

LE
LANGAGE ENFANTIN

ACQUISITION DU SERBE ET DU FRANÇAIS

PAR

UN ENFANT SERBE

THÈSE DE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ

PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE POITIERS

PAR

Milivoïe PAVLOVITCH



PARIS
LIBRAIRIE ANCIENNE HONORÉ CHAMPION. ÉDITEUR
ÉDOUARD CHAMPION
5, QUAI MALAQUAIS, 5

—
1920

A MES MAITRES

MESSIEURS

ALEXANDRE BÉLITCH

ANTOINE MEILLET

ÉMILE ERNAULT

ÉDOUARD AUDOUIN

PRÉFACE

C'est en témoignage de ma profonde reconnaissance que j'ai inscrit en tête de cet ouvrage les noms des maîtres qui ont dirigé mes études de linguistique.

Pendant mes études à l'université de Belgrade, j'ai été élève et puis aussi assistant de M. Bélitch, dont les leçons brillantes et concises sur les principes de linguistique et les cours sur l'histoire du serbo-croate et sur la grammaire comparée des langues slaves, ont été pour moi une excellente et agréable introduction à la grammaire comparée indo-européenne. Or, mes études ont gardé toujours l'insigne de cet enseignement. Je dois à M. Bélitch beaucoup plus que cela. Fondateur de l'histoire moderne du serbo-croate et de la dialectologie de cette langue, M. Bélitch m'a fait saisir sa méthode des recherches dialectologiques sur le terrain, et ces leçons pratiques ne m'ont pas été moins utiles que les cours de mon cher professeur.

Ensuite, en 1917-1918, j'eus l'honneur que je rêvais autrefois d'entendre les leçons de M. Meillet, éminent professeur au Collège de France, directeur d'études à l'École des Hautes Études. Je suivis ses cours sur la grammaire comparée de l'indo-iranien, le développement du verbe grec, le vieux slave et la grammaire générale. Cet espace de temps, court mais très précieux pour moi, m'a valu la connaissance de la méthode de l'école française, avec les nuances subtiles dans l'interprétation des faits, et empreinte des idées suggestives du maître de cette école. Pendant la même année, j'ai rédigé un mémoire que j'ai présenté à l'École des Hautes Études, sur le cas du bilin-

guisme et du langage composite d'une fillette serbe, toujours sous la direction discrète et bienveillante de M. Meillet.

Je dois beaucoup aussi à mes professeurs de Poitiers, où j'ai passé deux ans comme professeur de serbe au Lycée de Poitiers et comme inspecteur des étudiants yougoslaves. Je garderai toujours un vif souvenir de l'accueil amical, de l'appui sincère et d'un grand intérêt pour ma langue maternelle de la part de M. Ernault, savant celtiste, qui m'a introduit dans l'étude des langues celtiques et m'a donné quelques notions de breton moderne ; il a bien voulu me donner des leçons spéciales en dehors de son enseignement officiel du grec. Les cours de M. Audouin, les interprétations des textes latins et surtout ses leçons de paléographie latine, ont eu également un très grand intérêt pour moi.

J'associe à ces noms ceux des professeurs de Belgrade, dont l'enseignement m'a été très utile à un point de vue plus général : M. Bogdan Popovitch, professeur d'esthétique ; M. B. Petroniévitich, professeur de psychologie ; M^{re} Pavle Popovitch, professeur de littérature yougoslave ; le regretté J. Skerlitch, professeur de littérature moderne serbe ; M. St. Stanoïévitch, professeur d'histoire yougoslave ; M. Djeritch, professeur des langues classiques ; et aussi les noms de MM. L. Leger, professeur au Collège de France ; Lanson et Strowski, professeurs à la Sorbonne ; Foucher, directeur d'études à l'École des Hautes Études, professeur de sanscrit à la Sorbonne ; Dauzat, chargé de cours à l'École des Hautes Études.

Je dois ma gratitude la plus profonde à MM. Meillet et Ernault, d'avoir bien voulu voir les épreuves de ce mémoire et de m'avoir donné, avec une active sympathie, des conseils très précieux. Je garde cependant toute la responsabilité pour le fond et l'interprétation des faits.

Je remercie également tous ceux qui m'ont facilité cette édition, et surtout M^{me} Pavlovitch pour son aide la plus sincère.

M. PAVLOVITCH.

INTRODUCTION

CHAPITRE PREMIER

L'étude du langage enfantin.

1. — L'étude du langage enfantin a pour objet un des problèmes fondamentaux de la linguistique psychologique, celui de l'acquisition du langage : comment un enfant apprend-il à parler, et quelle importance nous présente ce fait pour la linguistique historique ? En d'autres termes, comment se fait l'acquisition du système phonétique et du contenu linguistique ; ensuite, est-ce qu'il est possible de mesurer l'aberration du langage qui se produit d'une génération à l'autre et d'en révéler les principes ? Il y a là évidemment, un très grand intérêt non seulement pour la psychologie, mais aussi bien pour la linguistique.

Les études linguistiques sur le langage enfantin sont relativement très récentes. Il y en a deux raisons. D'abord l'acquisition du langage par les enfants est un phénomène quotidien, qui se renouvelle devant nous dans d'innombrables cas, et toujours avec des progrès très lents pour un observateur non initié, ce qui explique qu'on n'y a pas prêté une attention spéciale. Parlant des études de ce genre, Ebbinghaus dit à juste titre : « Si on ne les a largement utilisées que dans les dernières décades, cela vient sans doute de ce que l'on ne voyait pas là quelque chose qui nécessitât une expli-

cation¹. » Ensuite il a été tout à fait naturel que ce fût d'abord la linguistique historique, c'est-à-dire les faits, qui ont intéressé les linguistes, pour préparer les études de la linguistique générale, c'est-à-dire des principes. Aujourd'hui les principes généraux du développement linguistique sont posés, surtout dans les ouvrages de MM. Wundt, A. Meillet, Ferdinand de Saussure, H. Paul, van Ginneken. Les problèmes de la linguistique psychologique sont venus à l'ordre du jour ; aussi le problème du langage enfantin, depuis la fin du XIX^e siècle, intéresse de plus en plus les linguistes. Depuis ce temps, les observations nouvelles ont apporté une méthode « exacte », et préparent les conclusions générales sur la nature d'acquisition et l'importance du langage enfantin.

2. — Ainsi l'étude du langage enfantin, depuis longtemps très importante pour la psychologie, devient indispensable pour la linguistique, comme la clef du développement et des changements des langues. Il importe d'observer dans le langage des enfants le processus de transformations linguistiques en germes, qui sont un fait accompli dans la bouche des adultes. « Toutes les modifications fonétiques, morphologiques ou syntaxiques qui caractérisent la vie des langues, dit M. Grammont, apparaissent dans le parler des enfants. Elles ne sont pas toujours réunies chez le même sujet, pas plus d'ailleurs qu'on ne les rencontre toutes dans l'histoire d'une même langue ; mais tel phénomène se présente chez l'un et tel autre chez un autre. En réunissant les particularités de langage d'un très grand nombre d'enfants, on pourrait constituer une sorte de grammaire de toutes les trans-

1. Ebbinghaus, *Précis de Psychologie*, deuxième édition française (Bibliothèque de philosophie contemporaine). Paris, Alcan, 1912, p. 183.

formations qui se sont produites et peuvent se produire dans toutes les langues humaines¹. » Ils sont extrêmement rares, les observateurs du langage des enfants, qui accepteront l'opinion de M. Meringer, disant que d'après son avis la participation des enfants dans les changements linguistiques est insignifiante². C'est pour réagir contre cette conclusion de l'étude de M. Meringer, que M. Meillet a tenu à donner la nuance précise à l'interprétation de ce côté du problème du langage enfantin. « Quand on dit que le changement linguistique spontané est la somme des changements réalisés par les enfants lorsqu'ils apprennent à parler, dit M. Meillet, on veut dire que, au moment où les enfants fixent leur langage, ils ne sont pas parvenus à reproduire exactement le parler des adultes qui ont servi de modèles : à chaque génération, il y a ainsi nécessairement une déviation plus ou moins grande par rapport à l'usage des adultes, et ces changements qui s'additionnent seraient le principe de tout le changement spontané³. »

Mais l'autre côté de ce problème mérite également un intérêt spécial. Il faut étudier l'imitation en elle-même, la « stratification » psychologique du langage, la formation des représentations phoniques, des images verbales, la formation des groupes associatifs, sémantiques, grammaticaux et syntagmatiques⁴, et leur activité.

3. — Les études sur le langage des enfants, la plupart du temps, sont des monographies conçues à un point de vue

1. Grammont, *Observations sur le langage des enfants*. Mélanges linguistiques offerts à M. Antoine Meillet. Paris, Klincksieck, 1902, p. 61. (J'ai gardé l'orthographe de l'auteur.)

2. Meringer, *Aus dem Leben der Sprache*, etc., p. 290.

3. *B. S. L.*, t. XVI, p. LXIX.

4. J'adopte cette expression de F. de Saussure (v. *Cours de linguistique générale*, p. 176).

plus général. Aussi les considérations, plus ou moins *à priori*, se retrouvent accessoirement dans les traités philosophiques depuis les temps les plus anciens. Aristote parle sur l'activité linguistique inconsciente chez les enfants¹, et il remarque, quoique d'une manière très superficielle, qu'il y a des enfants comprenant avant de pouvoir articuler². Lucrèce interprète les premiers cris de l'enfant³. Saint Augustin, le plus lucide génie philosophique de la fin de l'Empire romain, s'arrête devant la question centrale du problème de l'acquisition du langage : quel serait le langage d'un enfant normal élevé parmi des sourds-muets⁴ ? Buffon, lui-même, n'est pas loin de proclamer que le langage est par excellence un fait social, quand il dit que l'enfant doit tout son langage à sa mère⁵. Jean-Jacques Rousseau, de son côté, quoiqu'il partage l'idée commune aux écrivains du XVIII^e siècle que les « langues sont des ouvrages de l'art », avait une conception purement romantique du langage enfantin considéré comme un don de la nature. « On a longtemps cherché, dit-il, s'il y avait une langue naturelle et commune à tous les hommes ; sans doute, il y en a une ; et c'est celle que les enfants parlent avant de savoir parler⁶. » Mais aussi, il ne faut pas oublier les observations très précieuses de Th. Tiedemann, de la fin du XVIII^e siècle, et dont l'influence se fit sentir seulement dans la seconde moitié du XIX^e siècle (v. BIBLIOGRAPHIE⁷).

1. *Histoire des animaux*, IV, 9.

2. *Op. cit.*, XI, 27^e.

3. Lucrèce, *De natura rerum*, l. V, vers 223 et suiv., 1062 et suiv.

4. Saint Augustin, *De quantitate animæ*, l. XVIII, § 31.

5. Cité d'après Egger, *Observations*, etc., p. 34.

6. J.-J. Rousseau, *Émile*, livre II.

7. On peut ajouter les noms de quelques écrivains et philosophes, de divers âges, qui ont exprimé leurs opinions sur le langage des enfants, tels, Erasme, Montaigne, Milton, Locke, Fénelon, Kant, Stuart Mill.

4. — Au XIX^e siècle, si on laisse de côté les remarques de Niccolo Tommaseo et les livres de Löbisch, Eschricht et Sigismund ¹, il faut constater que c'est l'école française qui s'intéressa beaucoup au problème de l'acquisition du langage, et qui eut une grande influence. Cette époque, en général, est caractérisée par l'idée de la spontanéité du développement linguistique chez les enfants, et par la conviction qu'il existe une analogie complète entre l'acquisition du langage et l'origine du langage. Les premiers ouvrages intéressants dans ce sens sont le livre de Lemoine et l'article de M. Bouchité : *De la spontanéité du développement sensible intelligent dans les enfants nouveau-nés*. Mais la part la plus brillante appartient à la *Revue philosophique*, dont le premier article du premier numéro, écrit par H. Taine, fut consacré à ce problème ; en 1878 (numéro du 1^{er} novembre) on a suggéré des observations de ce genre dans un petit article très intéressant, et depuis on n'a pas cessé de suivre le développement des études sur les enfants.

5. — L'influence de l'article de H. Taine a été très considérable ; il a été traduit en anglais, en hollandais et en allemand. Cet article très suggestif a provoqué toute une littérature sur le langage enfantin ; la traduction anglaise a été suivie par les observations de Ch. Darwin dans le *Mind*, en 1877, et la même année furent publiées les notes de Holden. Tout ceci encouragea la publication des *Observations et réflexions* de M. E. Egger. « D'autres travaux, dit-il, m'ont longtemps détourné de publier ce Mémoire. Je m'y décide aujourd'hui en voyant combien le sujet que j'y traite semble de plus en plus à l'ordre du jour parmi les philosophes », et il cite les articles de H. Taine, de

1. Ils continuent la tradition de Rousseau.

Ch. Darwin et de Pollock et l'ouvrage de Perez : *Les trois premières années de l'enfance* ¹. Ces études ont trouvé un écho surtout en Allemagne ; ainsi elles provoquèrent des observations et interprétations, quelquefois plus positives, de Vierordt, Lindner, Preyer, Sikorsky, Schultze, Compayré, Romanes. Tous ces observateurs traitaient dans le même esprit le problème de la formation du sens des mots et croyaient que le développement logique précède celui du langage ².

Au point de vue psychologique, les adhérents de cette école tiennent aux déductions de Steinthal, lancées dans son *Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft*, et développées dans son livre sur l'origine du langage. Sans se rallier trop à l'idée de Steinthal sur le langage et la psychologie ethnique ³, tous ces observateurs en général approuvent l'idée que nous avons rencontrée chez Rousseau : l'enfant est le « créateur » de sa langue.

6. — C'est en Amérique qu'on a continué, vers la fin du XIX^e siècle, les études de ce genre, d'un intérêt plus général, traitant de tous les problèmes de l'enfance qui intéressent la psychologie. Elles ont été poursuivies avec une méthode positive, se basant sur des observations plus complètes et sans opinions préconçues. Je noterai quelques livres seulement qui seront toujours utiles pour les observateurs du langage infantin. Ainsi, le livre de M. W. Shinn : *Notes of the development of a child*, est riche en observations précieuses, aussi bien que l'ouvrage de K. Moore. Cependant, la plus grande influence sur beaucoup d'observateurs a été exercée

1. Egger, *Observations*, etc., 1887, p. 9.

2. Idelberger, *Hauptprobleme*, etc., p. 14-15.

3. « Die Sprache ist das Erzeugnis des Gemeingeistes, sein Selbstbewusstsein. » Steinthal, *Einleitung*, etc., p. 387.

par le livre de J. M. Baldwin, dont les interprétations originales sont très suggestives. C'est dans ce livre que l'idée évolutionniste a été exprimée nettement pour la première fois ; le processus de l'imitation, très important pour l'acquisition du langage, y est étudié dans une analyse très approfondie. « C'est une intuition vraiment géniale, dit M. Marillier dans sa préface, qui lui a fait saisir dans le phénomène psychologique de l'imitation le type achevé de la réaction sensori-motrice qui, mieux que toute autre, pouvait expliquer les premières phases du développement mental ¹. » L'imitation ainsi conçue explique très simplement la loi d'habitude et d'accommodation.

De l'autre côté, surtout en Allemagne, les études du langage enfantin devenaient de plus en plus nombreuses et toujours plus positives.

7. — En Allemagne, vers le commencement du xx^e siècle, il y avait deux courants nettement opposés quoiqu'ils combattissent ensemble les idées de l'ancienne école sur la formation du sens dans les premiers mots chez les enfants (v. chapitre VII), tous deux plus ou moins influencés par Wundt ². Le point principal de ces discussions a été représenté par le problème essentiel de l'acquisition du langage : la spontanéité du langage chez les enfants ³. Ament, Mauthner et Franke considèrent, en général, que les raisons du développement linguistique se trouvent dans l'enfant lui-même et dans l'entourage, c'est-à-dire que la faculté du langage est innée, qu'elle n'est qu'un instinct, développé et organisé par le processus de l'imitation. Au

1. J.-M. Baldwin, *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*, éd. française, préface, p. IX-X.

2. Idelberger, *op. cit.*, p. 15.

3. O. Wahnelt, *op. cit.*, p. 20.

contraire, la théorie de l'influence de l'entourage et de l'imitation est représentée par Wundt, Paul, Preyer, Oltuszewski, Meumann, professeur de philosophie à Zurich, qui a eu, avec Wundt, la plus grande influence sur les observateurs du langage enfantin en Allemagne. La thèse de Idelberger surtout a été inspirée par les idées de Meumann. Enfin, dans cette seconde école, l'ouvrage de M. et M^{me} Stern, *Die Kindersprache*, doit être considéré comme le meilleur livre sur le langage enfantin.

Une autre question aussi a divisé ces deux écoles, et elle tient au problème des dialectes des divers âges (« Altersmundarten ¹ »).

Les livres de Wundt, Meumann, Idelberger et Stern représentent la phase définitive des études sur le langage des enfants, surtout au point de vue psychologique. Je ne veux aucunement contester à M. Meringer, que tous ces ouvrages aient contribué beaucoup à combattre le romantique dans les études de ce genre ¹. Pourtant il faut bien remarquer aussi toute l'importance de l'école moderne française dans ce sens.

8. — Sans se préoccuper de tirer des conclusions utiles pour la pédagogie, les observateurs de l'école française moderne restent sur le domaine linguistique, et ne voient dans le langage enfantin que les faits linguistiques tels quels et une cause très importante de l'évolution des langues. A ce point de vue, les problèmes furent posés par l'école française. Dans ce sens les observations de M. Grammont sont très « importantes et au point de vue linguistique et au point de vue psychologique ² ». Le cas de la fillette observée par lui a démontré mieux que toutes les déduc-

1. Cf. O. Wahnelt, *Kindersprache und Altersmundarten*, p. 9 et sv.

2. *B. S. L.*, t. XVI, p. lxxv.

tions que le langage est une faculté acquise, n'ayant rien à faire avec la théorie de l'hérédité ¹.

Cette école montre toujours un intérêt plus vif pour les études de ce genre, et il faut à ce propos faire ressortir toute l'importance des remarques de M. Meillet, dans les comptes rendus sur les ouvrages de M. et M^{me} Stern et de M. Meringer (*B. S. L.*, t. XVI); très suggestives, elles ont provoqué de nouvelles études de ce genre. Les *Notes sur le langage d'un enfant*, de M. Bloch, sont très instructives pour l'étude de l'acquisition du système phonétique et pour la formation de représentations psychiques de sons, aussi bien que l'article de M. Barbelent *Sur l'apparition d'un son nouveau dans le langage infantin*. La thèse de M. Ronjat, qui a pour objet spécial le problème du bilinguisme, est un livre très utile, qui nous offre beaucoup de faits intéressants le problème de l'acquisition du langage en général.

Il faut mentionner encore les recherches originales et très intéressantes de M. A. Lemaître sur le langage intérieur chez les enfants, et aussi les articles de M. Barat et de M. Delacroix, dans la *Revue philosophique*.

9. — Toutes les études de ce genre concernent un nombre extrêmement petit de langues connues, et la plupart du temps se rapportent à l'allemand, au français ou à l'anglais. Cependant, toutes les langues n'ont pas la même structure, et il est tout à fait naturel d'y supposer des différences non seulement dans le développement du langage, mais surtout dans la formation des rapports associatifs de morphologie et de syntaxe. D'autre part, un tel rapprochement de langues différentes nous permettra un

1. Cf. § 23.

jour de faire des généralisations fondées sur la méthode positive, et par là de poser une théorie générale de l'acquisition du langage. On ne peut pas douter de l'importance de ce fait. Il y a une foule de questions qui s'y associent. Est-ce qu'il y a des conditions dans lesquelles les enfants apprennent plus facilement et plus vite à « parler » ? Ceci tient plutôt à la différence sociale des sujets observés. Quel est le groupement de catégories de mots et quelle est la différence entre les langues analytiques, synthétiques et monosyllabiques, au point de vue de l'acquisition du mécanisme linguistique ? Ceci tient plutôt à la différence du processus psychologique de l'imitation, qu'à la différence de « stratification » des images verbales dans les fibres du sujet parlant. C'est encore M. Meillet qui a indiqué le premier l'importance et la nécessité d'observer à ce point de vue les langues de diverses classes sociales et surtout de différentes structures. « En effet, dit-il, parlant du livre de M. et M^{me} Stern, de nouvelles observations sont nécessaires à tous égards. D'abord, on n'en possède encore que pour très peu de langues ; il faudrait examiner comment se fait l'acquisition du langage chez les enfants parlant des langues de structures très diverses ¹. »

10. — C'est donc ce qui m'a encouragé à poursuivre les observations et à rédiger des notes sur les premières époques du développement de la langue serbe chez mon fils Douchan-Désiré. La langue serbe, dont le caractère synthétique n'est que simplifié, est peut-être moins intéressante à observer que n'aurait été une langue agglutinante ou monosyllabique ; ces dernières devraient présenter des différences plus importantes vis-à-vis des autres langues

1. *B. S. L.*, t. XVI, lxxv.

indo-européennes. Pourtant une étude sur l'acquisition de la langue serbe peut être utile à un certain point de vue, surtout parce qu'il n'existe presque pas d'autres observations concernant les langues slaves. Sans doute, on peut citer, par exemple, les remarques très utiles de M. Ołtuszewski sur un enfant polonais et les publications de M. Gheorgov sur le développement de l'expression verbale de la conscience du « moi » chez ses deux fils, Bulgares, et sur le développement grammatical du langage enfantin. Mais la langue bulgare, qui est pourtant un des idiomes slaves, a complètement changé de structure grammaticale et a subi une influence énorme des parlers romans de la péninsule balkanique. Ainsi ces observations ne nous présentent pas du tout un intérêt spécial dans ce sens, de sorte que l'étude de M. Ołtuszewski et les notes de M. Baudouin de Courtenay restent presque isolées. Or, il est toujours possible qu'une étude du serbe à ce point de vue soit utile. Toutefois, il ne faut pas demander trop d'une telle étude. Son but principal devrait être de vérifier les résultats déjà connus pour les langues analytiques quand il s'agit des faits généraux, et de faire ressortir les différences dans l'acquisition du langage au point de vue psychologique entre des langues dont la structure n'est pas pareille.

11. — Les circonstances par lesquelles fut conditionné le développement linguistique de notre sujet parlant ne sont pas très compliquées. C'est sa mère qui lui a donné tous les soins de préférence. Elle l'a nourri elle-même et s'est occupée presque toujours du bébé. Nous avons parlé à l'enfant tous les deux, même dans la première époque, ce qui l'amusait de plus en plus. Cependant, nous le verrons, il y a une partie du vocabulaire qu'il doit évidemment à son « tata », et une autre à sa « mama » ; ce fait tient à

ce que les « causeries » de sa mère et de moi constituent deux « cercles excentriques » d'idées, n'ayant qu'une partie commune. Jusqu'à l'âge de neuf mois, les autres personnes n'ont aucune importance pour le développement du langage de Douchan. Mais alors, au mois de juillet 1918, c'est M. Popovitch, chef de l'Office scolaire serbe de Paris, le parrain du petit, qui devient une personne très importante pour lui. Depuis son quatorzième mois le petit entend un certain nombre de Français, dont un, M. Michelin, employé à la bibliothèque universitaire, provoque une petite révolution dans le développement du langage de Douchan, en causant avec lui tous les jours pendant et après les repas, et lui imposant de cette manière le français.

Les autres personnes sont beaucoup moins importantes. Toutefois, il faut noter qu'il voit très souvent un de mes frères, qui lui apporte toujours des « jouets », et le frère de M^{me} Pavlovitch, élève au lycée, qui cause et joue avec le petit tout le temps dès qu'il a « sortie ». Enfin, la famille où habite mon frère est bien connue par le petit, et également la femme de ménage.

Toutes ces personnes de langue française parlent la langue normale, avec une tendance vers les voyelles fermées, excepté la femme de ménage. La langue serbe entendue par l'enfant est également la langue littéraire normale, mais il faut remarquer que mes voyelles sont plus fermées, et que la prononciation de son oncle Rista est assez négligée, avec des voyelles brèves et réduites.

12. — La méthode d'observation que j'ai poursuivie ne me permettait pas de forcer le développement du langage du petit, ni de lui « apprendre » les mots. Naturellement, j'ai posé comme principe de parler et d'articuler distinctement

autant que possible, d'éviter les formes de « l'Ammensprache », pour m'assurer si l'acquisition du langage sera plus précoce dans ces conditions que lorsqu'on favorise pendant longtemps les formes d'imitation imparfaite. C'est le moyen unique de bien préciser le processus d'imitation, et de mesurer d'un côté les possibilités du perfectionnement des mouvements articulatoires et de l'autre le rapport entre les images auditives et verbales.

Au lieu de corriger directement les « imperfections » d'imitation ou d'articulation du petit, on a préféré lui faire entendre la forme correcte dans des phrases répétées. Pourtant, quelquefois, on a fait une sorte d'expérience en corrigeant les « fautes » et en insistant sur la forme correcte, pour se rendre compte de l'attention, aperception, et imitation directe (voulue).

C'est ainsi que les diverses questions du problème de l'acquisition du langage se présentent devant nous sous une forme plus claire et plus simple. Comme ce problème se réduit au problème d'imitation, il faut écarter tout ce qui complique ou entrave un processus normal.

13. — Quoique le problème de l'acquisition du langage paraisse assez simple dans l'ensemble, il est très complexe en réalité, et sa résolution dépend plutôt de beaucoup de problèmes secondaires et de questions spéciales, l'imitation en elle-même étant un fait très compliqué.

D'abord, il faut distinguer l'époque de l'emmagasinement et l'époque de l'activité linguistique. La théorie de l'hérédité des caractères acquis devrait être justifiée ou corrigée d'après les résultats des observations sur les enfants, et surtout sur leur langage ¹.

1. Cf. Félix le Dantec, *Évolution individuelle et hérédité*. Paris, Alcan, 898. La théorie biochimique de l'hérédité. *Revue philosophique*, 899, t. 47, p. 457-494.

Les observations sur l'acquisition du système phonétique nous permettront de distinguer l'indépendance de la formation des représentations phoniques et de l'activité des représentations motrices verbales. Un tel rapport doit être étudié également dans le processus d'idéation et d'abstraction entre les images auditives et les images verbales qui conduisent aux mots. Le même dualisme se retrouve encore dans la manière de comprendre et de former la « phrase ». Ainsi nous voilà devant le problème fondamental de la syntaxe générale, dont l'analyse et la résolution sont plus simples et moins compliquées pendant le développement du langage enfantin.

Les questions de l'acquisition de l'articulation sont aussi multiples. Il faut déterminer les degrés dans le développement de l'articulation, et à ce point de vue il faut comparer les différentes langues ; il y a toujours un intérêt pour la phonétique générale à savoir s'il y a une constance qui tienne aux conditions purement phonologiques.

Ensuite, il faut étudier comment les représentations des choses arrivent à créer les représentations verbales ; il faut examiner le rapport entre les « choses » et les « mots ». Mais les observations sur la formation des images verbales, sur la base de la mécanique phonique ne sont pas moins intéressantes (v. chapitre VII).

Le mécanisme des associations en général mérite une grande attention ; la création des rapports syntagmatiques entre les mots, et la formation des catégories grammaticales deviennent d'autant plus importantes qu'elles précèdent ou accompagnent les faits sémantiques.

Enfin l'étude de l'activité psychique des débuts de la parole intérieure et celle de la conversation ont également leur part dans l'observation sur le langage enfantin.

14. — Dans une analyse de ce genre, il se présente une grande difficulté, qui n'existe pas pour les observateurs qui ont donné des notes sur les faits phonétiques ou bien qui ont étudié le développement du vocabulaire. Le développement des sens, la vie des mots, les faits du vocabulaire en général, se présentent devant nos yeux parallèlement au perfectionnement du système phonétique et des mouvements articulateurs.

Évidemment, il y a toujours un fait incontestable, c'est que l'enfant possède, sans imitation, la voix, c'est-à-dire le moyen qui servira de base au développement articulaire. « Il produit ainsi, dit Ebbinghaus, une grande quantité de sons et de combinaisons de sons les plus divers... En les produisant, il les entend, et lorsque le son et la sensation de parler se sont associés d'une manière assez ferme, il est amené... à produire de nouveaux sons par le fait même d'en entendre ¹ ». Donc, la voix est antérieure à tous les autres phénomènes de la langue. C'est pourquoi je me suis décidé à consacrer un chapitre à ce développement préliminaire du langage, et aussi à étudier le perfectionnement de l'articulation avant de passer aux faits du vocabulaire et à l'histoire du groupement des associations.

15. — Il y a encore une chose qui donne une valeur exceptionnelle aux faits phonétiques du langage du petit Douchan. Cet enfant, dont le développement a été précoce, possède déjà son petit système phonétique depuis son dix-neuvième mois, — époque à laquelle quelquefois les enfants tardifs commencent à peine à parler. La première période de son développement linguistique, en gros, est achevée, — et il ne sera question que de le perfectionner

1. Ebbinghaus, *Précis de psychologie*. Paris, Alcan, 1912, p. 184.

ensuite, en même temps qu'on assistera à la formation définitive des catégories grammaticales.

C'est pourquoi je me suis résolu à publier ces observations, comme la première partie d'une étude plus vaste que j'ai l'intention de consacrer à cette monographie : « Histoire du langage individuel de mon fils » ; ce travail comprendra, je l'espère, le développement et toutes les péripéties d'un langage individuel, en tenant compte de toutes les influences du milieu : famille, école, société en général. Je suis très loin de considérer une telle étude dans le sens des pédagogues allemands de l'école de Otto ¹ ; en repoussant l'idée de la spontanéité du langage enfantin, il faut repousser aussi l'idée de l'évolution spontanée du langage des enfants (« Altersmundarten »). Pourtant, cette étude ne doit pas être moins intéressante, parce qu'elle est considérée comme une évolution conditionnée. Les rapports imitatifs, les influences du milieu, la formation de l'individualité linguistique, voilà les points qui m'intéressent : analyse positive des faits linguistiques dans un sujet parlant.

1. L'analyse des idées de Otto et de ses adversaires se trouve dans le livre de M. Oskar Wahnelt, *Kindersprache und Altersmundarten*.

PREMIÈRE PARTIE

[LE DÉVELOPPEMENT GÉNÉRAL

CHAPITRE II

PREMIÈRE ÉPOQUE

Voix réflexe. — Emmagasinement.

16. — Chez mon fils Douchan, né le 13 octobre 1917, je constate depuis le premier jour une activité des organes vocaux qui restera pendant quelque temps purement réflexe. Il est assez calme et ne pleure ni ne crie que quand il a faim. Il dort tranquillement, et comme on le tient très propre, ce premier langage réflexe de besoins corporels perd de son importance. En revanche, bientôt l'enfant commence à percevoir sa voix ; il produit l'émission de voix « en jouant de ses organes vocaux », d'après l'expression d'Ebbinghaus ¹, comme il le fait avec ses bras. Seulement je tiens à distinguer cette activité des premières expressions provenant d'une indisposition corporelle.

17. — Cette espèce de premier langage amène l'enfant à produire une quantité de sons et de bruits. La plupart du temps ce sont des sons dont le timbre est difficile à déterminer. On y rencontre des bruits les plus divers. En parlant de ses enfants, M. Meringer dit : « Die Kinder zeigten aber im Lallen einen viel grösseren Schatz an Lauten, als das heutige Verkehrsdeutsch hat, eine Fülle von Zischlau-

1. Ebbinghaus, *op. cit.*, p. 184.

2. Meringer, *op. cit.*, p. 146.

M. PAVLOVITCH. — *Le langage infantin.*

ten, wie sie die slavischen Sprachen haben, mullierte Laute und nasalierte, wie sie den romanischen Sprachen eigen sind². » Cependant je crois être autorisé à dire qu'on y trouve non seulement des éléments propres aux diverses langues indo-européennes, mais encore d'autres, ceux qu'on trouve dans des langages des peuples primitifs et surtout les groupes très « difficiles¹ ».

18. — Ces éléments phoniques, perçus au commencement du développement de l'enfant, ne sont pas des sons proprement dits. Ce sont des articulations fortuites et éphémères ou des rudiments de sons.

M. Meringer ne perçoit qu'au troisième mois les articulations différentes du cri, et spécialement l'*r* et les gutturales. C'est ainsi qu'il remarque une émission de voix avec articulation, notées *grli-grli-guch*². Par contre, M. Ronjat note le premier gazouillement, le *Krähen*, au moins à la fin du second mois³, ce qui correspond à peu près à l'observation de M. Stern. Les premiers sons enregistrés par M. Ronjat font le groupe *kr*. Quoique pour une époque postérieure, H. Taine remarque aussi des sons pareils dans le groupe *kraaau*. Je note également pendant le deuxième mois des articulations très proches des consonnes *k/g* ou *r*; mais je ne peux aucunement affirmer que ce soient nos consonnes ordinaires, quoiqu'il soit très facile de les assimiler au point de vue acoustique. Je note une consonne sourde ou sonore purement laryngale comme la sourde *ħ* ou la sonore *γ* laryngale et accompagnée ordinairement d'une aspiration. Quant à l'élément *r*, je peux affirmer que j'éprouve également un effet acoustique pareil à celui de

1. Cf. *nga, ngr*. Idelberger, *op. cit.*, 65.

2. Meringer, *Aus dem Leben der Sprache*, pp. 215, 216.

3. Ronjat, *op. cit.*, p. 40.

l'r ; mais il est produit seulement par une très faible vibration du côté de la luette.

Toutefois on peut conclure que c'est un fait général que l'apparition de ces éléments pendant les premiers mois ; ordinairement ils disparaissent bientôt pour ne reparaitre que beaucoup plus tard dans l'imitation ¹. C'est un fait constaté également par Tapolet, Meumann et Meringer ².

Il faut expliquer ces deux remarques.

D'abord, il faut chercher l'origine de la phonation dans sa source, dans son organe fondamental, le larynx. L'articulation laryngale, la plus simple et la plus primitive de toutes, doit être considérée comme spontanée ; cette phonation laryngale, donc, a l'air d'être plus constante, à la différence des autres conditionnées par la position de divers organes articulatoires, dont l'action coordonnée suppose déjà une activité imitative.

Ensuite, comme nous le verrons plus tard, il est tout à fait naturel de supposer la disparition de ces phonèmes spontanés à l'époque d'imitation, parce qu'ils sont les plus difficiles à imiter.

Les autres éléments, depuis le commencement, sont éphémères, il n'y a aucun doute. Ils sont fortuits, et on ne peut pas en faire la description.

19. — Il est également impossible de déterminer le timbre des éléments vocaliques. Toutefois je note une inflexion de voix qui domine, c'est celle qui représente toute une gamme de rudiments vocaliques ; à la différence des diphtongues et triphthongues on peut la nommer

1. V. § 35.

2. Tapolet, *Die Sprache des Kindes*, Basel, 1907. p. 402 ; Meumann, *Die Kindersprache*, p. 216 ; Meringer, *Aus dem Leben der Sprache*, p. 216.

« polyphongue ». Ce caractère est déterminé par une gradation dans la position des organes vocaux et spécialement de l'ouverture de la bouche ; le point de départ est la position d'une voyelle très réduite fermée, pour aboutir à une voyelle très ouverte de timbre voisin de (*ä*) : *wnoöëää*. Le moment final étant le plus important au point de vue de l'intensité de la voix, de la durée¹ et du ton², c'est lui qui est le mieux perçu par l'enfant et il deviendra la base du cri intentionnel.

20. — Vers la fin de la deuxième semaine, l'enfant tourne sa tête vers moi ou vers sa mère qui lui parle. Il entend également sa voix. Les sons gutturaux accompagnent la joie, précédés d'une voyelle ouverte de timbre *ä*. Au contraire, l'inflexion de voix qui finit par la voyelle pleine, longue et ouverte, sert pour exprimer le mécontentement. Le premier élément persistera pendant de longs mois ; le second devient une série de nuances, de cris, d'après le ton et l'intensité, mais toujours à timbre *ä*, accompagné de divers sons accessoires.

Ce cri, d'origine réflexe et spontanée, représente une espèce de sélection entre beaucoup d'autres éléments phoniques, mais qui, la plupart du temps, ont un caractère éphémère. C'est donc l'intensité de la voix qui a contribué à l'importance de cet élément.

La nature de ce cri est toujours la même au fond, et c'est seulement pour une époque ultérieure qu'il faut

1. Tous les éléments qui précèdent la voyelle ouverte peuvent être considérés comme une introduction de la voyelle principale et leur durée égale à peine celle de l'élément final.

2. L'intervalle entre l'élément initial et final est une sixte ; l'effet, acoustique de la note *si* est aussi important que la durée.

admettre la différenciation du cri émotionné et du cri purement réflexe¹.

21. — Quoique monotone au fond, l'émission de la voix est toujours variée au point de vue de l'intensité et de la nature du ton.

D'abord, on remarque les différences d'intensité. D'après le besoin corporel, plus le cri est répété plus il devient fort et les intervalles moins grands. C'est le même cas pour le cri de joie.

Ensuite, je note qu'il y a une différence assez remarquable entre le cri et l'émission de voix joyeuse. Le premier est très ouvert et continu ; la seconde est grave mais saccadée, commençant et finissant par des éléments vocaux et comprenant des bruits laryngaux. Elle est du type : ^aiγhī, surtout quand on s'amuse avec le petit, déjà au deuxième mois.

Les autres éléments phoniques sont accessoires et éphémères. Donc, si on ne peut pas parler du sens pour un enfant de quelques semaines, on peut prétendre qu'une valeur spécifique s'établit pour celles des expressions phoniques qui ont trait à deux nuances rudimentaires de la vie psychique en germe.

22. — C'est ainsi qu'on remarque le premier germe de l'élément psychologique du langage. A force d'entendre les mêmes expressions de tendresse, Douchan finit par les comprendre, paraît-il, déjà pendant le deuxième mois. Au troisième mois il n'y a pas de doute. Au milieu du troisième mois (2 janvier 1918) je note une voyelle grave précédée d'un claquement glottal, ^ʔa~a ce qui représente des éléments évidemment empruntés à l'expression de joie ^aiγhī. Donc,

1. Féré, Le langage réflexe (*Revue philosophique*, 1896, p. 39 et suiv.).

même au commencement du développement, on constate l'apparition d'éléments nouveaux créés sur la base des éléments existant antérieurement. Cette expression *ʔa* prolongée et répétée est évidemment une espèce de réponse lorsqu'on s'amuse avec le petit en l'excitant. De plus, quelques jours plus tard ce signe phonique reçoit une valeur active : dès que je cesse de l'attaquer, il m'exhorte avec son *ā* répété jusqu'à ce que je recommence. Je note encore un *ā* ouvert et prolongé comme signe de contentement, le 2 janvier 1918 ; ayant laissé tomber sa « sucette » hygiénique, le petit continua à remuer les lèvres, je m'en aperçus, et après avoir ramassé sa sucette hygiénique, je la lui montrai, et alors j'entendis son *ā* de contentement.

On peut tirer de là trois conclusions.

D'abord, l'attention est éveillée déjà à cette époque. Cette attention spontanée devient le moteur¹ du mécanisme linguistique, représentant une espèce de force créatrice. En même temps, les impressions acoustiques arrivent à fonder une petite faculté de mémoire, d'ailleurs très faible au point de vue de l'intensité ; pourtant l'enfant distingue déjà sa mère et moi, et je remarque qu'il nous suit des yeux. Donc, déjà si tôt je note les deux éléments essentiels pour le développement linguistique.

Ensuite, il est évident que c'est l'intérêt personnel qui évoque l'attention et favorise le développement de la faculté de mémoire.

Par conséquent il faut remarquer que les premiers éléments du langage enfantin sont dus à l'état émotionné, et que seulement plus tard, mais bientôt, les rudiments de la conscience et de la volonté entreront en action.

1. L'article Le mécanisme de l'attention, de T. Ribot (*Revue Philosophique*, 1887, t. XXIV, p. 378-394) est très intéressant pour l'étude de l'attention spontanée.

23. — Ces deux éléments, attention et mémoire, constituent les conditions dont l'effet est l'emmagasinement des représentations psychiques des sens et des images verbales en général. J'ai dit déjà que Douchan percevait même très tôt la voix de sa mère et la mienne. Il ne veut pas rester à la chambre dans l'obscurité et il se met à pleurer jusqu'à ce qu'on donne de la lumière ; il a déjà l'habitude d'avoir toujours la sucette hygiénique dans la bouche, et il fait une grimace, prêt à pleurer, dès qu'il l'a laissée tomber ; également il aime qu'on lui parle, et ses yeux déjà trahissent de premiers reflets plus ou moins fugitifs de conscience.

La plupart des observateurs du langage enfantin ne donnent aucun renseignement sur le fait de l'emmagasinement chez les enfants. Mais il ne faut pas oublier que M. Grammont nous communique le cas très intéressant d'une fillette française qui a eu une nourrice italienne, et qui prononce « tout à l'italienne ». « Cela nous a paru, dit M. Grammont, d'autant plus remarquable que lorsqu'elle a commencé à parler [15 mois] sa nourrice était partie depuis un mois ¹. » Donc cette petite avait emmagasiné l'« accent italien » jusqu'à l'âge de quatorze mois, et avant de pouvoir reproduire la parole. A ce point de vue il est intéressant de citer encore le cas du petit Louis, dont la mère ne parle devant lui qu'en allemand et son père qu'en français ; « pendant la première année de sa vie, dit M. Ronjat, Louis a entendu beaucoup plus d'allemand que de français ² ». Toutefois cette différence ne porte que sur le vocabulaire ; avant de parler, l'enfant avait emmagasiné les éléments des deux systèmes phonétiques, quoique l'allemand ait été plus stabilisé au commencement.

1. Grammont, *op. cit.*, 74.

2. Ronjat, *op. cit.*, p. 7.

Mes observations cependant n'apportent qu'un détail concernant les premiers germes de l'emmagasinement.

24. — L'époque d'emmagasinement ne représente pas simplement un état passif de l'esprit. Au contraire, les éléments entrés dans la conscience, à un certain degré d'intensité, réagissent de manière à révéler la faculté de comprendre comme un fait antérieur à la reproduction.

Au mois de janvier 1918, à l'âge de trois mois, Douchan tourne la tête avec un petit sourire à entendre son nom. Il a pris déjà l'habitude d'entendre et de reconnaître certains groupes de syllabes très souvent répétés. A l'âge de quatre mois, je note qu'il tourne la tête vers sa mère quand je lui dis *di je mama* ? « où est maman ? » A ce propos il faut remarquer que cette expression « di je » sera une des premières que le petit arrivera à imiter. Au mois de février 1918 il crie en riant dès que je lui dis *ma-ma*. Bientôt on remarque qu'il comprend le mot *tata* « papa », aussi bien que « bébé », qui pour lui signifie son image dans le grand miroir, et quelques jours plus tard il tend ses petites mains vers l'image pour l'attraper. Tous ces mots furent le plus souvent répétés.

25. — Le fait que l'enfant réagit aux mots entendus le plus souvent devient donc régulier. Ainsi, l'enfant possède quelques images acoustiques avant de pouvoir imiter. Ce fait confirme la remarque d'Ebbinghaus qu'il ne faut pas considérer que l'enfant imite simplement les mots entendus ainsi que leur emploi. Mais Ebbinghaus a tort de généraliser lorsqu'il dit que l'enfant « ne peut acquérir que l'imitation des mots de la langue, mais non leur signification¹ ». En réalité c'est ce qui arrive le plus souvent ; mais en

1. Ebbinghaus, *op. cit.*, p. 184.

principe l'imitation est conditionnée par la simultanéité de deux ou plusieurs images, c'est donc un fait psychique par excellence, et il devrait être antérieur à l'imitation du corps du mot, comme je remarque chez le petit Douchan.

Cette imitation normale a lieu seulement lorsqu'on observe que dans l'esprit de l'enfant surgissent en même temps l'image de l'objet désigné et l'image acoustique du mot entendu, c'est-à-dire le signifié et le signifiant. Cette association est le fond de la compréhension, par conséquent du langage même.

26. — Pendant cette première époque, l'imitation est arbitraire quand il s'agit des représentations des mouvements articulatoires : les phonèmes entendus font résonner les représentations des éléments phoniques individuels constituant le premier fond de la mémoire linguistique. Mes notes confirment absolument cette théorie.

J'ai remarqué déjà que certaines consonnes étaient faciles à distinguer parmi une multitude de bruits, comme les labiales et les gutturales. On peut dire plutôt que ce sont des bruits dont l'effet ressemble plus ou moins à celui de nos consonnes. Ainsi je note un bruit momentané dont l'effet acoustique est à peu près celui de notre *m* sans l'articulation nasale complète, ou bien *b* avec une certaine nasalisation. Ensuite, je note une consonne que je reconnais presque sans réserve pour un *d* très sonore. Les éléments vocaliques *ä* et *a* ouvert devenaient de plus en plus importants. Je note donc, depuis le mois de janvier, des combinaisons de ces éléments, évoqués évidemment par les mots prononcés devant le petit.

27. — Pendant deux mois et demi ce ne sont que des syllabes répétées. Je note *da-da-da-da...* *ma-ma-ma-ma*

depuis le mois de janvier 1918. *Da-da-da...* n'a aucun sens. Cependant depuis le commencement du mois de février il me paraît que le petit attache un sens, quoique d'intensité minime, aux syllabes répétées *ma-ma-ma*¹.

Les autres observateurs sont d'accord en général. C'est donc un fait qui contredirait l'observation de M. Sikorsky² que le langage des enfants est ordinairement monosyllabique. Chez Douchan les monosyllabes sont très rares, comme on le verra.

Depuis, pendant le sixième mois, l'activité des représentations phoniques devient très vive. La répétition des syllabes continue toujours ; mais je note encore une espèce de variation et permutation des éléments déjà connus. Par exemple, *ba-ba*, avec un *b* très sonore et *a* prononcé avec la tension des muscles, *mb-ba*, *ma-mba*, *ab-wa*, *b-wa*, *ad-da-da-da*, *dadadada*, *a-da*.

Un autre signe, une sorte de claquement accompagné d'une explosion des cordes vocales avec le timbre d'une semi-voyelle *b^a*, sert à attirer notre attention, comme un appel : *˘b^a !*

Une explosion de voix entre les deux lèvres accompagnée d'un roulement du côté de la *laette*, d'une intensité moyenne, indique la bonne disposition et le sentiment de bien-être corporel. C'est donc une exclamation.

Ces imitations, imparfaites au début, ne reposent que sur les sensations kinesthétiques acquises pendant les premières semaines, comme nous l'avons vu.

28. — *Cependant l'imitation, fondée sur la présence simultanée de la représentation auditive et de la représen-*

1. Stern, *op. cit.*, pp. 15, 82, 83.

2. Du développement du langage chez les enfants (*Archives de Neurologie*, 1883, XI, 1884, I, III).

tation du mouvement des organes vocaux, devient dans une certaine mesure intelligible pour l'enfant. A force d'entendre toujours des mots de deux syllabes, surtout *mama, tata, bébé*, l'enfant finit par introduire une certaine régularité dans ses représentations kinesthétiques, et prononcer des groupes de deux syllabes. Je considère ce fait comme la première trace de la formation du corps du mot et du « sentiment du mot » : les premiers mots sont conçus comme des syllabes redoublées.

Ainsi, le 22 mars 1918, je note *da-da* répété comme groupe de syllabes pendant quelques minutes, et plusieurs fois le même jour ; la première syllabe de chaque groupe est caractérisée par la longueur et l'accent descendant. Comme variante je note *dⁿa-dⁿa*, avec *d* accompagné d'un élément nasalisé. Evidemment, l'enfant cherche à imiter le mot « tata » que sa maman s'obstine à lui apprendre. Ensuite, vers le 22 mars 1918, je note dans ce groupe phonique l'occlusive dentale sourde mais douce comme le *t* allemand : *taⁿta*, et deux jours après l'enfant réussit à articuler l'occlusive dentale forte : *ta-ta*, avec un *t* très avancé, qui correspond à l'interdentale.

Le 23 mars 1918, l'enfant imite notre mot « bébé », mais toujours sur la base de sa voyelle ouverte : *bā-bā*. Le lendemain il répète de la même manière, mais comme nous le corrigeons, il s'arrête ; faut-il en conclure qu'il se rende compte d'une incohérence des éléments phoniques *bé* et *ba* ? Après midi on lui dit le même mot ; cependant il n'imite pas, et se contente de montrer le grand miroir en riant. Mais quelques jours plus tard on l'entend répéter spontanément *baba, bébé*, presque alternativement ; ensuite la deuxième forme est fixée.

29. — Au sixième mois Douchan a, sans doute, une certaine notion du fait de parler. Il remarque que nos mouvements des lèvres, etc. sont dans un certain rapport avec ses perceptions acoustiques et avec la phonation. Ceci devient important pour la conscience à peine éveillée de l'enfant.

Il a remarqué que je lui donnais sa sucette hygiénique dès qu'il la laissait tomber. Or, le 19 mars 1919, j'entends un claquement d'ouverture de la bouche et je me retourne; je ne vois pas de sucette hygiénique dans sa bouche, et je la lui donne. Le lendemain, à midi, j'entends le même claquement, je devine et je ne me trompe pas, c'est le signe pour la sucette hygiénique. Je me mets en garde. Après quatre minutes et demie, le même signe de nouveau. Je ramasse l'objet et le donne au bébé sans rien dire; mais cette fois-ci il me regarde avec un doux sourire, il est content de ce que je comprends son signe, quoique cela soit chez lui plutôt mécanique. Le 22 et le 23 du même mois ce signe se répète, et je ne doute pas de sa signification.

En dehors de ce besoin de se faire comprendre, l'enfant parle « pour parler » : je remarque beaucoup de combinaisons syllabiques, la plupart du temps composées d'éléments déjà fixés dans la mémoire, mais encore d'autres, éphémères.

30. — Pendant le septième mois on ne remarque pas d'éléments nouveaux. Toutefois le progrès est considérable dans la compréhension. Sa maman, qui est avec le petit à Pons, lui parle beaucoup, et surtout de son *tata*. Elle remarque, dans une lettre du 30 avril, que le petit rêvait, et qu'en souriant il prononça le mot *ta-ta*.

A ce moment encore, les mots dont dispose le petit sont liés à une valeur de sentiment. Sa mère écrit : « Dès qu'il

est bien disposé et dès qu'il n'a pas faim, le petit babille *ta-ta, da-da, ba-ba* ; mais dès qu'il se fâche ou bien dès qu'il a peur de tomber de sa voiture, il dit *ma-ma*, et il prononce le même mot quand il a faim et quelquefois la nuit. » Le même jour, M^{me} Pavlovitch croit avoir remarqué que le petit a prononcé *ajde* allons ! « mais très vite », cela n'est qu'un groupe phonique emmagasiné antérieurement, à Paris, parce que je disais très souvent « hajde », surtout quand on se préparait pour sortir ou bien pour porter le petit à la cave de la Sorbonne pendant le bombardement par avions.

Le petit est bon causeur et s'ennuie quand on ne lui parle pas. Sa conscience s'enrichit de quelques éléments qui l'intéressent. Les impressions auditives sont les plus importantes pour lui. Le 8 avril, Douchan entend un chien aboyer ; le lendemain, il entend encore le chien et regarde sa maman comme pour demander une explication ; le 11 avril, dès que le chien qui aboyait s'est tu, il pousse un soupir comme pour dire : « Enfin ! c'est fini ! » On lui dit que c'est « Rosette ». Alors le petit ne manque pas de lier ces éléments : l'aboiement, la chienne et le groupe phonique « Rosette » ; bientôt il reproduit ce mot *èl*, en entendant l'aboiement. Il remarque son hochet, plutôt par l'image auditive, et il le nomme *'ηη ! 'ηη !*

Toutefois l'attention est de plus en plus éveillée par les sensations visuelles. Les oiseaux et les lapins ne provoquent que des sensations de vue et passagères. Mais dès qu'il s'agit des sensations coordonnées de divers sens, le petit marque plus d'intérêt, comme nous l'avons vu plus haut ; comme sa mère écrit devant lui il remarque l'action d'écrire, touche le papier, le chiffonne quelquefois, et nous verrons quelques mois plus tard que cet élément deviendra un des plus importants de sa conscience.

En général, l'enfant fait preuve à ce moment d'une imitation plus facile, mécanique. C'est un fait très important, qui conditionne le développement postérieur et facilite l'interprétation de l'acquisition du système phonétique.

CHAPITRE III

DEUXIÈME ÉPOQUE.

Activité linguistique.

L'acquisition du système phonétique. — Enrichissement du vocabulaire. — Formation des catégories.

31. — Pendant le huitième mois, je remarque un progrès très rapide. Il n'y a pas de doute que l'enfant comprend un certain nombre de mots et d'expressions. Il reproduit un petit vocabulaire avec les sens bien déterminés. Il dit avec conscience *mama*, *tata*, *bébé*, *baba* (pour sa grand'mère). Je crois avoir entendu, vers la fin de ce mois, le groupe *è-mà-ma*, qui tient peut-être à l'expression déjà mentionnée « di je mama ? » « où est maman ? », pendant qu'il tournait la tête vers sa maman (v. la partie sur la phrase).

D'ailleurs, c'est une époque à laquelle ordinairement on remarque le passage plus ou moins évident de l'état latent à l'état actif du petit contenu linguistique ; M. Ronjat dit que la mère de Louis croit que « en disant *mama* il veut l'appeler » ¹.

En même temps je me rends compte qu'une différence se produit entre les éléments de la phonation et ceux du vocabulaire. A côté des « mots » déjà mentionnés, je note toujours les syllabes prononcées en s'amusant : *da-da-da...*, *b₂a-b^wa-ba*, *ba-ba-ba*, etc.

¹ 32. — Ce progrès coïncide avec le développement général de l'enfant. Depuis le 8^e mois il peut se tenir assis dans

1. Ronjat, *op. cit.*, p. 11.

les coussins. Les mouvements des bras et des jambes sont bien coordonnés. On remarque des grimaces. Il comprend très bien quand on s'amuse avec lui. Il « joue », en criant et agitant les bras et les jambes. Il reconnaît les personnes de son entourage, et il leur « témoigne » de l'attachement. Je note encore les diverses nuances de cri. Le cri d'indisposition et de faim sert aussi comme cri d'indignation quand on blâme le petit ; le cri de joie devient plus important avec des variations au point de vue du ton ; enfin, je note le cri d'impatience, mais c'est plutôt le « cri » d'indisposition « dégénéré ». Toutefois ces variations peuvent être souvent confondues ¹.

Ensuite, vers la fin du mois de juillet, le progrès est encore remarquable, surtout au point de vue du vocabulaire. Ce fait correspond à un progrès très important au point de vue général : l'enfant apprend à se tenir debout, il fait ses premiers pas après avoir marché à « quatre pattes » pendant un mois et demi. L'influence de M. Popovitch est décisive.

Le treizième mois est encore important surtout au point de vue du vocabulaire. Depuis le quatorzième mois, l'enfant entend parler français, et vers la fin de ce mois il possède déjà quelques éléments de cette langue.

Au seizième mois il comprend tout dans les conversations ordinaires, et il « cause ». Enfin, au vingtième mois je note qu'il distingue tous les phonèmes de notre langue et du français, et les reproduit avec certaines imperfections.

33. — Le fait le plus important pour le développement précoce de l'enfant est l'intérêt très vif pour les objets et

1. M. Egger distingue également trois variétés de cri, chez son fils Félix, à l'âge de sept mois : 1^o cri de joie ; 2^o cri d'impatience « quand on le fatigue par des opérations de toilette plus ou moins gênantes » ; 3^o cri de peur « quand on paraît le blâmer ou le menacer » (*op. cit.*, p. 17).

les petits événements qui constituent sa vie. Il aime les jouets ; il se passionne pour les fleurs ; il court après le chien et imite son *wau-wau* comme le *mau* du chat ; depuis son quatorzième mois, la montre devient un objet précieux pour le petit ; mais il témoigne surtout de l'attachement pour les crayons, le papier, les livres, les cartes postales et les images de toute espèce.

Ordinairement vers le neuvième mois la plupart des observateurs constatent un intérêt toujours plus éveillé.

Cependant, cet intérêt, d'abord excité par nos démonstrations, se développe, depuis le treizième mois, en une faculté psychique autonome. Il est évident que cette faculté provient d'une attention spontanée.

34. — Je marque encore de plus un progrès dans la faculté d'attention et de mémoire.

Ainsi, l'attention est plus consciente. D'abord, l'enfant remarque toujours l'aboïement des chiens de la rue ; il entend aussi et suit avec attention le chant d'un coq du voisinage ; il s'intéresse au son des cloches. Également, il remarque les couleurs ; il distingue ses souliers jaunes, ses bas bleus. Mais surtout, quand on lui parle, il commence à nous regarder dans les yeux et puis dans la bouche. Ensuite, l'attention est toujours plus « persistante ». Pendant le huitième mois, l'attention était encore « momentanée » ; cependant, depuis le neuvième mois, le petit arrive à la fixer sur les objets ; ceci a rapport à la formation des images verbales (cf. Idelberger, *op. cit.*, p. 6-13).

La faculté de mémoire est en rapport étroit avec l'attention. Pendant longtemps l'enfant oublie instantanément ; dès qu'il pleure en demandant quelque objet « proscrit », un couteau, un verre, du sucre, il suffit de lui montrer sa balle, son chapeau, les *kokots* « poules » ou bien les

oiseaux, et il est tranquilisé, sourit aux nouveaux objets. Plus tard, depuis le seizième mois, cette « opération » pédagogique ne réussit qu'avec difficulté; le petit n'oublie pas aussi facilement, et au lieu de lui montrer simplement un objet, il faut intéresser son activité; ordinairement je lui demande de déposer lui-même l'objet que j'évite de lui arracher¹, et il le fait toujours sans hésiter, il le fait « coucher », « faire dodo », et alors le petit ajoute toujours *lula*. En général, l'enfant retient de plus en plus facilement. Les mots entendus au huitième mois, répétés tous les jours plusieurs fois, par exemple : « *papa* » « promenade », « *pape* » « du pain », etc., sont retenus beaucoup plus lentement que les mots entendus moins souvent depuis le quinzième mois (v. la partie du vocabulaire).

35. — Les images auditives restent toujours les plus importantes pour le sujet observé. Cependant, les sensations visuelles contribuent de plus en plus à enrichir la conscience, et par là le contenu linguistique. Depuis son treizième mois, le petit manifeste une certaine activité d'association entre les images auditives et visuelles. Il se représente le *koko* chantant, en même temps qu'il entend son chant. La transposition est régulière. Dès qu'il entend le bruit caractéristique, l'enfant dit *oto* « automobile ». Dès qu'il entend mes pas dans les escaliers, il crie *tata*. Tout ce qu'il perçoit par l'ouïe, il cherche à le voir.

Les sensations visuelles sont très importantes pour le développement des représentations phoniques. M. Ronjat²

1. Un principe pédagogique de J.-J. Rousseau, souvent discuté, mérite une attention exceptionnelle dans la pédagogie de cet écrivain, souvent contradictoire. En réalité la méthode de faire obéir l'enfant aveuglément n'aboutit jamais à de bons résultats; et les conséquences ordinaires sont l'entêtement et le caprice.

2. Ronjat, *op. cit.*, p. 39.

rapporte une observation communiquée par M. Grammont. A l'époque d'imitation l'enfant « commence par répéter de préférence et le mieux les phonèmes pour l'imitation desquels il peut être guidé non seulement par l'audition, mais en même temps par l'observation visuelle des mouvements articulatoires, soit par excellence *p*, *b*, articulés tout à l'avant, avec un mouvement bien visible des lèvres ».

36. — L'imitation consciente, qui caractérise cette deuxième époque, se manifeste déjà très tôt. Je ne puis pas affirmer que les formes « tautosyllabiques » *da-da-da*, *ta-ta-ta*, etc., soient le produit d'une imitation. Au contraire, je crois avoir établi que les articulations *d*, *t*, *b*, *m* sont d'origine spontanée, mais favorisées par le fait qu'on a très souvent répété ces éléments devant le petit. Pendant cette époque, cependant, l'imitation devient de plus en plus un fait de conscience. L'enfant remarque très bien que l'action de parler s'opère dans la bouche. Il me regarde attentivement dès que je lui prononce un mot. Vers la fin de son dixième mois, je lui fais voir des chevaux passant dans la rue, en lui disant *dî-dî* ; le petit regarde les chevaux, puis se tourne vers moi pendant que je lui répète les mêmes syllabes, ensuite se met à les imiter ; comme il dispose déjà de l'élément *d*, il réussit à le faire suivre d'un *ɛ* très fermé. Au mois de janvier 1917, l'enfant aperçoit des avions qui volaient tous les jours au-dessus de la ville ; le bruit caractéristique de l'avion le frappe, et il l'imité : *pf!* *p f!*

Il faut donc distinguer l'imitation purement auditive et celle qui est plutôt visuelle. Certains écrivains allemands prétendent, à tort, qu'on peut expliquer l'imitation simplement comme un fait de l'aperception visuelle¹.

1. Idelberger, *Ueber die Frage ob die Kinder überhaupt die Mundstellungen der Sprachen des Erwaechsenen beobachten.*

37. — En fait d'imitation consciente, je note des progrès dans le processus d'emmagasinement. Au dixième mois l'enfant répète le soir même le mot qu'il a appris le matin, par exemple le mot déjà cité *dji-dji*, ou bien *pa* « passant » ; le lendemain, il ne s'en souvient plus, mais dès qu'on lui répète ces mots, il les prononce plus facilement que la veille. Enfin, le quatrième jour le mot est fixé dans la mémoire.

Dans ce sens, le progrès devient de plus en plus remarquable. Le petit arrivera à retenir et à reproduire certains mots à l'instant même. Toutefois, ceci n'est pas la règle absolue. L'emmagasinement des images verbales est en rapport direct avec le nombre de sensations, mais aussi avec le temps : l'effet d'un certain nombre de sensations est plus efficace dans l'espace de quelques jours que celui du même nombre de sensations en quelques semaines. Dans les parties consacrées au vocabulaire on en trouvera confirmation. Pourtant on ne peut pas faire de ceci un principe, sans tenir compte de l'élément émotionnel qui indique la valeur personnelle de l'image en question pour le sujet parlant. Ainsi, l'enfant arrive à reproduire très tôt tous les mots qui impliquent pour lui un intérêt à n'importe quel point de vue. Je remarque beaucoup de mots, retenus très facilement ; par exemple : *bébé*, qui indique sa photographie reconnue par le petit, parce qu'il a « compris » la représentation de sa personne ; *koko* « coq », à cause de la sensation auditive très impressionnante ; *kayke*, « les petits gants », parce qu'on les lui mettait en le faisant sortir pendant le mauvais temps, *jáje* « œuf » en pierre, à cause de la blancheur luisante et de la sensation tactile fraîche et agréable ; *tas* « montre », à cause de son « tic-tac », etc. Tous ces mots sont appris et reproduits le même jour, à l'âge de treize à quatorze mois.

Une pareille facilité imitative est notée par d'autres observateurs. M. Taine dit : « Grande faculté pour les intonations imitatives. Elle a vu et entendu des poules et répète *koko* beaucoup plus exactement que nous ¹. »

Plus tard, au dix-huitième mois, l'enfant arrive à répéter, et presque toujours à conserver les mots entendus une ou deux fois, sans qu'ils présentent un intérêt spécial au point de vue émotionnel. Par exemple : *pola* « moitié », très bien imité, sans que l'enfant possède le sens, etc.

38. — Outre les éléments de vocabulaire qui constituent le vrai enrichissement du langage enfantin, ce sont les faits phonétiques qui attirent le plus souvent l'attention des observateurs. Au premier abord on pourrait voir là des effets du hasard et du caprice ; et c'est ce qui a entravé pendant très longtemps les études spéciales sur le langage des enfants. Une incohérence est saisissante si on oublie de distinguer la synchronie et la diachronie.

On remarque toute une gamme de nuances articulatoires d'un même phonème dans un même mot (emmagasiné pendant les premiers mois) ; ceci se rapporte surtout à certaines consonnes, comme nous le verrons ; par exemple *k*, *s*, *ʒ*, *r* font des difficultés de ce genre (v. chapitre v). D'autres mots, plus tard emmagasinés, n'ont pas ordinairement à parcourir les mêmes degrés de métamorphoses, leur point de départ correspondant toujours à un certain degré de la gamme ci-dessus mentionnée. Donc, il y a une certaine régularité dans l'acquisition du système phonique et dans le développement de l'articulation. Mais pour une même époque les lois ont une réelle constance, comme dans la langue des adultes.

En parlant des faits de ce genre, M. Grammont s'explique

1. *Revue philosophique*, 1876, t. I, p. 9.

en ces termes : « Il n'i a rien là d'étonnant, dira-t-on, ni de bien remarquable. Faites tirer sur une cible par un maladroit : tantôt il la dépassera, tantôt il n'arrivera pas jusqu'à elle ; d'autres fois il touchera à droite ou bien à gauche ; il pourra même lui arriver d'atteindre le but. . . Un pareil raisonnement ne saurait être tenu que par des personnes ayant mal observé le langage des enfants. Il n'i a chez eux ni incoérence ni effets du asard. Ils ne prononcent pas un même mot tantôt d'une manière et tantôt d'une autre ¹, mais toujours de la même manière. Il i a dans leur prononciation à une même époque une constance parfaite » ².

Les tâtonnements articulatoires dans le langage enfantin ont deux raisons, ordinairement simultanées : imperfection de perception et imperfection d'articulation.

39. — Il est clair que l'imperfection de perception tient à la pauvreté des images verbales, des représentations phoniques dans le jeune contenu linguistique de l'enfant. Pour avoir une base de reproduction d'un son, l'enfant doit avoir acquis le sentiment de ce son. Pour certains sons, c'est le cas pendant la première époque ; pour d'autres, nous assistons aux essais de l'enfant, aux tâtonnements.

Il serait hasardé d'expliquer ce phénomène par l'imperfection des sensations auditives. Ordinairement, l'enfant entend beaucoup mieux qu'on ne le croit. Il distingue la voix de la mère et du père ; celles, aussi, d'autres personnes fréquemment entendues. J'ai noté que Douchan au trei-

1. Ici je ne suis pas de l'avis de M. Grammont. On verra aux chapitres VII et VIII que l'enfant peut prononcer un même mot avec des variations ou d'une manière différente. Toutefois, ces faits ne sont pas dus à l'incohérence ou au hasard ; on y remarque des principes différents.

2. Grammont, *op. cit.*, p. 61-62.

zième mois entend et imite le marchand de journaux passant dans la rue, où « l'Ouest ». Il distingue, par la voix, mon frère, qui parlait assez bas dans l'autre chambre, la porte fermée, quoique le petit ne se doutât point que son oncle fût venu.

Il distinguait très bien déjà au neuvième mois les mots *tata* « papa » et *ka-ka* qu'il prononce également « *tata* » de même, depuis le quatorzième jusqu'au dix-septième mois, il emploie la forme déjà connue *mama* « maman », aussi dans le sens « *nema* » « il n'y a pas », cependant, il distingue très bien quand on lui dit *mama* ou *nema*.

Donc, l'unique explication admissible est celle de l'adaptation des représentations psychiques des sons. La sensation d'un son nouveau dont la représentation n'existe pas dans le contenu linguistique de l'enfant « s'accroche » à la représentation la plus voisine au point de vue acoustique, et dont la sensation kinesthétique correspondante est connue. Dans le chapitre v on verra les détails ; on examinera aussi comment se comportent diverses langues à ce point de vue.

40. — D'un autre côté, l'imperfection d'articulation est aussi susceptible d'être mesurée. Pour certains sons, elle persiste quelquefois très longtemps. Même, il arrive souvent que l'enfant reste très longtemps sans pouvoir articuler certains sons quoiqu'il soit en possession de la représentation auditive. Par exemple les chuintantes ou l'*r*.

C'est un fait physiologique, et qui ordinairement « personifie » toutes les imperfections du langage infantin. Il reste toujours très important, et en tout cas non moins capital que le fait psychique ci-dessus mentionné.

Dès que la sensation kinesthétique pour un certain son

est formée, il ne manque plus que l'habitude des organes articulatoires. Ce perfectionnement est parallèle au développement physiologique des organes vocaux et à la formation définitive de la cavité buccale.

41. — La formation des images verbales est un fait mécanique, plus ou moins, depuis le neuvième mois à peu près. Elle nous représente un processus composé de différentes activités simultanées.

Cependant, une fois formées, les images verbales possèdent une force « vitale », ordinairement mi-consciente et mi-inconsciente. C'est ainsi qu'il faut comprendre les répétitions mécaniques, bien souvent passionnées, des petits enfants, la plupart du temps quand ils se croient seuls. Chaque semaine, au moins, Douchan a un certain mot qui est « à l'ordre du jour », et qu'il babille de préférence.

Ainsi, après les répétitions *dadada* etc., comme nous l'avons vu, l'enfant au treizième mois répète *t'e-t'e*, « fleurs », même s'il ne les voit pas. Également, il s'amuse à crier *dī dī*, ou *ōtō* longtemps après avoir vu un cheval ou une automobile. Pendant le quatorzième mois, les impressions les plus fortes sont celles des allumettes employées pour faire du feu devant le petit, en vue de lui réchauffer du lait ; je lui dis quelquefois d'éteindre l'allumette, et depuis il se figure très souvent ce fait en répétant *dasi-dasi*, pour « gasi ». Le mot *oko* « œil » est également très souvent répété ; il y en a deux raisons : l'œil est la partie du visage la plus frappante pour le petit, à cause de l'éclat et de la vivacité, ensuite l'image acoustique en est « intéressante ». Également le mot *koko* est important à ce point de vue. Ensuite, tour à tour, l'enfant répète les mots *magale* « âne », **mada^mbo*, voc. « madame », *pise* « écrire », *mamina* « de maman », *tatina* « de papa », **pi'on*, « pigeon », etc.

Évidemment l'intensité de tous les mots possédés n'est pas la même, et ce sont les images verbales dont l'intensité est plus grande qui se glissent souvent à la place des images verbales plus faibles. Ainsi, quoique rarement, je note que le petit Douchan prononce un mot au lieu de quelque autre très semblable d'après l'effet acoustique, par exemple : *magale* « âne » pour *male-male* (< mala mara) « petit chat » (2 juin 1919), etc. Nous verrons toute l'importance de ces différences d'intensité pour les changements phonétiques conditionnés et pour le développement du vocabulaire.

42. — Cependant il est très important de révéler les faits qui indiquent une « cristallisation » dans le contenu linguistique de l'enfant. C'est l'émancipation des représentations phoniques à l'égard des représentations verbales. Les observateurs croient que les enfants apprennent les sons et les sens ensemble, dans des mots, ce qui est exact seulement pour une époque plus ou moins longue. Mais, plus tôt ou plus tard, l'enfant commence à employer les syllabes comme des unités indépendantes. D'abord, c'est un fait purement mécanique : l'enfant détache les syllabes plus caractéristiques ou plus frappantes au point de vue acoustique, pour les répéter. Nous en avons vu les premiers effets dans les variations et combinaisons syllabiques, ce qui indique le premier germe de l'activité linguistique individuelle inconsciente. Plus tard, vers le dix-huitième mois, je note que l'enfant se « corrige » consciemment ; quelquefois même il prononce les consonnes séparément, le plus souvent en chuchotant (dix-neuvième mois). Toutefois, cette émancipation des sons n'empêche pas des rapports associatifs, surtout entre les phonèmes confondus dans l'articulation de l'enfant. Ainsi, je puis indiquer les paires *t/k*,

p/k, t/p. Ce fait doit être considéré comme un contrepois à l'importance de l'intensité verbale. Mais il faut avouer que ceci n'est pas toujours le cas : il y a des assimilations qui persistent pendant longtemps, comme dans *kako* « comment » employé aussi pour *tako*, « comme cela ».

En tout cas il est très important de constater une émancipation pareille, et la « stratification » des associations qui serviront de base pour le développement psychique du contenu linguistique.

43. — Un autre fait très important qui s'opère pendant la deuxième époque du développement de l'enfant est une espèce de sélection d'éléments phoniques.

Une multitude de phonèmes éphémères et fortuits de la première époque disparaissent, comme nous l'avons vu pour *k₁g* ou bien *r*. L'apparition des éléments *p/b, m*, etc. est caractéristique ; coïncidant avec le développement progressif de la faculté imitative, elle indique l'établissement des communications entre le centre acoustique et le centre moteur ¹.

44. — Le dix-huitième mois est très important pour le développement linguistique de notre sujet parlant. Un très grand nombre de mots, emmagasinés antérieurement, sont reproduits. Le système phonétique est déjà presque complet. A cette époque la phrase devient plus libre ; entre les éléments de la pensée et les signes linguistiques s'établit, peu

1. « Die Sache steht wohl so, dass aus der Lallzeit überhaupt keine brauchbare Verbindung vom akustischen zum motorischen Zentrum besteht, und dass erst in der nachahmenden Zeit und Massgabe der progressiven Perception der Laute die Leitungsbahnen leistungsfähig werden. Und das wird auch durch die Schwierigkeit der ersten Nachahmung von gehörten Sprachteilen bestätigt » (Meringer, *op. cit.*, p. 211).

à peu, une correspondance analytique. Les rapports associatifs indiquent la formation d'un mécanisme linguistique. Enfin, la vie intérieure et le développement de l'intelligence sont en rapport étroit avec l'évolution de la parole.

45. — Les mois qui suivent sont moins importants au point de vue général. Toutefois, le vingtième mois, le commencement du vingt-deuxième et la fin du vingt-troisième ont de l'importance, soit pour la formation des catégories grammaticales, soit pour le développement de la phrase, soit pour l'esprit de conversation.

Donc, vers la fin de la deuxième année, le langage de notre sujet parlant est formé complètement : son vocabulaire est relativement très riche ; le petit comprend tout à fait bien les conversations ordinaires et il arrive toujours à se faire comprendre sans difficulté. Les images verbales et les rapports associatifs ont à leur disposition un système phonétique, qui fournit au sujet parlant les éléments de la parole. Le langage existe comme un mécanisme bien organisé, et l'enfant doit être considéré comme un sujet parlant dans le vrai sens du mot.

DEUXIÈME PARTIE

L'ACQUISITION DU SYSTÈME PHONÉTIQUE ET LA STRUCTURE DE L'IMAGE VERBALE

CHAPITRE IV

Voyelles.

46. — Nous avons déjà constaté que l'élément vocalique le plus facile à former a été une voyelle ouverte, voisine de l'*a*. Ses impressions acoustiques ont formé la première image verbale. Il a été naturel que cet élément demeurât pendant longtemps l'unique, et ensuite la plus importante voyelle du sujet observé.

Dans les premières syllabes et dans les premiers mots, on ne remarque pas d'autres voyelles que l'*a*, non seulement pendant la première époque, mais aussi pendant quelques mois de la seconde. C'est ce qu'on peut prouver par les notes de M. Taine, pour un enfant jusqu'au onzième mois, sauf les voyelles ou diphtongues accessoires¹. Le système du petit Louis a été relativement beaucoup plus vite complété ; mais l'*a* est très important.

1. *Op. cit.*, 6-7. Pour la fillette de M. et M^{me} Stern les voyelles *a* et *ā* sont également les plus importantes (*op. cit.*, 16). M. Meringer note aussi l'*a* comme l'élément le plus important (*op. cit.*, 146, 164), jusqu'à l'âge de sept à neuf mois ; cependant pour les enfants tardifs, ces éléments sont uniquement employés beaucoup plus longtemps, comme c'est le cas de la petite Martha, qui n'a que la voyelle *a* à sa disposition pendant vingt mois (Meringer, *op. cit.*, 182-183).

Buffon (*Histoire naturelle : De l'homme*, chapitre sur l'enfance) fait la même observation, seulement il indique que le bégayement de l'enfant commence « à douze ou quinze mois » (!).

Je tiens à remarquer que ce sont presque toujours les mots *ma-ma*, *ta-ta*, *papa*, *baba* qu'on fait prononcer aux petits enfants. Mais, quoi qu'il en soit, il ne faut pas méconnaître que ce sont ces mots qui sont plus facilement imités par les enfants (v. chapitre VII), surtout à cause de cet élément vocalique qui donne le moins de difficulté de prononciation. Donc, l'*a* est la première voyelle du langage enfantin, à laquelle correspond la première image phonique. Elle l'est parce qu'elle est la plus simple, conditionnée seulement par l'émission du souffle et par l'« ouverture maximale¹ » de la bouche.

Nous verrons toute l'importance de cette remarque quand nous aurons examiné les causes des anticipations et des métathèses.

47. — Cependant, depuis le dixième mois, l'enfant arrive à prononcer d'autres voyelles. Au neuvième mois il distingue évidemment l'*a* et l'*e*, au point de vue acoustique, et il cherche à prononcer *pepe* « beau » différemment de *papâ* « faire promenade », mais il arrive à peine à dire *pâpâ*. Un mois plus tard, il imite **de-de* pour *dî-dî*, c'est-à-dire qu'il témoigne une tendance à rendre l'*i* par l'*e* fermé.

Ainsi, c'est l'*e* qui évolue de *ä* vers *e* assez ouvert, au dixième mois, d'abord dans le mot *pepê* « robe ». Mais la représentation phonique de l'*e* est beaucoup moins importante au point de vue de l'intensité que celle de l'*a* ; l'*e*, très nettement reproduit dans un mot à syllabe redoublée, recule devant l'*a* dans *mama* < *nema* « il n'y a pas » (28 oct. 1918). Cependant, l'*e* devient de plus en plus important au point de vue de sa représentation psychique, ainsi que dans le mot *cecelä*, *cecü* < *setëra* « du sucre »

1. F. de Saumure, *op. cit.*, p. 78.

(29 oct. 1918), prononcé, vers le 20 oct. 1918, pendant quelques jours *ʔeʔl̥ē*, et seulement au dix-septième mois *cecela*, avec le rapport *a/e* nettement établi. Je note encore à la fin *Fâne* « Fanette », mais *maʔe* < *maʒe*.

L'*e* fermé s'est « enraciné » plus facilement, surtout très tôt dans le mot *bebe*, ensuite dans l'émission de voix quand le petit se fâche *le-le*, ce qui explique l'importance de cet élément. Au mois d'octobre 1918 *lele* a disparu, mais alors il reparait un mot très voisin au point de vue phonétique, *le-le* qui indique d'abord « chocolat », ensuite « toupie », enfin « véloce ».

Dans d'autres observations sur le langage enfantin, c'est également l'*e* qui est la voyelle la plus importante après l'*a*. Pour un enfant de douze à quinze mois H. Taine note *bébé*, *tété*, « nourrice », *tem* « tiens », etc.

48. — Les voyelles *i* et *u* sont distinguées de l'*a* ou de l'*e* depuis le neuvième mois. Toutefois leur reproduction est assez postérieure. Au mois d'octobre 1918, ces deux voyelles sont prononcées comme *ä*, dans le mot *tätä* qui veut dire *tica* pl. *tice* « oiseaux », mais encore *sunce* « soleil ». Au mois de novembre, il dit *däsä* < *gasi* « éteindre », *pepelä* < *cipela* pl. *cipele* « chaussures », **ke'ina* < *kujna* « cuisine ; » chez les enfants allemands, quelquefois on note une tendance semblable, Meringer note chez Gretl, même au vingtième mois, *gègè* pour *ich* ; M. Ronjat remarque que tout *ǝ* et *ø* sont répétés *ǝ*, par ex. *bǝ* < « beau » et « bon », tandis que l'*e* est répété *a* fermé, p. ex. *pa* (= *pɑ*) < pain, excepté dans *mē* (= *mɛ*)¹ « main ». (*bɛʒɛ* qui signifie *beʒi* et *brʒo*, « fuis ! » et « vite » ; cf. § 53.)

Cependant, depuis le mois de novembre 1918, je note la voyelle *i* comme un élément phonique bien déterminé,

1. M. Ronjat indique *ɛ* nasalisé par *ɛ̃*. *Op. cit.*, p. 42-43.

dans *d'i-d'i* « cheval », *nosⁱ* « porter », *t'it'a* « oncle », *tit'a* « oiseau », *dʒin-dʒin* (onomat.), *sīs* « teter », *dāsī* « éteindre », *gīlī* « embrasser », *pif* « pulvérisateur », etc. C'est l'*u* qui apparaît presque en même temps. Le 29 décembre 1918 je note *ū-ū* < *lu-lu*, que le petit prononce en faisant « dormir » son petit poupon. Depuis le mois de janvier 1919, le petit prononce *lula* « fait dodo », *duda* < Douchan, *kutja* < *kutija* « boîte ».

Comme pour l'*i* ou l'*u* l'enfant essaye pendant l'été de 1918 de prononcer la voyelle *o* ; il y arrive au douzième mois, dans le mot *kokō*. Mais, il comprend qu'il y a une différence entre *idi* « va » et *odi* « viens », même vers la fin de son neuvième mois. Il comprend aussi très bien *ətə* « automobile ». Pendant le onzième mois il veut imiter *oko* « œil », mais il prononce *'m-'m* ! Enfin, il possède cette voyelle, mais pendant longtemps sans précision au point de vue acoustique (v. § 49, 50).

L'*r* voyelle est distinguée par le petit Douchan déjà au onzième mois, dans le mot *drʒi* « tiens » vis-à-vis de *dīʒi*, *digni* imp. de « élever ». Vers la fin du quatorzième mois, l'enfant prononce cet élément vocalique comme *i*, dans *dīʒi* < *drʒi* « tiens », *biʒo* < *brʒo* « vite », *pist^r* < *prst* « doigt », au dix-neuvième mois *civen^r* < *crveno* « rouge », etc. Ceci rappelle *r* consonne prononcée comme *j* par la petite Grete, *jung* < *Ring*¹.

49. — Le timbre de ces voyelles est relativement assez net. La confusion des voyelles ne dure que pendant quelques mois. Les mouvements de la bouche se perfectionnent, et les voyelles différentes sont de plus en plus nettes. Toutefois, l'effet acoustique de l'*o* ressemble très souvent à celui de l'*u* ; celui de l'*ɛ* tend vers l'*i*, et quelque-

1. Meringer, *op. cit.*, 150.

fois vers *ä*. Cependant, ce n'est pas fortuit. Pour l'expliquer, il suffit de constater que, sans tenir compte du temps nécessaire à l'acquisition des sensations kinesthésiques de certaines voyelles, les trois éléments vocaliques ont été le mieux enracinés : *a*, *i*, *u* ; l'opposition nette entre ces éléments au point de vue acoustique en est la raison¹. Il faut remarquer surtout que l'enfant prête une attention particulière au jeu de la bouche pour la prononciation de l'*i* et surtout de l'*u* : écartement et arrondissement des lèvres. Pour prononcer l'*e* l'enfant exagère dans le sens de l'articulation par *i*, ou bien laisse la bouche ouverte comme pour *a* > *ä*. Pour reproduire *o*, l'enfant pousse les lèvres arrondies trop en avant. Mais, au dix-huitième mois (avril 1919), Douchan a fini par reproduire précisément le timbre de l'*e* et de l'*o*. C'est à peu près l'âge où les enfants possèdent ces différents éléments vocaliques. L'enfant de M. Stern fait entendre les voyelles *u* ou *i* dans les mots onomatopéiques *muh* « vache », *pip-pip* « oiseau », *kikiki* « coq » (16^e et 17^e mois), *didelideli* « cloche » (18^e mois) ; ensuite, au 11^e mois, déjà, *didda* « tik-tak », à 11 mois 1/2, *hilde* < *Hilde* et aussi *puppe* « poupée », *bu*, etc. ; pendant le dix-huitième mois, on remarque *bildä* < *bild* « image », *isse* < *füsse* « pieds », *pieke-pieke*. Mais l'*e* est beaucoup plus rare : *änte* < *hände* « mains », *isse* « pieds », *lampe* « lampe ». Enfin, au dix-septième mois, on remarque *moⁿ* « etwa wie engl. mawn »². Chez les enfants observés par M. Meringer, on manque de détails pour les premiers dix-huit mois ; toutefois, depuis le dix-neuvième mois on voit les mots contenant toutes les voyelles allemandes normales. Le petit Louis, au seizième mois,

1. Un fait analogue est celui de la simplification du système des voyelles en védique.

2. Stern, *op. cit.*, 18-25.

possède presque tous les éléments vocaliques allemands et français¹.

50. — Par opposition vis-à-vis de l'*a* ou *ä* ouverts tous les rudiments vocaliques étaient fermés ; c'est en rapport avec la nature de ces éléments, réduits et dont le timbre n'est pas très net. Ce fait paraît contraire à l'observation de M. Stern², que les voyelles sont toujours brèves et ouvertes en syllabe fermée. Bientôt, dès que ces éléments deviennent des voyelles pleines, ils sont ouverts, quoique dans un certain nombre de mots je constate des voyelles fermées. Ainsi, depuis le seizième mois, et après un certain temps nécessaire à chaque mot pour se stabiliser, on constate des tendances vers les voyelles ouvertes et mi-fermées.

Ce fait ne peut pas être expliqué uniquement par des conditions purement phonétiques. C'est plutôt un fait d'ordre psychique, qui tient à la différence des représentations phoniques.

51. — La création des nuances fermées à côté des ouvertes est due à deux raisons différentes.

Il est très connu que les voyelles serbes sont, d'une manière générale, normales, c'est-à-dire ouvertes. La mère du petit Douchan possède dans ce sens une prononciation absolument correcte. Moi, au contraire, je témoigne d'une tendance vers les voyelles brèves et fermées : *dân* « jour », *stân* « appartement », *lâmpa* « lampe », *ne* « non », *ticâ* < *tica* « oiseau », *sedni* < *sedni* imp. de « s'asseoir »³. Donc il est évident que cette différence entre les ouverts et les fer-

1. Ronjat, *op. cit.*, p. 42.

2. Stern, *op. cit.*, p. 289 ; cf. Ronjat, *op. cit.*, p. 42.

3. Toutefois, sous l'accent d'insistance ou d'émotion la longueur est conservée et le timbre normal rétabli, v. § 57.

més chez notre sujet parlant est due d'abord à l'imitation de la prononciation du père et de la mère.

Pendant la première époque, la mère parle au petit Douchan autant que moi. Mais son cri, que nous avons décrit, est terminé par une note ouverte, ce qui est très important. Quoiqu'il ait appris de moi le mot *mama*, il ne le répète qu'avec l'*a* très ouvert : *ma-ma*. Plus tard, pour quelques mots depuis le 13^e mois, mais surtout depuis le 16^e, on remarque une différence dans ce sens.

Ainsi, on peut reconnaître, pour la plupart des mots, s'il les doit à sa mère ou à moi. Le petit fait entendre des voyelles ouvertes jusqu'au 13^e mois dans les mots : *tata* « papa », *pape* « du pain », *mama* < *nema* « il n'y a pas », *fâne* « Fanette », *kaka*, *ka-ŋika* < *kaŋika* « cuillère ». A la même époque je note les voyelles fermées dans : *bɛbɛ*, *tʰɛ-tʰɛ* < *ɛɛ-ɛɛ* « beau », et puis aussi *sunce* « soleil », *pa* « homme qui passe », *pa-pā* « aller en promenade », *tɛlɛlā* < *sɛlɛra* « du sucre », *pepɛlā* < *cipela* « chaussure », *dāsi* imp. de « éteindre », *ma-ŋɛ* < *ma-ŋɛ* « frictionner », *ɔtɔ* « automobile ». Plus tard, les deux catégories sont de plus en plus nettement distinguées. Il dit : *koko* « coq », *boba* < *dobar* « bon », *sine mamin* « fils de maman », *isīna* < *istina* « c'est vrai », *di si* « où es-tu », *motala* (formule de jeu), *kosa* « cheveux ». Mais de l'autre côté je note : *vɔda* « de l'eau », *cīta* « lire », *gavu* < *glavu* « tête », *çenɛ* < *sedne* « s'asseoir », *maŋika* < *maŋna* « cravate », *piŋɛ* « écrire », *neŋɛ* < *nece* « il ne veut pas », *maŋimā* « allumette », etc.

Cependant, il faut reconnaître que cette différence entre les ouverts et les fermés a été poussée encore plus loin depuis que Douchan a eu l'occasion d'entendre régulièrement le français, comme nous l'avons remarqué au § 11.

52. — La différence principale entre les systèmes vocaux serbe et français consiste dans le fait que le français possède des voyelles fermées et nasales, ce qui manque absolument en serbe normal.

Le petit Douchan, cependant, a donné l'occasion de noter qu'il distinguait les voyelles fermées avant d'avoir entendu d'une manière régulière le français. Donc, ceci ne présente aucune difficulté pour le petit. Il reproduit très tôt les voyelles fermées, surtout l'*ê*.

Au 14^e mois Douchan distingue à peine les nuances de l'*a*, qui est reproduit presque toujours ouvert : *papa*, *mama*, *fâne* « Fanette », *asi* « assis » ; c'est le cas encore avec l'*a* des certains mots jusqu'au 19^e mois : *apô* « chapeau », *alê* « aller », *asi-la* « assis là ». Mais depuis le 19^e mois je constate un *a* qui tend vers *o*, et qui peut être la reproduction du nasal *a* aussi bien que d'origine morphologique (v. § 53). L'*o* est le plus souvent long, et est le même que dans les mots serbes. L'*ê* est fermé, par ex. dans le mot *esi* « merci », *ase* « assez », au 16^e mois *alê* « allez », au 22^e *tonê* « tenez », *desqdê* « descendez », etc. Enfin, l'*i* est aussi le plus souvent fermé : *isi*, *esi* « merci », *asi* ; et au 19^e mois *mqami* « mon ami ! »

L'*æ* est bref et fermé dans *ve-tə* « veux-tu ». L'*ü* dans un mot enclitique est réduit et donne l'effet d'un *e* « muet », comme dans *ve-tə*, mais dans un mot oxyton l'*ü* est très bien reproduit, ce qui est favorisé par le mouvement des lèvres facile à imiter : *apü* « il n'y en a plus ! »

Enfin, l'effet de l'*e* muet est aperceptible pour le petit au 18^e mois, et vers la fin de ce mois il reproduit dans *ptiz-wazô* « petits oiseaux », prononcé d'abord « tizwazô » (v. chapitre VII et IX).

1. Cf. § 51.

53. — L'acquisition des articulations nasales présente un intérêt spécial, surtout pour un enfant dont la « langue maternelle » n'en a pas du tout. M. Ronjat remarque que Louis reproduit $\bar{\rho}$ et ρ comme ϵ , c'est-à-dire qu'à seize mois l'enfant ne distinguait pas les $\bar{\rho}$ de ρ ; à la même époque il prononce ϵ comme *a*. Douchan à son tour, comprenant déjà la différence morphologique entre *mama* et *mamo* (v. chapitre VIII), commence à rapprocher la forme française *maman* de celle du voc. serbe *mamo*, et il fait entendre un ρ : *mam̄ρ*. Mais le mot « attends » est répété d'abord *atta*, jusqu'au 18^e mois, quand je remarque un *a* moyen *att̄a*. L' ϵ est reproduit assez bien dans le mot « vin » (éphémère) *wε*. Mais, c'est l' ρ qui est fixé le plus tôt, dans le mot *nρ* « non » (13^e mois), prononcé d'abord *nρ*, et dans *bρ-bρ* « bonbon »; ensuite, au 18^e mois, je note *miñρ* « mignon », *ma^aρ* « marron ». A 18 mois 1/2 (23 avril 1919) le petit reproduit *m̄am̄ρ* < *majmun* « singe », *a* et puis *æ* « un » dans le groupe *æ-dæ* (Louis : à quinze mois *æ-dæⁿ*) et **m^aada* « madame ». Bientôt, au commencement du 20^e mois, je constate que l'articulation nasale est déjà fixée, surtout à la fin du mot (v. *bogρ* < *z̄bogom* « adieu »); d'ailleurs, M. Ronjat indique aussi que son fils a fixé les sons nasaux avant la fin du 20^e mois ¹.

Toutefois, on peut remarquer que la nasalisation des voyelles, favorisée après *n* ou après les liquides, est tardive après les dentales; dans *att̄a* « attends » l'*a* moyen persiste jusqu'aujourd'hui.

54. — Les diphtongues, en général, ont été très souvent articulées pendant la première époque comme des éléments fortuits.

Au 11^e mois apparaît la diphtongue fixée *au* dans le

1. *Op. cit.*, 44.

mot à redoublement *wau-wau* « chien », après les tâtonnements qui datent depuis le 10 juillet 1918 : *a^v*, *av*, *au*, *wäü*. Au mois de mars 1919 cette diphtongue possède le second élément vocalique bien développé : *oko-wau-wau* « l'œil du chien ». L'enfant de Stern prononce à onze mois *buä* « bums », à quatorze mois *wauwau* « chien », à dix-sept mois *mamäü* < *baum* « arbre » et un peu plus tard *auge* « œil », et *aua* (interj.).

Les diphtongues à l'élément *i/i* sont plus importantes, mais leur acquisition a été beaucoup plus difficile. Depuis le 13^e mois Douchan comprend *daj* « donne », mais il le reproduit toujours *da* (v. au registre). Au 18^e mois il s'aperçoit de la différence entre *a* et *aj*; il imite le présent constatatif *g^ula* < *gura* (23 avril 1919) « il pousse », mais dans l'impératif je note *g^ul^u* < *guraj*, où la syllabe finale *aj* a été rendue par l'*u*, la différence du sentiment phonique favorisant l'accommodation vocalique faute de pouvoir bien reproduire la diphtongue *aj*. Au commencement du mot *aj* est rendu pendant longtemps comme *a* : *ade*, et seulement au mois de juin 1919 je note *a'de tata*, *a'de mama* « allons papa, allons maman ».

55. — Toutefois Douchan arrive à reproduire à la fin du mot la diphtongue ; vers le 13 avril 1919, l'enfant commence à comprendre le mot *kraj* « coin », et dix jours après il répète *ukaj* « au coin ». M. Ronjat remarque que cette diphtongue a été fixée vers la fin du seizième mois. L'enfant de Stern la possède à quinze mois : *ei-schei* < *eins-zwei*. Cependant, même le 1^{er} mai 1919, Douchan se refuse à prononcer la même diphtongue dans le mot *mämp* < *majmun* « singe », surtout parce que cet élément vocalique est précédé et suivi de la consonne labiale *m*¹.

1. Si la consonne *m* n'était pas une des plus importantes pour le

Mais à la fin du mot, quoique devant un mot commençant par l'*m*, la diphtongue *oï* a été facilement acquise : *sine moi mamin* (26 mars 1919), « mon fils de maman ». La diphtongue *ij* est la reproduction du groupe *uj*, dans le mot *ijka* < voc. *ujko* « oncle » (25 avril 1919), ce qui représente le traitement parallèle de *ika* < *ruka* « main ».

En général, l'*i* est très important dans les diphtongues, aussi bien que le premier élément. C'est pourquoi le groupe *ie*, dans *di-je* « où est », entendu et compris depuis le commencement de la deuxième époque, est rendu seulement par un *i* et qui persiste très longtemps : *dī tata?* (26 mars 1919) « où est papa ? » ; c'est à peine au mois d'avril 1919 que je note *di^e pele* < *di je cipela* « où sont les chaussures ? » ; et depuis le 25 avril 1919 il prononce *ie* : *die boga?* « où est le petit Dieu [la lune] ? »

La diphtongue la plus importante pour le petit Douchan est le groupe français *wa*, dans trois ou quatre mots, mais très souvent répétés ; *wa* après *v* est reproduit comme *pa* ou *woa* d'après la différence sémantique très facile à comprendre : Douchan dit *ivoā* « au revoir », depuis le mois de novembre, prononcé d'abord *ōwā* (v. chapitre VII) ; mais il appuie sur l'élément *o* dans *va-voa kokot^o* « va voir », « on va voir les cocos ». Dans le mot « boire » l'enfant dit *wa* : *à bwa* « à boire », mais il prononce *w'alā* « voilà ».

Tous ces traitements des diphtongues sont généraux. Douchan est en retard à ce point de vue vis-à-vis de l'enfant de M. Ronjat ; mais le fait n'est pas surprenant, étant donné qu'il n'entend le français que depuis le commencement de sa deuxième année.

56. — Depuis le commencement de l'acquisition des

sujet parlant, j'attendrais ici une dissimilation consonantique, quelque chose comme **maiŋo*.

voyelles, j'ai remarqué que l'enfant reproduit une différence entre les voyelles brèves ou moyennes d'un côté et longues de l'autre. Il distingue très nettement, au neuvième mois, les mots *pāpā* « du pain » et *pāpā* « aller en promenade » et ce n'est que d'après l'alternance bien établie *a'a*. Il se rend compte aussi que c'est également d'après la quantité des voyelles qu'il faut faire différence entre : *mamā* (plus tard *māmā*, enfin *nema*) < *nema* « il n'y a pas » et *mama* « maman » ; *t'e-t'ě* < *sūncě* « soleil », et *t'e-t'ā* (plus tard *cecě*) < *cvětcě* « fleurs » (11^e mois) ; *nā* « tiens » et *nā* « sur » (19^e mois).

Donc, il faut comprendre les différences de quantité non comme des oppositions au même titre que les différences de timbre, mais plutôt comme des alternances, faisant bien souvent des systèmes. C'est ainsi qu'il faut expliquer l'importance de ces alternances pour la morphologie (v. chapitre VIII). Elles sont presque toujours en rapport avec l'accent d'insistance ou d'emphase.

57. — La perception du ton et la reproduction des nuances musicales mériteraient une attention plus spéciale.

D'abord, il faut signaler que l'enfant est très sensible aux changements de ton, depuis ses premiers mois, ce qui correspond à cette observation physiologique très connue, que l'ouïe marque le perfectionnement le plus précoce. Le ton aigu l'excite ou l'énerve. Pendant quelques premiers mois il suffit de lui dire un même groupe de syllabes sur un autre ton, pour le faire pleurer. Le ton bas et le chuchotement, au contraire, l'amuse beaucoup et lui sont agréables comme une berceuse. Le mot *mama*, est ordinairement prononcé devant le petit sur la note *mi* ; mais lorsque la première syllabe fut exprès prononcée *mama* sur

la note *si*¹, l'enfant s'est mis à pleurer en sanglotant ; depuis son huitième mois, il comprend très bien quand on va le gronder, et il ne doute point qu'il s'agit d'un appel ou d'une défense : il distingue très bien le ton grave ou aigu des deux nuances du vocatif-phrase : *Dũsane* et *Dũsane*, la forme importante pendant son huitième mois, lorsque le petit a pris l'habitude d'avoir plaisir à renverser le pot à eau, ou à déchirer les tapisseries rouges ; ce mot, sur un ton très aigu, suffisait pour l'arrêter net devant l'objet vers lequel il s'élançait.

Depuis la création des représentations phoniques autonomes, Douchan possède également des alternances de ton. D'abord les origines de ces alternances, évidemment, ne peuvent pas être expliquées par l'imitation ; au contraire, elles sont spontanées, dépendant uniquement de l'intensité de l'émotion. Mais bientôt, surtout depuis le 15^e mois, ces alternances deviennent un instrument mécanique de morphologie, en même temps que la quantité.

58. — Les alternances de quantité aussi bien que celles de ton concernent les voyelles, qui ne sont que des noyaux des syllabes.

Donc, avec les éléments dont l'évolution a été esquissée rapidement, on est amené à remarquer que l'enfant distingue de très bonne heure les voyelles accentuées et non accentuées. Ceci n'est pas important seulement au point de vue morphologique, mais aussi au point de vue phonétique.

Les voyelles accentuées sont mieux perçues et beaucoup plus tôt reproduites que les éléments atones. Elles sont les plus importantes à tous les points de vue. Elles sont



mieux comprises, et le petit Douchan ne les confond pas avec les autres. Il dit *titä* « oiseaux » < *tica*, où la première voyelle accentuée est bien imitée, tandis que l'autre est rendue par une voyelle voisine de l'*a-ä*. La voyelle de la syllabe radicale dans le mot *otvori* « ouvre » est la mieux reproduite, aussi bien que dans *zatvori* « ferme », prononcés *tölä* (17^e mois) dans les deux cas ; *d'ëna* (20^e mois) < *do vid'ëna* « au revoir ».

La même conclusion s'impose d'après une interprétation des faits rapportés par d'autres observateurs. Je ne cite que quelques exemples. M. Ronjat note all. *soldaten* > *däTe* (16^e mois), où la première syllabe est réduite absolument et l'*a* uniquement bien imité ; « Louis Ronjat » > *æodä* ; « sucre » > *süt*¹. M. Stern remarque que la première syllabe, et quelquefois plusieurs syllabes, ne sont pas reproduites ; rapprochant cette réflexion de la formule que nous avons donnée, il sera évident que c'est toujours la voyelle accentuée, sinon toute la syllabe accentuée, qui est la mieux imitée dans les exemples : *pot* < *kompot* ; *lein* < *allein* « seul », *put* < *kaput*, *mīse* < *gemüse* « légume », *hant elephant* ; M. Stern remarque très bien, à ce propos, que jamais une syllabe accentuée n'est élidée².

Ceci se rapporte également aux diphtongues dont l'élément accentué est fixé plus facilement. Ce fait intéresse encore l'étude des assimilations et des métathèses (v. chapitre VI).

59. — Au contraire, les voyelles non accentuées sont beaucoup moins importantes pour la perception, aussi bien que pour la reproduction. L'effet acoustique des voyelles

1. *Op. cit.*, 42, 44, 45.

2. Stern, *op. cit.*, 287.

non accentuées est la cause directe de la réduction ou de l'élosion des syllabes.

Cependant, il faut distinguer la différence du traitement du commencement et de la fin du mot.

Toute la partie d'un mot devant l'accent est du degré zéro acoustique. Ce fait est justifié au point de vue psychologique d'après le principe de relativité : l'effet moins important disparaît devant la présence d'un effet plus considérable ; cette loi, très connue dans les analyses esthétiques littéraires, n'est pas moins essentielle dans la linguistique historique : l'effet acoustique compte depuis la syllabe la plus importante, c'est-à-dire accentuée. C'est le cas d'un assez grand nombre de mots souvent répétés, comme : *vati* < *do(h)vati* « tiens » (15 mars 1919); *tolí* < *otvori* « ouvrez » ; *pi'gon* « pigeon » (avril 1919); *pi'~ua'zô* « petits oiseaux » (v. § 58). Nous verrons dans la morphologie que le changement de place de l'accent au vocatif implique l'affaiblissement de la voyelle qui a perdu l'accent, comme *m^amô!* en regard du nom *mama* « maman », *voc. i'jkô* < nom. *ujka* (20^e mois), *istô/ista* < *Rista/Risto*. Cette loi n'est pas encore évidente pendant l'époque où le procédé de réduction est le plus important dans la formation des images verbales. Cependant, le cas *k'jna* « cuisine » (12^e mois) est facile à expliquer avec la difficulté de prononcer l'*u*; les cas de *knja* < *kñja* « livre » m. et *pi's'iv* < *prst* « doigt » sont expliqués par la difficulté d'articulation de la consonne *ñ* (v. chapitre v, § 71), et de l'*r* voyelle (v. § 48). Le mot *masimá* < *mašna* « allumette » également ne nous présente pas une exception; au contraire, il confirme la règle, parce que c'est un mot formé sur la base d'un autre mot connu antérieurement, *mašika* < *mašna* « cravate » (v. chapitre VII); *šiši* < *šesir* « chapeau ».

Les voyelles qui viennent après la syllabe accentuée sont

aussi réduites ou à timbre indéfini : *cicü* (12^e mois) < *ciča* « oncle », *t'et'ä* < *cvéčé* « fleurs » (12^e mois), *pepälä* (12^e mois) < *cipela* « soulier » ; *öu^o* < *uvo* « oreille » (13^e mois), *maže*. < *maže* « frotter » (14^e mois) ; *jäj^e* < *jäje* « œuf » (15^e mois), *cèn^e* < *sedni*, *da sedne* « assis » (16^e mois), *tal^ona* < *talina* adj. « de papa ». Les faits rapportés par MM. Meringer, Stern, Ronjat et autres nous autorisent à généraliser l'importance psychologique de l'accent vis-à-vis des éléments vocaliques. Le mot « parti » est prononcé *pa* par la fillette de Deville ¹.

Cependant il faut remarquer que, en général, l'élosion des syllabes finales est beaucoup moins rare que celle des syllabes devant l'accent ; la voyelle de la syllabe précédée de l'accent est plutôt sujette à la réduction partielle, ce qui est une règle constante dans la prononciation du petit Douchan. La fin de certaines formes de la déclinaison, toutefois, reste très nettement reproduite, par exemple : acc. *käyiku* « cuillère », frappée d'un accent secondaire ; ce fait est dû à notre prononciation, peut-être trop « soignée », et j'avoue que, même sans ma volonté, j'articulais la fin de l'accusatif, du vocatif, etc. avec un accent secondaire dont je me rends compte très bien seulement aujourd'hui devant l'effet produit par cette prononciation inconsciente, tendant à rendre plus claire la différence entre le nominatif et les autres cas.

60. — C'est dans la deuxième époque de l'acquisition du langage que le système vocalique est acquis. Les voyelles

1. G. Deville, Notes sur le développement du langage (*Revue de linguistique et de philologie comparée*). Même les irrégularités ne sont qu'apparentes. Dans l'imitation de Gunthers *hita* < *Papagei* « perroquet » il ne faut voir que la confirmation de cette loi : parce que la mère, toujours en plaisantant, pour faciliter l'attention des enfants, disait : « das ist kein Mämagei, das ist ein Pápagei. » Stern, *op. cit.*, 287.

forment déjà un système vers le quinzième mois. Au seizième mois je note des différences de timbre bien établies ; ceci a été remarqué aussi par les observations de M. Ronjat. Cependant, à seize mois, la reproduction n'est pas adéquate pour un certain nombre de voyelles. Mais à vingt mois je constate un système bien établi de voyelles nettement distinctes non seulement au point de vue du timbre, mais aussi au point de vue de la quantité et de l'accent. Des alternances régulières sont intéressantes pour l'étude de la formation des représentations phoniques et de leurs associations.

La liste des voyelles au vingtième mois est la suivante : *a, ɑ, ā, e, ɛ, i, ɪ, o, ɔ, u, ū, œ, ɶ, ø, ɷ*, avec les alternances de quantité et de réduction (y compris l'ə). C'est un terme assez commun pour les enfants dont le langage se développe dans des circonstances pareilles.

Le nombre des éléments vocaliques différents, presque double des voyelles françaises, n'a pas retardé l'acquisition du système phonétique. C'est également la conclusion de M. Ronjat, après une discussion très consciencieuse de ses notes et de celles des autres observateurs ¹.

Toutefois, il faut remarquer que, dans un certain nombre de mots répétés avant de pouvoir prononcer une certaine nuance vocalique, on rencontre encore l'articulation « incorrecte », mais il faut tenir compte aussi des assimilations, comme dans *isi*, plus tard *ési* « merci ». Il peut y avoir aussi du retard dans la reproduction adéquate, s'il s'agit d'une voyelle à la fin du mot : *atta* (v. § 52).

1. Ronjat, *op. cit.*, 56-59.

CHAPITRE V

Les consonnes.

61. — Dans l'acquisition du système consonantique il faut distinguer aussi l'effet acoustique, l'imitation et la reproduction.

Une multitude de bruits consonantiques, entendus pendant les premiers mois, disparaissent. Presque tous les observateurs, et surtout MM. Stern, Meringer, Grammont, Ronjat, affirment que ce sont les phonèmes laryngaux, palataux et *r*, qui disparaissent ordinairement (comme nous l'avons vu dans le chapitre II), et que c'est l'imitation fondée sur le rapport entre les sensations acoustiques et visuelles, qui intervient dans la formation des représentations psychiques des phonèmes ¹.

Cette observation est très importante. Toutefois il ne faut pas oublier qu'il y a des phonèmes très faciles à imiter comme *v*, *b^w*, *w*, qui disparaissent, en même temps que je constate la formation des représentations psychiques des consonnes *b*, *p*, *m*; ces éléments apparaissent de nouveau seulement quelques mois plus tard. M. Ronjat fait la même observation; il dit: « Au commencement du 11^e mois, *Krähén* très actif, avec exercices, répétés sur certaines combinaisons comme [*adada*, *dədə* ²]; je note pour la pre-

1. Ronjat, *op. cit.*, 39.

2. M. Ronjat emploie le signe *q* non pour une nasale mais pour la voyelle *a* dans fr. *patte*; *ε* indique *é* dans *beauté*.

mière fois *f* et *i*; *f* disparaît ensuite, et n'est réacquise qu'à partir du 18^e mots » ¹.

Il est évident qu'il y a un autre principe déterminant l'acquisition des phonèmes, peut-être aussi important que celui d'imitation visuelle. C'est l'effet acoustique d'un certain nombre de mots, contenant ordinairement quelques phonèmes pareils dans toutes les langues. Depuis les premiers tâtonnements de l'enfant, les adultes s'en emparent et tendent à imposer non seulement leurs idées, mais encore leurs moyens d'expression à l'enfant. Presque tous les « mots » imposés à l'enfant pendant la première époque de son évolution indiquent le père, la mère, la nourrice, l'action de téter, la lumière, etc. (v. chapitre VII). Surtout les mots « père » et « mère » contiennent dans toutes les langues, presque sans exception, une ou deux des consonnes *p*, *b*, *t*, *m*, *n*, combinées avec la voyelle *a*, du type *papa*, *tata*, *atta*, *baba*, *mama*, *nana*, *ana*². Ce sont ces mots qui amènent l'enfant à fixer les consonnes ci-dessus mentionnées³.

Donc, jusqu'à 8 mois, comme nous l'avons vu, les consonnes bien fixées dans la jeune mémoire ont été *m*, *t*, *b*.

62. — La consonne *b*, qui a son apparition pendant la première époque, est une sonore normale du serbe ; mais au commencement elle n'était pas émancipée des éléments voisins : *b^ua-b^wa-ba* (§ 31). Cependant *p*, remarqué régulièrement dans des « mots » seulement depuis le huitième mois, n'est qu'une sourde douce chez le petit Louis ; c'est *b* qui est la première consonne notée dans le groupe sylla-

1. Ronjat, *op cit.*, 40-41.

2. Cf. § 140.

3. Ici il ne s'agit pas de l'origine des mots qui indiquent le père et la mère (v. chapitre X).

bique *bq-bq-* (v. note 2 § 61) et dans le groupe *bvq* ; M. Ronjat remarque encore *b* occlusive, *v* spirante comme labiodentales, et à 11^e mois *f* (éphémère). L'enfant de M. Stern, Günther, fait entendre régulièrement *p* au 9^e mois ; *b* est noté plus tard.

Chez Douchan, l'occlusive *v* est rendue, vers le 8^e mois par *w* ; au 14^e mois il dit **ʷblā* > *wʷala* « voilà », *ʷca* « au revoir », et c'est pourquoi il reproduit *v* serbe comme *w* français : *ʷbli* « j'aime ». Mais, bientôt il réussit à distinguer ces deux nuances voisines, et depuis il ne les confond jamais. La spirante *f* apparaît en même temps que chez Louis : (11^e mois) : *fala* < *hvala* « merci », *pif* onomat. « pulvérisateur » etc.

63. — La consonne *m*, la plus importante pour les débuts de l'acquisition du langage, l'est encore pendant très longtemps au point de vue psychologique. Pour l'articulation il n'y avait aucune difficulté : d'ailleurs, c'est la consonne la plus facilement reproduite par les enfants, comme nous témoignent les observations de MM. Stern, Meringer et Ronjat.

Mais ce n'est pas le cas avec *n*. Au commencement de la syllabe, et suivie d'un *o* mi-fermé, elle a été bien reproduite depuis la fin du 9^e mois dans *no* < *no-no* ! plus tard également « non », et dans les mots *noš* « nez », *noka* < *noga* « pied », prononcé d'abord *voka* (v. ch. vii), *noti* (16^e mois) < *nokti* « les ongles », *nosi* « porter » (16^e mois). Au contraire, à la fin du mot *n* est ordinairement confondue avec la voyelle précédente dans une nasale, sans doute sous l'influence des sons nasaux français, p. ex. *bpbp* < *bon-bone* fr. « bonbons » (14^e mois), *šlp* (18^e mois) < *šlon* « éléphant », *bogp* < *šbogom* « adieu ».

Cependant à côté de l'*a*, il y a lieu à une assimilation

qui fait ressortir l'importance frappante de *m*: *mama*, *māma* < *nema* « il n'y a pas » (v. chapitre vi). C'est seulement au 20^e mois que je remarque une rectification de prononciation: *nāma*; depuis, il n'y a plus de confusion: *na* « tiens », *nečé* (v. au registre *nete*), *nom^vine* < *novine* « journal ».

64. — L'histoire des « dentales » est encore plus importante et plus intéressante. La sonore douce a été remarquée et fixée d'abord, déjà pendant l'époque de gazouillement. Au commencement, cette consonne, en liaison avec la voyelle *a*, n'est pas autre chose qu'une espèce d'« interdental »: la langue est dans la position pour l'articulation de l'*a*, et l'ouverture de la bouche provoque une explosion très douce: *da*. Plus tard, ce phonème est « sourde douce » et donne l'impression de *t* (très antérieur). Au 8^e mois *t* est bien fixé, mais c'est toujours dans un même mot *ta^hta* > *dada* « papa ». Plus tard, *t* apparaît à côté d'autres voyelles: *tetelä* « du sucre » *otô* « automobile » (16^e mois), *tätä*, *tätä* < *tica* « oiseau ». Le *t* final apparaît seulement au 18^e mois, dans le mot *kokot^v*, antérieurement *koko* « coq, poules », mais accompagné d'un élément vocalique très réduit: *kokot^v*. L'enfant de M. Stern prononce *d* quelques mois avant *t*¹ et rend au 10^e mois *t* par *d*: *didda* « tiktak ». L'enfant de M. Ronjat possède distinctement *t* et *d* au 16^e mois: *däTē* all. *soldaten*; ordinairement il traduit l'impression acoustique exactement: *däte* < *soldaten*, *dön^v* < *donner*; mais quelquefois il met *t* au lieu de *d*, p. ex. *bät* pour *bad* « bain », ce qui est expliqué par la forme antérieure *bap* avec une sourde assimilée. Au 16^e mois, M. Ronjat remarque une différence

1. Stern, *op. cit.*, 18-19.

entre les *p/t* normales et *P/T* douces. Cependant je note une légère nuance de palatalisation et une de labialisation ; cette différence est constante surtout depuis le 14^e mois p. ex. *t^ata* « fleurs », *tetelä* « sucre », *ĩ'fä* « oiseau », *to* « ceci », *tuŭu*, *tuŭulu* (onomat.), *totica* (20^e mois) < *stolica* « chaise ». Toutefois ces deux nuances sont à peine perceptibles, et on peut admettre une explication purement mécanique, sans supposer une différenciation au point de vue psychique.

65. — Ces éléments resteront les plus importants pour le sujet parlant. C'est un fait très connu que tous les enfants, pendant le développement du langage, « remplacent » les consonnes vélopalatales par les dentales. Cependant, ici mieux qu'ailleurs, on peut procéder à la division de ce problème en deux parties : il faut observer d'abord la formation des représentations psychiques des sons, et ensuite préciser la substitution déjà mentionnée.

Les observateurs, ordinairement, ne s'arrêtent pas devant la première partie du problème. Pourtant je remarque qu'au 9^e mois l'enfant distingue très bien les impressions acoustiques de *t* et *k* : il ne confond pas du tout les mots *tata* « papa » et *kaka*, quoiqu'il répète les deux mots avec les syllabes *tata*. Mais bientôt (16 juillet 1918) je note une tendance à reproduire différemment ces deux consonnes, et le petit dit 'a'a « kaka », donc il est évident qu'il se rend compte de la différence entre *t* et *k*, et que cette distinction devient active. Un cas semblable est celui des mots *otō* « auto » et 'ŋ'ŋ < *oko* « œil », plus tard *o'o*". M. Ronjat constate également une différence dans ce sens : « pour les occl. vélopalatales, une série d'essais se produit dans la région des médiolinguales mouillées : ainsi le *k* de all. *kalt* est répété par une sourde douce

mouillée ou par une sourde forte non aspirée mouillée qui oscille capricieusement entre le *d* initial de russe *den* « jour » et la consonne de certains dialectes fr. qu'on note approximativement quand on écrit *cintième* pour *cinquième* ; puis la prononciation se fixe sur [t, d] substitués de [k, g], et de plus en all. sur [T] substitué de [K] ; ex. all. *Auge* > (*dude*)¹ ». Cette substitution, fréquente chez les enfants, est confirmée par les observations de M. Stern, qui cite encore les exemples fournis par Preyer, Lindner, Idelberger².

66. — L'acquisition des consonnes vélopalatales a été relativement très précoce. Ordinairement, les enfants substituent les *t/d* aux *k/g* pendant très longtemps, quelquefois jusqu'à cinq ans. M. Ronjat note que, au 24^e mois, Louis s'aperçoit que les phonèmes répétés (*t/d/T* pour *k/g/G*) ne sont pas semblables aux phonèmes donnés. Dans les mots nouveaux (*k, K, g*) et leurs combinaisons avec [*r, l*] sont purement et simplement supprimés à l'initiale : all. *kuh, gross* (*ū, ōt*) fr. *quai* et *clef* (*e*)³. Ceci correspond parfaitement à une époque, très courte, du développement de Douchan, comme nous l'avons noté au § 65. Cependant, chez Douchan cette phase est beaucoup moins importante, parce qu'il a pénétré le secret de l'articulation vélopalatale avant d'avoir un vocabulaire très étendu.

Ayant distingué au point de vue acoustique les groupes *t/d* et *k/g* pendant l'été 1918, Douchan arrive à articuler un *k*, très antérieur, au 13^e mois : *kaka, kakala*, « faire caca », *kaχika* < *kasika*. Au 14^e mois *k* devient normal,

1. Ronjat, *op. cit.*, p. 43.

2. Stern, *op. cit.*, p. 289.

3. Ronjat, *op. cit.*, 46.

et on ne distingue pas une différence entre ce phonème dans *kaʒika* et *kʲna* < *kujna* « cuisine ». C'est un *k* moyen qui se trouve la plupart du temps à côté d'un *a* ou d'un *o* : *mašika* (v. chapitre VIII) « cravate », *kaka*, *akō* « encore », *nasika* < *gimnastika* « gymnastique », *konáč* < *konac* « fil », *kāše* (17^e mois), *kaše* (18^e mois) < *kaše* « tousser », *konáč* (18^e mois) « fil », *kón* < *koň* « cheval », *kōšija* < *košulja* « chemise », etc. Toutefois, vers la fin du 18^e mois, je remarque une différence assez nette entre les articulations palatalisées et les articulations labialisées, par ex. *kiʒa* (14 avril 1919), plus tard *kiša*, *kecelä* < *kecela* « tablier », *ikica* < *rukica* « main » *ketē* « Chrétien » ; *vošica* < *devojkica* « fillette » ; *akō* (30 mai 1919) « encore », *koʒpa* < *korpa* « corbeille », *kakō* < *tako* « comme cela », *kuti'a* « boîte ».

A la fin du mot l'élément consonantique *k* est accompagné d'une voyelle réduite *ə* : *piš'ko* < *prsluk* « gilet », ce qui prouve que cette consonne est beaucoup plus facile à reproduire au commencement d'une syllabe.

L'acquisition très précoce de la consonne *k* est explicable par le fait qu'elle est le plus facilement reproduite à côté d'un *a*, la voyelle la plus importante chez Douchan, et moins importante chez Louis et autres enfants observés.

Cependant la consonne *g* a été acquise beaucoup plus tard. Douchan lui substitue pendant quelque temps *k*, dans le mot *noka* < *noga* « pied ». Ensuite, au 17^e mois, il la fait entendre dans le mot *boga* « petit Dieu » (la lune), ensuite : *gulə* > *gula* < *gura* « pousse », *gu-gu* < acc. f. *drugu* « seconde », *gopone* < *gospodine* « monsieur ». Mais, dans le mot *noga* la prononciation correcte a été acquise seulement au 19^e mois, sous l'influence d'un mot nouveau *nogica* dim. « petit pied » (v. chapitre VIII).

Quant à l'*h*, il n'est pas fixé pendant longtemps,

quoique quelques bruits fortuits donnent un effet acoustique semblable. Notre *h*, qui est de très faible aspiration dans *hadje* « allons », *hleba* « du pain », n'est pas reproduit. Mais je note quelquefois une *h* au 14^e mois comme le reflet phonique de l'effet acoustique de *s* (v. § 67).

67. — Les chuintantes sont beaucoup plus importantes dans les langues slaves et en anglais qu'en français. Donc, il y a toujours un intérêt particulier à comparer l'acquisition de ces phonèmes dans ces langues différentes.

L'articulation des sifflantes *s/ʒ* n'est pas une grande difficulté pour Douchan, quoique M. Meringer¹ insiste sur cette difficulté. Déjà au 11^e mois le petit articule *s* et *ʒ*

La consonne *s* est la première reproduite comme une sourde douce *s*, *sis* « téter ». Cependant quelques consonnes sont répétées comme *s* (v. §§ 68, 69); jusqu'au 18^e mois je note entre deux voyelles *h* au lieu de cette consonne : *koha* < *kosa* « cheveux »; mais déjà au commencement du 19^e mois il rectifie : *kōsa tatina* « cheveux de papa »; d'ailleurs, *s* est très fréquent : *disi* (22 avril 1919), *sisa* (23 avril, 1919) « verser », *sinę tati*ⁿ « fils de papa » (26 avril 1919), *piš* (interj.), *usäne* < *ustane* « debout ! », *nasika* < *gimnastika* « gymnastique », *solp* < *slon* « éléphant »; mais *apün* < *sapun* « savon », antérieurement *papq* (v. § 88). La forme *cene* < *sedne* « s'asseoir » doit être expliquée autrement (v. § 77). La consonne *ʒ* apparaît plus tard. Les mêmes consonnes sont constatées par M. Ronjat chez Louis au 20^e mois².

68. — Les chuintantes *s/ʒ* ont été confondues avec *s/ʒ*
p. ex. *ʒis* < *ʒiš, ʒiʒa* « lanterne, lumière » jusqu'au

1. *Op. cit.*, 215 et suiv.

2. *Op. cit.*, 45.

12^e mois. Mais depuis, surtout dans le voisinage de *k*, ces deux éléments ont été reproduits de la même façon par une sifflante gutturale χ , qui donne le même effet qu'en espagnol *j*: *joven* « jeune », ou en allemand *ch*: *ach* « hélas »¹.

Ainsi je note au 13^e mois *kaχika* < *kašika* « cuillère », ensuite *maχe* < *maže* « frictionner ». Dans les mots acquis plus tard c'est une *š* qui est substituée à *s*: *piši* < *piši* « écris », *tišo* < *otišo* « parti », plus tard *otišo* (17 avril 1919); mais *kiχa* < *kiša* « pluie ». Au bout d'un mois *š* devient *s* dans le mot *kiša* (28 avril 1918); mais *š* persiste dans le groupe de consonnes (v. § 74). Enfin, au 19^e mois, *s* est bien fixée, quoique toujours tendant vers *š* à côté de *l'i*: *liši* < *šešir* « chapeau », *još*¹ < *još* « encore », *košija* < *košula* « chemise », d'abord *koška*; mais *našo* « trouvé » *liša*¹ < *češal* « peigne », *Duša* < *Dušan*.

L'histoire de l'acquisition de la consonne ξ est tout à fait parallèle. La prononciation χ persiste très longtemps dans le mot *maχe* < *maže*. C'est dans le mot *xiši* que je constate d'abord (18^e mois) un ξ , qui intervient dans le mot *maže* (19^e mois). Au 20^e mois ξ est fixé: *piχon* (19^e mois) devient *piξon* « pigeon ».

Cependant le traitement différent de la consonne *s* dans le mot *časa* doit être expliqué au chapitre VII.

L'enfant anglais observé par Pollock a acquis ces consonnes au 19^e mois.

69. — Les affriquées ne présentaient pas non plus une difficulté pour le petit Doučan. Au contraire, je remarque leurs premières traces au 9^e mois, lorsque le petit se rend compte de la différence acoustique entre *d* dans *dada* et *d* entendu dans *didi* et répété **di-di*, **dədə* (cf. §§ 41, 47).

1. P. Passy, *Étude sur les Changements Phonétiques*, p. 92

Vers la même époque M. Popovitch fait apprendre à Douchan le mot *džandža* (onomat.) « tramway » ; il ne répète que quelques jours plus tard et en supprimant l'articulation occlusive avec un autre élément vocalique : *žin-žī*. L'affriquée *c* est simplifiée et répétée par un *t* = *te* (12^e mois), ensuite *t'et'e* < *cveče* « fleurs », *t'et'e* ensuite *tātā* (15 octobre 1919) et de nouveau *t'ät'ä*, enfin *cece* (14^e mois). Depuis le 14^e mois Douchan entend cette consonne dans le diminutif *mamica* voc. *mamice* ; elle devient très importante au point de vue morphologique. Elle est une affriquée serbe normale : *tatica*, dim. « père », *pec* excl., *Dusicā*, etc.

L'affriquée *č* a été reproduite par *tʰ* (15 mois et 1/2) ensuite par *c*, mais d'une manière flottante, ainsi jusqu'au 27 octobre 1918 je note *t'et'e*, *t'ie* et enfin *cece* (14^e mois) également *cicā* (13 mois et 1/2) < *čiča* « oncle ». Ensuite, le petit confond l'articulation de *s* et *č*, après avoir remarqué la différence entre *c* et *č* ; ce qui marque un progrès important au 17^e mois : *šiša*, *šita*, mais cette consonne n'est pas encore fixée, et je note en même temps *cica*, *čita* < *čita* « lire ». Enfin, vers le 19^e mois *š* est stabilisée et puis est devenue *tʰ* devant *i* et *tʰ* devant *a* : *tʰitʰa*, *tʰita* < [*šita*]. — L'affriquée *č* donne pendant longtemps les mêmes résultats que *č*, ce qui signifie que le petit confond les deux effets acoustiques. Il dit d'abord *nece* « je ne veux pas », ensuite *neče* (23 avril 1919), puis *neše* (25 avril 1919). Enfin vers le 20^e mois il possède les deux affriquées, *č/dʰ* : *oče* « je veux », *neče* « je ne veux pas », *dod'č* « il va » avec un élément qui se développe derrière ces consonnes *tʰ*, ce qui représente une palatalisation, caractéristique surtout dans le développement des langues slaves.

1. Passy, *op. cit.*, pp. 158, 172-173.

L'enfant de M. Ronjat substitue d'abord *ʃ* à la consonne *c* : *ʃu* < *zu*, *ʃimər* < *zimmer*, mais bientôt cette consonne est répétée très correctement *púcy* < *putzen* (29^e mois). Mais l'enfant observé par Pollock et cité par Pérez articule, quoiqu'incorrectement, *ʃ*, *č* et *ǰ* (*dʒ*) au 19^e mois¹.

70. — La consonne *j* a été remarquée chez Douchan pour la première fois au 15^e mois, dans le mot *jaje* « œuf ».

Dans les mots acquis antérieurement, *j* à côté d'une voyelle fusionne avec elle pour former une diphtongue : *diē* > *dije* « où est », *koē* « qui est ». Dans les mots acquis postérieurement, *j* constitue également un élément de la diphtongue dans *kaʲ* (v. chapitre iv) ou bien est supprimée au commencement du mot : *agode* < *jagode* « fraises » (19^e mois). Donc, ce fait doit être expliqué non par le défaut de l'articulation, mais par celui de l'impression acoustique à côté d'une voyelle. Cependant, même depuis le 17^e mois, Douchan a une représentation flottante de *j* dans le mot *ja* > *a/ja* « moi ». Toutefois, depuis le 20^e mois *j* est prononcé devant une voyelle : *ʲagode* « fraises », *ʲabuke* « pommes », *jeo* « mangé », *jeʲsi* < *jesi jeste* « est », *joʲsi* < *joʲs* « encore ». Au contraire, à la fin du mot *j*, avec une voyelle, donne toujours l'effet d'une diphtongue : *kaʲ* < *kraj* « coin » *koʲto* < *ko je to ?* « qui est-ce ? ».

M. Ronjat note *j* (*y*) au 16^e mois, d'abord comme le représentant de l'*l* mouillé français : *ʲiyá* < *Guillard*, ensuite comme le reflet de la consonne *l* : *báj* all. *ball*².

71. — L'articulation *l* a été un des plus importants éléments éphémères du commencement de la deuxième époque. En pleurant le petit faisait entendre ordinairement

1. Ronjat, *op. cit.*, p. 58.

2. Ronjat, *op. cit.* p., 42-43.

les syllabes *lê-lê*. Vers la fin d'octobre 1918 je remarque qu'il perd cette articulation en pleurant, mais qu'elle est déjà « enracinée », et le petit l'emploie dans l'imitation d'un mot nouveau qu'il vient d'entendre : *lade* (*čokolada*) > *lôlô* (v. chapitre VII) ; ensuite il dit *lêlê* pour indiquer la « toupie ». Mais en dehors de cette combinaison *lê/lô*, *l* n'apparaît qu'au 19^e mois : *ala*, *al'nā*, *al'na* < *halina* « robe » (23 avril 1919).

Comme *l*, *ñ* a été remarqué très tôt. Déjà le 16 juillet 1918 j'ai noté *ññ-ññ-ññ* comme un degré du développement articuloire du claquement, signe sémantique employé pendant longtemps pour demander de l'eau. Ce signe *ññ* se perd bientôt (11^e mois), et la consonne *ñ* n'apparaît que très imparfaitement reproduite, avec un *n* accompagné d'un élément *'* : *kon'i* < *koñ* « cheval » (19^e mois). Toutefois, il faut remarquer que dans *miñq* « mignon », uniquement, cette consonne a été articulée très nettement déjà au 18^e mois, après quelques tâtonnements : *minô!* *minq* (16^e et 17^e mois). Cependant *l* et *ñ* sont les consonnes les plus difficiles à imiter.

72. — Les liquides *l* et *r* ont le même rapport qui a été constaté presque chez tous les enfants observés. Mais il y a des différences au point de vue chronologique. L'enfant de M. Bloch ¹ fixe l'élément *l* avant le 24^e mois. Le fils de M. Ronjat prononce pendant très longtemps *j* pour *l*, sauf dans les mots *là*, *lolo*.

Douchan, cependant, a formé la représentation de cette consonne déjà pendant l'existence des divers éléments phoniques éphémères. Pendant ses 9^e et 10^e mois, le petit entend le plus souvent les syllabes et les mots avec *l* : *lu-lu*

1. Bloch, *Notes sur le langage d'un enfant M. S. L.* XVIII, p. 40.

« fait dodo », *kola* « voiture », *cipele* « chaussures », *grli* « embrasse » etc. ; au 12^e mois, au commencement du mot, il la supprime : 'ũ''ũ'' < *lu-lu* ; mais *l* intervocalique est très bien reproduite, surtout entre une voyelle palatale et une vélaire, *pepela* (28 octobre 1918) < *cipela* « chaussure » ; ensuite *lade* « chocolat » (14^e mois), *fala* (14^e mois) « merci », *kakala* (15^e mois), *malo* « un peu », 21^e mois. Cette consonne est devenue très importante, surtout parce qu'elle existait dans le morphème *la*, très productif (v. chapitre VIII).

Au point de vue acoustique, paraît-il, *l* et *r* n'ont pas été confondus. Mais, il est très connu que *r* fait une énorme difficulté d'articulation pour les enfants. Alors, comme il existe un parallélisme acoustique et articuloire entre ces deux éléments, il est naturel que *l* a été substitué, pendant très longtemps, à *r*.

73. — L'*r* « raclé », constaté par M. Ronjat et M. Grammont, n'a jamais été remarqué chez Douchan, pendant la première époque, sauf un élément très faible d'origine laryngale. En revanche, je note très distinctement l'effet d'un « roulement » provoqué par les lèvres et qui devient le fait d'une action volontaire au 9^e mois. Cependant il est évident que ceci n'est aucunement l'imitation de notre *r*. Mais, au commencement du 14^e mois, *l* qui est déjà acquis définitivement, est substitué à l'*r*, et d'une manière nette dès le début, quoique dans le même mot il y ait flottement entre *c/t* : *ʔet'elä* (28 octobre 1918), *tetelä* (29 octobre 1918), *cecela* < *šešera* « sucre ». Au 14^e mois, Douchan reproduit immédiatement le mot *ora^b* « noix » comme *ola* ; au 15^e mois il apprend facilement le mot *pala* < *para* « liard, monnaie ». Au 18^e mois il dit *g^ul^u* < *guraj* « pousse », *gul-gula*, *pèle* < *pere/peri* « laver ». Toutefois, au mois d'avril 1919 le

petit s'aperçoit que l'effet de l'*r* n'est pas acquis entièrement ; il le marque simplement par un arrêt de souffle dans le mot nouveau *ko^upa* < *korpa* « corbeille » ; cet arrêt de souffle donne un effet semblable à celui d'un *u* réduit : *ko^upa*, ce qui indique une tendance à articuler l'élément *r*. Ce n'est pas seulement par coïncidence que M. Ronjat fait une remarque semblable pour Louis. « Dernier jour, dit-il, du 24^e mois : fr. *prune* [*pü ? n*], où je note par ? une [*r*] non roulée avec un timbre [*u*] très frappant ; métathèse dissociant le groupe *pr-* que l'enfant ne peut pas répéter, mais qu'il sent différent de *p-* »¹. A ce point de vue il est très utile de citer l'article de M. Barbelenet (*B. S. L.*, XXI¹, p. 34-37), dont la conclusion est que *l* tenant la place de *r* est articulé beaucoup moins nettement que *l* vrai (« sauf dans la finale des monosyllabes »).

Dans les groupes de consonnes, v. § 74.

Mais à force de répéter les mots avec *r*, Douchan arrive à reproduire cet élément comme une *r* « raclée » déjà au 21^e mois : *pe^ro* « plume », ce qui l'amuse beaucoup à répéter. Cette *r* est postérieure et latérale en même temps, ce qui explique, au point de vue articulatoire, son rapport avec *l* qui lui était substitué précédemment. Depuis le 23^e mois, l'*r* intervocalique, surtout à côté de l'*a*, est régulièrement articulé, p. ex. *para* « monnaie », *mara* « petit chat » ; même *par'dq* « pardon ». Toutefois, devant l'*u* et l'*i*, *r* est toujours supprimé, p. ex. *uka* < *ruka* « main », *ükica* < *rukica* « menotte », *iba* < *riba* « poisson », *ista* « Rista ».

La formation de la représentation phonique de l'*r* doit être rapportée à l'époque où le petit distingue *l* et *r*, et supprime la substitution. La faculté articulatoire est plus

1. Ronjat, *op. cit.*, 46-47.

récente, car le cas de *pe^ro* n'est qu'un fait singulier et elle concerne surtout les mots nouveaux ; *kopī^r* < *kompīr* « pommes de terre » (1^{er} juillet 1919).

74. — Les groupes de consonnes présentent une grande difficulté d'articulation, surtout à l'âge où ne sont pas encore formées des simples représentations des sons.

La consonne *x* a été remarquée, déjà au 11^e mois, comme fixée à côté d'une consonne vocalisée : *xŋ* ! signe de consentement accompagné d'un geste de tête ; ensuite une dentale et *ŋ* vocalisée : *taŋŋ* imit. du voc. *tato* « papa » ! (28 octobre 1918).

Au mois de février 1918, le mot *lopta*, prononcé *ota* « balle » est évidemment distingué d'un autre, *opa* ! « debout ! » ; d'ailleurs, c'est un des premiers mots où je constate l'effet du groupe de deux consonnes : *op^ha* (17^e mois). Au mois de mars 1919 je note *milūe* > *milnē* « faire caresse », antérieurement *mīne*, où *l* avait été supprimé.

Au mois d'avril, je remarque des consonnes, si je peux dire « affriquées » du type *dma*, avec le premier élément vocalisé, qui aboutit à < *^dwä*, *dvä* (23 avril 1919) < *dva* « deux », *m^hada* « madame ». A côté d'une autre consonne, *r* est supprimé dans *pati* « parti » (23 avril 1919), *maka* (2 avril 1919) < *marka* « timbre » ; ainsi dans le mot *bada* < *brada* « barbe » c'est le deuxième élément qui a été supprimé, parce que le premier est très important, tandis que *r* n'est pas encore fixé. Cependant, dans le mot *nokti* je note déjà au 18^e mois une tendance à rendre les deux éléments, et c'est toujours l'arrêt de souffle qui y intervient : *no^ttē* < *nokti* « ongles ». Au contraire, quand il s'agit des consonnes déjà bien fixées, le sujet parlant les prononce distinctement, non avec une seule émission de voix mais en deux syllabes, en introduisant une voyelle

« parasite » ; *kakanīci* pl. « caca », ce qui, au point de vue acoustique, correspond à la réduction dans le mot *al'nā* « robe ».

Vers la fin d'avril sont fixés les mots *kyga* < *kñiga* « livre », mais en deux syllabes : *ob'le* < *obrve* (mais : *b'kovi* < *brkovi* « moustaches », cf. § 48), *ujko*/*ijko*, < *ujka* « oncle ».

L'articulation de deux éléments d'un groupe est régulière, depuis la fin du mois d'avril, là où le premier élément est une sifflante ou χ , mais qui n'appartient pas à la même syllabe que le second élément, et qui constitue plutôt la frontière (quoique « matérielle ») des deux syllabes : *pēmā* *pe-š-ma* < *pesma* « chanson », *iška* < *viluška* (23 avril 1919) « fourchette », *maγka* > *mašika* < *mašna* « cravate » ; enfin *nohti* < *nokti* « ongles », avec le flottement *nohti/nokāti/nokāti* ; ce qui disparaît bientôt pour laisser se fixer la forme *noxti*. Ceci coïncide avec l'acquisition des affriquées. Enfin, au 22^e mois revient l'élément *k* : *nok'ti*.

Les combinaisons avec une dentale sont beaucoup plus difficiles : *sīne* < *sedne* « assis » ; mais la forme postérieure *čēne* peut être expliquée par l'intervention de l'élément *d* qui, constituant une espèce de métathèse, donne avec *s* l'effet de *č*. Dans l'expression *kiša-pad'e* « il tombe de l'eau », *n* est supprimée et est remplacée par un arrêt de souffle, mais quelques jours plus tard (25 avril 1919), c'est le premier élément qui est supprimé : *pane*¹. L'*r* est toujours supprimée dans le groupe : *ko^apa*, mais indiqué par l'arrêt de souffle (cf. § 73).

Au mois de mai 1919 je note des groupes déjà fixés : *sedne-tu* « assis-là ! ».

Mais le groupe *st* n'est pas complet devant *i* : *išīna*

1. Analogue de *čēne*.

< *istina* « vérité » ce qui laisse à supposer une *s* prolongée. L'*r* est toujours impossible à prononcer à côté d'une consonne *pōšo* < *prošó* « parti », *pōso* < *prosuo* « versé »¹, *dapó* « drapeau », *pace* < *parice* « morceau ».

Au mois de juin, je note les groupes *sz*, *gn*, et le voisinage de *lc*, *lk* (dans deux syllabes). Par exemple *s'vilu* « soie » *digne* < *digne* « enlever », *pipelce* dim. pl. de *pipelä* « chaussure », *ve'ka* « grande ». Toutefois, *gl* et *skv* sont toujours implifiés : *iga* < *igla* « aiguille », *bisiti* < *biskviti* « biscuits ».

75. — L'acquisition des consonnes, en général, a été très rapide chez Douchan. Une explication naturelle consiste dans le fait qu'on a commencé à parler déjà au petit, quand les nombreux phonèmes éphémères de la première époque n'étaient pas encore tout à fait disparus. De cette manière a été facilitée non seulement l'acquisition des *m*, *p*, *b*, *t*, *d*, mais aussi celle des autres consonnes.

On a toujours insisté sur la difficulté des sifflantes et des chuintantes, qui existe en réalité, mais qui a été exagérée. Douchan a acquis ces consonnes avec une grande facilité. Ceci s'explique par le fait mentionné ci-dessus, mais aussi par la nature de sa langue maternelle: Sans admettre l'hérédité de la faculté de l'articulation, il suffit de constater que ces éléments sont très nombreux en serbe, et on peut conclure en conséquence que l'acquisition d'un phonème est, d'une manière générale, en rapport direct avec le nombre des sensations acoustiques de ce même phonème. Ceci est confirmé par les observations sur les enfants de langue anglaise.

Toutefois les observations du développement de l'articulation chez Douchan confirment les conclusions géné-

1. Cf. Ronjat, *op. cit.*, 46.

rales de M. Meringer¹ et des autres : que les enfants arrivent à prononcer d'abord les labiales, ensuite les dentales, et seulement plus tard les vélopalatales. Quand il s'agit des difficultés représentées par *r*, *l*, *s*, je dois être plus réservé. Les consonnes du type *s/s* sont acquises sans beaucoup de difficulté, dans la prononciation de Douchan ; quant à la consonne *l*, elle est beaucoup plus importante que chez d'autres enfants observés. L'*r* est en réalité une difficulté, mais insurmontable seulement pour les enfants devant lesquels on parle d'une manière négligée ; c'est d'ailleurs une difficulté surtout personnelle.

1. Meringer, *op. cit.*, 215 et suiv.

CHAPITRE VI

La structure de l'image verbale.

76. — Quelle est la structure du mot au point de vue psychologique? — Dans l'aperçu général du développement linguistique pendant la deuxième époque (v. § 42), on a insisté sur l'émancipation des représentations phoniques. Cependant c'est un résultat de l'activité personnelle du sujet parlant; durant une certaine époque, plus ou moins longue, les enfants imitent nos mots en leur attribuant un sens plus ou moins équivalent. Donc, pendant un certain temps l'image verbale représente pour l'enfant un ensemble phonique dont les éléments sont dans l'ombre et se confondent facilement. Pendant les premiers mois, c'est le cas de tous les mots, sauf monosyllabes et mots composés de deux syllabes ouvertes. Ensuite deviennent encore assez clairs les mots de trois syllabes ouvertes, par exemple : *kaʒjika* « cuillère », *išina* < *istina* « c'est vrai », *tatina*, adj. « de papa », *mamina* « de maman ». Au contraire, les syllabes fermées retardent l'acquisition des images phoniques précises, p. ex. : *iška* > *viluška* « fourchette » (23 avril 1919); mais aussi les polysyllabes : *kayke* > *rukavice* « gants ».

Pourtant, *n*, *l* et *j* font exception. D'abord, *n* à la fin d'une syllabe se confond avec la voyelle précédente pour former avec elle une nasale : *tati* < *tatin* (v. § 63) adj. m. « de papa » (17^e mois). Mais bientôt cette consonne est prononcée à la fin du mot : *tatin*, *mamin* (19^e mois); éga-

lement *l* et *j* sont prononcées en fin de syllabe : *mazēl* « mademoiselle », *ijko* < voc. *ujko* « oncle » (19^e mois).

77. — La tendance vers les syllabes ouvertes est un fait général dans le langage enfantin, comme pendant les différentes époques historiques des langues, et surtout en slave commun. Douchan, non seulement supprime les consonnes en fin de syllabe, mais quelquefois (si l'impression acoustique de la consonne ne permet pas la suppression) fait développer un élément vocalique, ordinairement fermé, après cette consonne, p. ex. : *kakanici* < *kakanci* « caca », *pišikə* < *prsluk* « gilet », *jošⁱ* < *još* « encore », *mašika* < *mašna* « cravate » (18^e mois).

Mais, pendant le 18^e mois, je note le fait contraire pour la syllabe *mi*, qui est reproduite avec *ɲi* vocalique : *manino* < adj. n. *mamino* « de maman ».

78. — La formation des représentations phoniques dépend de l'ensemble de la syllabe. Mais déjà au commencement du 18^e mois j'ai fait des expériences d'où on peut tirer deux conclusions : existence des représentations phoniques comme éléments autonomes, et la plupart du temps leur impuissance à agir sur l'ensemble du mot. Le 24 avril 1919, je fais répéter à Douchan un mot qu'il connaît depuis quelques jours, et qu'il prononce avec une assimilation : *puba* < *kupa* « prendre un bain » ; j'interviens deux fois en insistant sur la forme correcte *kupa*, mais il répète toujours *pupa* ; ensuite je reprends les consonnes et les voyelles de ce mot, qu'il répète parfaitement *k* > *k*, *u* > *u*, *p* > *p*, *a* > *a*, mais dès que je lui demande de dire tous ces éléments ensemble, il arrive que l'image verbale du mot entier demeure plus importante : *pupa* (v. § 86).

Depuis le 20^e mois, les phonèmes sont plus autonomes,

surtout dans des mots nouveaux. Au 22^e mois la plupart des imperfections sont rectifiées : 'ukav'ce < rukavice « gants », viľnyka < viľuška « fourchette ». Cependant les formes anciennes subsistent, et je note même au 24^e mois kavice à côté de 'ukavice¹ ; quelquefois pupā au lieu de kupa, etc.

79. Les adaptations phonétiques et les changements d'ensemble sont beaucoup plus importants dans le langage des enfants que dans celui des adultes². Ainsi, k est très facilement reproduit à côté de l'a, mais non à coté de l'u ; d est facilement répété avec n'importe quelle voyelle, mais les consonnes labiales ont été pendant longtemps mieux reproduites avec des voyelles labialisées et a qu'avec i ou e. Aussi les consonnes et les voyelles, dans les groupes, présentent des adaptations, ce qui prouve que c'est la syllabe qu'il faut considérer comme l'unité phonétique. Les faits de ce genre sont très connus³, et on les constatera facilement dans la partie sur l'acquisition des mots.

Donc, l'impression peu précise de l'image verbale du mot entier et l'autonomie « relative » des phonèmes nous expliquent l'imperfection de perception, et les adaptations des représentations kinesthétiques, comme on a déjà vu au chapitre III. Toutes les incohérences et la mobilité d'articulation chez les enfants doivent être expliquées par ces conditions.

80. — C'est ainsi qu'il faut expliquer également l'éli-

1. V. § 80, 82.

2. Cf. Paul Passy, *op. cit.*, p. 230-235 ; Darmsteter, *La vie des mots*, p. 7 ; L. Havet, *Revue critique*, XII, p. 279 ; Rousselot, *Les modifications phonétiques du langage*, p. 349-351.

3. Cf. Stern, *op. cit.*, 287 et sv., et surtout les observations de M. Grammont, *op. cit.*

sion, qui est un fait général dans le langage enfantin. A propos des voyelles accentuées (v. § 58) nous avons vu que ces éléments phoniques demeurent les plus importants dans le cas où l'élision a lieu dans un mot. Cependant, ce n'est pas l'accent du mot qui est la cause directe de l'élision. Au fond, l'accent doit être considéré comme un fait secondaire du langage ¹, quoique l'accent dans le langage enfantin ne soit que l'effet de l'imitation. C'est le caractère imprécis de l'image verbale qui en est la cause principale, et qui, laissant percevoir le plus nettement la syllabe accentuée, met dans l'ombre les autres éléments, ce qui a pour effet l'élision complète ou partielle de la partie qui se trouve devant ou après l'accent. Donc, l'élision, remarquée surtout par Deville, Stern et Ronjat, et dont nous avons parlé au § 58, est une conséquence naturelle du caractère de l'image verbale pendant les premiers mois ; autant les éléments phoniques sont autonomes, autant l'élision est rare et la plupart du temps rectifiée. Dans ce sens je constate un progrès « gradué », de sorte qu'au 22^e mois l'élision n'a pas lieu, dans beaucoup de mots : *rukavica*, *viluska* (v. § 78) ; mais le petit dit toujours *nāsika* à côté de *gināsika* < *ginnastika*, *vōkica* à côté de *devōkica* < *devojkica* dim. « fillette ».

81. — Le même caractère imprécis de l'image verbale est la cause psychique, donc la plus profonde, de la mobilité des représentations des sons ; le fait devient encore plus important si on considère la formation des représentations kinesthétiques et la faculté d'articulation au point de vue physiologique, comme le résultat direct des sensations acoustiques. La mobilité de l'articulation dépend

1. Cf. plus loin, p. 86.

encore de l'image verbale représentant l'ensemble de la sensation du mot perçu. M. Bloch donne deux observations principales sur la mobilité de l'articulation des phonèmes consonantiques, accompagnées d'un très grand nombre d'exemples. « Deux faits frappent l'attention : le premier, c'est l'étonnante mobilité de l'articulation, attribuable à deux causes, dont l'une engendre partiellement l'autre, à savoir l'inhabileté des organes de la parole, et la réaction très fréquente des sons voisins, en partie au moins conséquence de cette inhabileté ; l'autre fait, qui était moins attendu, c'est que cette mobilité est beaucoup moins sensible dans les premiers mois que dans les suivants ¹. »

D'autre part, M. Bloch voit dans le perfectionnement de l'articulation une lutte entre les éléments phoniques dans la conscience linguistique du sujet parlant.

C'est ainsi qu'il explique les « fluctuations » dans un très grand nombre d'exemples, et qui se retrouvent également dans les chapitres précédents où on a suivi l'acquisition du système phonique. Toutefois, une observation de M. Bloch est beaucoup plus intéressante dans ce sens. « C'est au milieu du 23^e mois, le 11 décembre, que la palatale sourde *k* a commencé à être prononcée dans le mot servant à désigner les œufs ou le cornet qui les contient (forme donnée *kókò*). En voyant un cornet d'œufs, Jacqueline dit successivement *tòtòt*, puis, avec un effort visible, *kòkòt* ; mais elle revient immédiatement à la forme antérieure *tòtò*. Les semaines suivantes, les deux prononciations continuent à rivaliser : le 13 décembre, je note *tòtòt*, puis *kòtòt* ; le 15, *kòkòtò*, avec un effort sensible ; le 16, *tòtò* ; le 25, *kòkò*, qui devient prédominant ; le 7 janvier, je note encore successivement *kòkòt*, puis, d'un seul trait, *kòkòtòtò*. Depuis je

1. Bloch, *Notes sur le langage d'un enfant*, M. S. L., t. XVIII (1912), p. 39.

n'ai plus remarqué d'autre forme que *kòkò*, au sens d'œuf. Mais la forme avec *t* s'est conservée plus longtemps dans une acception particulière du mot : depuis le 19 janvier, elle l'emploie souvent pour désigner des paquets qu'un homme, sur une image, tient d'une main, tandis que sous le bras il porte un parapluie (*papi*), et dit souvent *kòkò*, *-p -t*, et moins fréquemment des formes à articulation intermédiaire *k'* et même *tòtòp*. Quand elle unit les deux mots pour désigner l'image et le livre qui la contient, elle préfère de beaucoup, encore au début du 25^e mois, *tòtòpapi* »¹. Douchan, qui disait depuis le 9^e mois *papā* pour *kapa* « bonnet » et le remplace par les formes *papò/apò* (16^e mois) « chapeau », au 22^e mois, alors qu'il prononce très bien *k*, revient à l'ancienne forme, mais avec *t* : *tapa* « bonnet » (gardant la forme *apò* pour le sens du « chapeau »).

82. L'analyse des faits rapportés par M. Bloch et de ceux que j'ai constatés chez Douchan, quoique moins compliqués, nous présente en réalité deux possibilités. La mobilité de l'articulation étudiée dans des mots autres que *toto/koko* est assez caractéristique pour suggérer l'idée d'une lutte entre les éléments phonétiques. Je peux y ajouter beaucoup de formes qu'on a étudiées à propos de l'acquisition du système phonétique, ou bien qu'on verra dans les paragraphes suivants. Je peux même affirmer, avec M. Bloch, que ces variantes sont plus fréquentes plus tard, ainsi que, sans aucune raison, Douchan substitue *z* à *j*, dans quelques mots : *zabuka* < *jabuka* « pomme », sans doute analogique de *zaboga* « pour Dieu », et ensuite *zagoda* < *jagoda* « fraise », *zede* < *pojede* « manger ». Mais il y a d'autres cas, tels *toto/koko*, cité par M. Bloch, ou bien chez Douchan *pupa/kupa* « baigner », *mezèl/madzèl/mazèn* (20^e) « mademoi-

1. Bloch, *op. cit.*, 41.

selle », *maʒika/maʒna* « cravate » *ʒkaʔiʒka* « oncle », *ʔkica/iʔkica* « main » (21^e mois), *dupa,lupa* « faire du bruit » (23^e mois), etc., qui font supposer une lutte entre les images verbales acquises à des moments différents¹. La nouvelle image d'un mot contenant ordinairement des éléments phonétiques plus adéquats à l'image acoustique du mot perçu est aux prises avec l'image ancienne du même mot qui continue d'exister, et qui ordinairement reste très importante pendant longtemps. « Ce sont des mots nouveaux, dit M. Grammont², qui prennent la place des anciens, et peu à peu les font totalement oublier. Sans doute il ne faudrait pas ériger cette remarque en loi absolue. Quand *Felse* devient *Félix*, quand *pépi* devient *pipi*, c'est par perfectionnement, par correction ; mais quand deux mots diffèrent autant l'un de l'autre que *peule* de *leur*, c'est par substitution, tout comme lorsqu'il s'agit de *oui* à côté de *atā*. » Pourtant, je crois que la substitution est beaucoup plus fréquente qu'on ne le croit, surtout pendant l'époque où la mémoire n'est pas devenue une faculté psychique « organisée » ; les deux images verbales peuvent exister l'une à côté de l'autre, liées à la même idée, et le sujet parlant les sent quelquefois comme deux nuances d'un même « mot » ; ainsi, depuis la fin du 22^e jusqu'au commencement du 24^e, Douchan emploie indifféremment *dupa* et *lupa*, et même je crois être en état d'indiquer une explication. Dans les complexes de mots appris antérieurement, c'est la première forme qui domine : *mama dūpa* « maman fait du bruit », *məsiæ dūpa koŋə* « monsieur bat le cheval » ; dans les expressions plus récentes qui sont ses propres combinaisons, la forme nouvelle se dégage : *lūpa*, *milivoje* « frappe, Milivoie », *duda lūpa dumba'a* « Dou-

1. Cf. § 78.

2. *Op. cit.*, p. 81-82.

chan bat du tambour », mais l'accent d'insistance évoque aussi la forme la plus récente : « *lúpa wau-wau* « je frappe le chien (jouet)! » Donc, l'existence des nuances des images verbales est un fait très compliqué, qui demande l'analyse de l'intensité des images en question, ce qui est ordinairement en proportion directe avec le nombre de sensations acoustiques ; mais elle est réglée encore par les « clichés » de la mémoire et par l'état émotionnel du sujet parlant ¹.

83. — L'ensemble de la sensation acoustique d'un mot, l'autonomie relative des éléments phoniques et la préférence de certains phonèmes, tout ceci est très important pour les faits d'assimilation, dissimilation, métathèse, contamination. Les faits phonétiques de ce genre sont beaucoup plus souvent remarqués dans le langage d'autres enfants.

84. — Je constate, dans le langage de Douchan, les premiers indices de l'assimilation ² déjà au 13^e mois, donc à l'époque où l'enfant ne possède pas beaucoup d'éléments phoniques et où la plupart des enfants sont loin de commencer à « parler ». Vers la fin du mois d'octobre 1918, je note *mama* et *māma* pour *nema* « il n'y a pas » (v. § 89), *pepelā* < *cipele* « chaussures », *papope* < *papuče* « babouches », « pantouffles », *fafetə* < *salfet* « serviette », *gugu/guga* < *druga* « autre », *kako* < *tako* « comme cela ». Vers le 18^e mois, je note *šiši* < *šesir* « chapeau », *d'šicā* < *Dušica*, hypocor. de « Douchan », *tatə* < *sat*

1. Cf. §§ 89, 103.

2. M. Vendryes (M. S. L., t. XVI, p. 53-58) appelle *assimilation* l'induction à distance, et *accommodation* l'induction entre phonèmes contigus. M. Grammont, cependant, emploie ces deux termes suivant que le phonème induit est identique au phonème inducteur (*assimilation*) ou seulement semblable (*accommodation*).

« montre » (v. § 86), *paþó* > *paþu* < *sapun* « savon », *pupa* < *kupa* « prendre un bain » ; au 20^e mois *bóko kápu'* < *obuko káput* « j'ai mis mon petit manteau », *matala* < *motala* (mot de jeu d'enfant) ; au 22^e mois, *vevala* < *nevala* « cela ne vaut rien », « c'est pas bon », *kika* < *slika*, *egoga* < *enoga* « le voilà », *guga* (forme éphémère) pour *guda*, dim. « porc », *memože* < *ne može* « je ne peux pas » ; *akupe* < *jabuke* « pommes » ; *tuti t'uli* < *čuti* « tais-toi ». L'accommodation de la voyelle *u* devant *j* dans le mot *ijka* (25 avril 1919) est favorisée par le caractère bref de la voyelle (v. ch. iv).

Au 18^e mois, *i*, qui est substitué à *r*, fait se développer à côté de toutes les voyelles du même mot perçu (monosyllabe) le même élément vocalique : *pisiti* < *prst* « doigt ».

Cependant, les faits d'assimilation notés chez le petit Douchan ne sont pas aussi importants que ceux signalés par M. Grammont. Chez le garçon observé par M. Grammont, l'assimilation est un fait régulier, ce qui donne l'impression d'un système. M. Grammont remarque d'abord une tendance vers l'assimilation nasale (*na-ni* « la nuit » ; *mènā* « Bernard ») ; ensuite l'accommodation de sonorité (*cópou* « beaucoup », *coupè* « bouquet », *côtüc* « du sucre », *cateau* « gâteau ») ; enfin l'accommodation d'articulation (*münic* « musique », *menèt* « fenêtre », *cütine* « cuisine »).

Il y a plusieurs raisons qui favorisent les assimilations, surtout quand il s'agit d'un enfant précoce. D'abord, c'est l'importance, relativement très grande, des éléments phoniques déjà acquis ; ensuite ce sont les éléments de la syllabe accentuée, et enfin très souvent les mots enfantins, constitués d'une syllabe redoublée (ce qui tend à devenir un procédé mécanique), favorisant l'induction de la représentation phonique plus importante au lieu de l'autre moins importante et difficile à reproduire. Il nous reste à

expliquer pourquoi ce processus, courant au commencement du développement linguistique de Douchan, a perdu très tôt toute importance, tandis qu'il devient toujours plus important chez d'autres enfants. Cette question est en liaison étroite avec d'autres observations; c'est pourquoi il est préférable de les considérer ensemble à la fin de ce chapitre (v. § 90).

85. — La dissimilation intervient moins chez notre sujet parlant que l'assimilation. Laissant de côté un certain nombre de cas éphémères, je cite seulement un des plus intéressants. Au 18^e mois, dans le mot *madame* la première consonne est dénasalisée : *badā*.

Cependant ce fait est beaucoup plus important chez l'enfant observé par M. Grammont (*néni* « nini », *bébi* « bibi », *mémi* « mimi », *quéqui* « quiqui », *méni* « fini », *dédi* « zizi », *côtiic* « du sucre »).

86. — Les métathèses sont ordinairement très nombreuses dans le langage infantin. Les notes de M. et M^{me} Stern sont très précieuses à ce point de vue. Dans le langage du petit Douchan, au contraire, il n'y a que quelques métathèses. Au 16^e mois il reproduit le mot *sat* > *tas'* « montre ». Cette métathèse est naturelle, étant donné que le groupe *ta* est le plus important chez le petit, et que *s* mouillée donne l'impression d'une syllabe ouverte, ce qui n'est pas le cas avec une explosive *t*. Deux mois plus tard je note la forme *tata*, avec une assimilation progressive (prolepsis); cette forme se prête à deux explications; il est possible qu'elle soit le résultat d'une simple assimilation, mais il est encore plus probable qu'elle représente une rectification de prononciation *s' > t'*. Au 20^e mois, c'est la forme *tas* qui fait apparition, mais elle est bientôt rempla-

cée par la forme correcte *sat*. — Les péripéties d'une autre métathèse depuis le 18^e jusqu'au 22^e mois sont un peu plus intéressantes. C'est d'abord avec élision du commencement du mot que Douchan répète *g'-mene*¹ < *dugme* « bouton » ; bientôt il s'aperçoit de l'incohérence entre la forme entendue et celle répétée et il fait entendre *g̃mene*, avec tendance vers les syllabes ouvertes comme nous l'avons déjà vu ; au commencement du 22^e mois la métathèse des deux éléments *ug* > *gu* est accomplie : *gumene*. Au 22^e mois, je note *akup̃e'akukupe* < *jabuka* pl. *jabuke* « pommes » (mot nouveau). Enfin, j'ai noté une métathèse « intersyllabique », au 21^e mois. Le nom *Olga* est répété d'abord *o'ga* ; mais le 3^e jour, le petit distingue et tend à répéter tous les éléments ; il y réussit seulement moyennant une métathèse, où les consonnes restent dans leurs syllabes, mais où les voyelles changent de place, étant donné que la liquide *l* est plus facilement reproduite à côté de l'*a*, et *g* ne présentant aucune difficulté dans la combinaison *go* ; les voyelles sont précédées de consonnes, avec la tendance constante à prononcer les syllabes ouvertes : *lago*². Cependant, dix jours plus tard, revient la forme primitive *oga*, qui est rectifiée progressivement *ohga* > *o'ga* > *olga*.

87. — La contamination est un fait linguistique qui suppose déjà une faculté combinative dans l'esprit du sujet parlant, au moins la possibilité de percevoir en même temps deux objets. C'est ainsi que les observateurs notent

1. Pour l'explication de la terminaison *-ne*, cf. chapitre VIII, § 110.

2. Cette métathèse rappelle celle dans les groupes *or*, *ol*, *er*, *il* dans les dialectes yougoslaves > *rā*, *lā*, *vē*, *lē*, p. ex. : *grad* (**gōdu* got. *gandz glava* (**golva*), *br̃g* (**bergā*), *ml̃ko* (**melko*) ; aussi, *Mrata* (de Mars), *Lab* (de *Alb[us]*, fleuve qui traverse la plaine de Kossovo), *Rača* (*arx. arc[-em]*), ville sur Drina).

les faits de ce genre seulement vers l'âge de deux ans. Ainsi la fillette de M. Stern (Hilde) laisse entendre *lief* = *lies* + *brief*, au 20^e mois, et au 25^e mois *elefatz* = *elefant* + *fatz* (*Schwantz*) etc.; Günther, cependant, n'a de contamination que vers le 33^e mois¹. Chez Douchan, au 19^e mois, je note la contamination des mots *tata* et *mama* > *tama*; surtout dans l'état émotionné, lorsqu'il demande qu'on lui vienne en aide, l'un ou l'autre ou tous les deux; au 18^e mois, cependant, j'ai noté seulement quelquefois la contamination *mata* « maman et papa ». Ensuite, au 21^e mois, je remarque la forme *madzen*: jusqu'alors je n'ai remarqué que *mazel*/*madzel* « mademoiselle ». Cependant le petit Douchan a connu le nom d'une fillette du voisinage, Madeleine, et il cesse de l'appeler par un mot général *mazel*, ayant formé une contamination avec ce mot et le nom propre de cette fillette: *madzen*; toutefois pour indiquer d'autres fillettes qu'il rencontre en ville ou au jardin, il emploie le mot « général », *mazel* / *madzel*.

88. — L'haplologie est ordinairement beaucoup plus rare chez les enfants, étant donné que c'est au commencement ou à la fin du mot que l'élision a lieu. Chez Douchan, je ne note qu'un seul cas *iska* < *viluska* « fourchette », avec l'élision de *v* devant une voyelle non labialisée; mais cette forme est remplacée par *viluzka* > *viluska*, depuis le 17^e mois.

89. — Le caractère imprécis autant que sommaire d'une image verbale est évident encore d'après un fait très suggestif. C'est le fait, inexplicable au premier abord, que certains mots sont retenus beaucoup plus facilement (quelquefois immédiatement) que d'autres, plus simples au

1. Stern, *op. cit.*, p. 298-299.

point de vue phonétique et plus importants au point de vue sémantique. Ce sont les mots dont l'image verbale ressemble, au moins partiellement, à l'image d'un autre mot déjà connu. Le mot nouveau, sans se confondre avec le mot ancien, s'« adosse », s'appuie sur celui-ci, et est répété presque sans difficulté.

Ainsi, sont très facilement retenus tous les mots contenant la syllabe *ta* ou *pe*. p. ex. *tañi* < *tañir* « assiette », *tamo* « là-bas », *pepele* « chaussures » (en regard de *tata*, *telelä pepe*¹); *māma*, *māma* « il n'y a pas » (en regard de *mama* « maman »); *maḡika* < *mašna* « cravate » (en regard de *kaḡika* < *kašika* « cuiller »); *vaṽoa* « va voir » (en regard de *ovā* « au revoir »); *nōgo* < *mnogo* « beaucoup » (en regard de *noga* « pied »); *ijka* voc. *ijko* (en regard de *ika*, *ikica* < *ruka* « main »); *ība* < *riba* « poisson » (en regard de *ēba* < *leba* « pain »); *mo'a* « on doit = il faut » (en regard de *ola* > *ora* « noix », etc.

Ce rapport entre les mots qui « riment » d'une certaine manière, nous permet de comprendre l'alternance entre deux images d'un même mot acquis indépendamment, à deux époques différentes; toutefois il y a une grande différence, en ce que ici les deux images ne se confondent pas au point de vue du sens et au point de vue « matérielle », et l'un est appuyé par l'autre, tandis que entre les deux formes d'un même mot, l'intensité de l'image ancienne est ordinairement très faible et la nouvelle la remplace, parce que ces deux images correspondent à un même sens.

Il suffit, quelquefois, que le premier effet acoustique, quoique très imprécis, évoque une autre image verbale déjà connue, pour que le mot nouveau soit entraîné par le jeu d'associations et revêtu de la forme du mot ancien;

1. V. §§ 28, 31, 47, 93. C'est le fait qui retarde la rectification dans le mot *tafa* < *tāsa* « verre », provoquant une accommodation.

ainsi la syllabe la plus importante, accentuée, du mot *maγika* < *mašna* évoque l'image du mot *kaγika* et reçoit la terminaison de ce mot : *maγika* (v. § 107).

Ce principe, très important pour le langage enfantin, et très général, nous rappelle beaucoup le processus de création des mots nouveaux. D'autre part, les associations latérales qui unissent les deux mots aux images verbales semblables, précèdent, en quelque sorte, la création des catégories grammaticales et font ressortir toute l'importance des désinences. Cela nous donne encore une occasion d'analyser le caractère de l'image verbale.

90. — Il nous reste aussi à expliquer la très grande activité des associations des images verbales, et au contraire l'importance beaucoup moins grande de l'assimilation et le manque presque complet des faits de dissimilation, métabolèse, contamination, etc.

Il est certain qu'on ne peut pas trouver deux enfants dont les langages coïncident dans ce sens. Au premier abord on serait amené à croire que les enfants précoces doivent montrer beaucoup plus souvent les faits de ce genre ; en réalité il n'en est rien ; au contraire, le langage des enfants précoces est, ordinairement, caractérisé par une netteté relative, surprenante quelquefois, ce qui prouve la précision des sensations et des images verbales. Cependant il faut constater dans une certaine mesure l'importance du caractère de la langue imitée par l'enfant, surtout la nature des syllabes, le rapport entre les voyelles et les consonnes, le rôle de l'accent, etc. Toutefois, le facteur le plus important est la manière dont on parle à l'enfant. A Douchan on a parlé toujours, comme nous l'avons vu (cf. § 12) « franc », selon l'expression de M. Ronjat, avec une articulation soignée et d'une manière très précise. Cette

méthode n'a pas manqué de donner un résultat évident. Les images verbales sont presque adéquates aux sensations auditives, et se perfectionnent très vite. De plus, les représentations phoniques sont formées comme des unités presque autonomes, restant toutefois liées dans l'ensemble de chaque mot concret. Donc, il est très facile à comprendre que dans des conditions pareilles le langage devient limpide, presque « analysable » pour le jeune sujet parlant. Cet état de choses ne donne lieu qu'à une assimilation régressive, dans une certaine mesure, parce qu'elle dépend de la « relativité » entre les syllabes et les phonèmes d'un mot au point de vue de l'importance, et elle est soutenue par le principe de l'inertie des organes articulatoires.

Cependant, vers la fin de la deuxième années, les faits d'assimilation et de dissimilation sont notés plus fréquemment, sans avoir un caractère durable. C'est la conséquence d'un fait psychique : les représentations de certaines consonnes, surtout *r*, deviennent plus importantes que les autres éléments phoniques, et l'équilibre est rompu. La même explication se prête pour quelques cas de métathèses dans les mots prononcés jusqu'alors sans elle, p. ex. *podum*, de *podrum* « cave », devient *produm*, ensuite *prodrum*, et, vers le 30^e mois, *p'odrum*, été¹.

1. Vers le 30^e mois, la différence de l'intensité entre *r* et les autres consonnes est « nivelée » ; en conséquence, une rectification se produit dans tous les mots atteints de métathèse, assimilation et dissimilation.

TROISIÈME PARTIE

LA FORMATION DU MÉCANISME LINGUISTIQUE

CHAPITRE VII

Le développement du vocabulaire

91. — Les premiers faits du mécanisme linguistique se manifestent dans la formation des rapports associatifs du vocabulaire. Ces faits sont postérieurs à la formation des premières représentations phoniques, et leur apparition coïncide avec la « cristallisation » des premiers éléments sémantiques. Il y a donc lieu d'examiner d'abord la formation et la valeur sémantique des mots, et ensuite d'étudier la multiple filiation d'idées qui devient l'« échafaudage » pour le développement du vocabulaire.

Le problème principal de la sémantique concerne le lien entre l'image acoustique d'un mot et l'image mentale¹, la plupart du temps visuelle². L'image motrice a également sa part. Le plus important est d'établir le rapport entre le « signifié » et le « signifiant ». L'analyse de F. de Saussure nous montre le caractère complexe du signe linguistique. « Le signe linguistique, dit-il, unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique... Ces deux éléments sont intimement unis et s'appellent l'un l'autre. Que nous cherchions le sens du mot latin *arbor* ou le mot par lequel le latin désigne le concept « arbre », il

1. F. de Saussure emploie les termes « image acoustique » et « concept ». Cf. *Cours de Linguistique générale*, p. 100.

2. Surtout chez les petits enfants.

est clair que seuls les rapprochements nous paraissent conformes à la réalité, et nous écartons n'importe quel autre qu'on pourrait imaginer¹. » La plupart du temps le signe linguistique n'est qu'une « entité psychique à deux faces »², ou plutôt un composé dont les éléments se pénètrent plus ou moins parfaitement l'un l'autre, et dont le résultat direct est le sens intelligible. C'est le langage enfantin qui nous permet d'analyser la « soudure » de ces deux ou plusieurs éléments et de suivre toutes les péripéties de ce processus.

Quel est le point de départ le plus ordinaire dans ces premières manifestations de la vie psychique : le concept ou l'image acoustique ? Dans quelles conditions s'établit le mieux et le plus vite le lien entre ces deux éléments ? En un mot, quelle est la formation de l'image verbale en tant que signe linguistique, comment se forme un mot au point de vue sémantique ? Pour répondre à ces questions, il faut chercher la réponse d'abord dans l'analyse du langage enfantin. Ainsi de même on peut suivre le développement des rapports associatifs et la coordination des éléments de la phrase.

92.—Les débuts de l'emmagasinement et de la formation des mots dépendent presque uniquement de l'entourage, c'est-à-dire des conditions du développement du langage enfantin. Ordinairement les enfants commencent à retenir les éléments phoniques à l'époque où ils acquièrent des concepts. Nous avons vu que Douchan posséda les premiers mots et développa le « sentiment du mot » de très bonne heure. L'emmagasinement des groupes syllabiques *ma* —, *da ta* —, *ba* —, a précédé la formation de concepts corres-

1. F. de Saussure, *op. cit.*, 100-101.

2. Schéma de F. de Saussure : $\left(\frac{\text{concept}}{\text{image acoustique.}} \right)$

pendant aux mots *mama, tata, baba*. Les images verbales à deux syllabes des mots *mama, tata* ont été formées même avant d'être attachées à un certain sens, parce qu'il entendait très souvent ces deux mots répétés: il n'en existait que l'association entre l'image acoustique et l'image kinesthétique (*écholalie*). Pourtant, l'image verbale *mama*, la plus importante, s'associe au concept de la mère du bébé d'une manière imperceptible; pendant les premiers mois le petit tourne sa tête vers sa maman et la regarde, de plus en plus régulièrement; au 6^e mois il dit *mamā* dès qu'il a faim, au 7^e il appelle sa mère au moment où il vient de tomber; vers la fin du 8^e mois il comprend la phrase *idi kod mame*, et se met à quatre pattes immédiatement pour aller à l'autre pièce, en riant, pour trouver sa mère. Vers la même époque le mot *tata* devient intelligible pour le petit. Les concepts définitifs « mère » et « père » sont créés seulement vers le 10^e mois, indiquant deux personnes toujours présentes devant le petit et très importantes pour son existence. Les premières images verbales, incomplètes, vagues, deviennent de plus en plus claires et intelligibles, grâce à ces perceptions et à ces images simultanément conscientes¹.

Pourtant, vers le 9^e mois Douchan a des concepts sans avoir des mots. Ainsi, l'image verbale *papā* « robe » > « promenade » a été appliquée à un concept qui existait déjà depuis quelque temps. D'autres images verbales comme *dī-dī* « cheval » *otʻ* « automobile », ont été acquises en même temps que les concepts correspondants; ce fait nous prouve que, au 9^e mois, l'attention a été déjà développée suffisamment, et que la formation immédiate des concepts a été possible à cette époque.

1. Cf. Idelberger, sur la différence entre l'ancienne et la nouvelle école quant à la formation du sens, *op. cit.*, p. 15.

93. — Au 13^e mois Douchan possédait un vocabulaire très important pour son âge. Le « répertoire » comprenait des mots dont l'image verbale existait à l'état actif, et d'autres qui n'étaient que compris par le petit.

En dehors des mots appris antérieurement, le vocabulaire s'enrichit considérablement, ce qui est favorisé par l'acquisition d'un certain nombre de phonèmes.

Les images verbales anciennes, aussi bien que nouvelles, sont mobiles, et en évolution constante. Les mots *mama* « maman » et *tata* « papa » font exception : ces deux mots sont concrètement liés aux personnes de ses parents¹. Mais tous les autres mots ont leur histoire ; *bébé* indiquait d'abord l'image du petit dans la glace, ensuite une image, un enfant et son « poupon » ; *pâpê*, mot imité, signifie du pain, mais aussi du gâteau. Le mot *papâ*, avec le geste de sa menotte veut dire « en promenade », ensuite « robe », et puis le manteau, le petit chapeau blanc, la voiture d'enfant et tout ce qui a rapport à la promenade, jusqu'à ce qu'il ait appris les mots de ces objets différents ; ainsi vers la fin de ce mois *papâ* ne garde que le sens de « promenade en voiture », tandis que depuis le 11^e mois *pepê* intervient avec le sens de la robe et du chapeau blanc. Cette différenciation est hors de doute au 13^e mois ; *wau-wau*, onomat., se rattache d'abord à l'image visuelle d'un chien de chasse, ensuite d'un petit chien noir, et puis de tous les chiens, et en même temps (12^e mois) il s'établit un lien entre l'image composée visuelle et acoustique-motrice *wau-wau* même et l'image acoustique de l'aboiement, et l'enfant dit *wau-wau* même en entendant un chien aboyer dans la rue ; cette image acoustique de l'aboiement devient plus importante

1. Cf. Roger Cousinet. Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants. *Revue Philosophique*, LXXIV, 159.

que celle de la forme, qui est déjà embrouillée ¹, et le petit applique le mot *way-way* à un chat (seulement au 13^e mois), et puis à son « toutou » en laine. *Pā* « passant » est oublié très vite. Un claquement [˘] indique « de l'eau » ; ce signe est associé à l'action de boire, puisqu'il l'applique aussi pour « du vin » ; mais au 13^e mois le détail de couleur intervient, de manière que Douchan commence à faire différence entre les deux substances et n'emploie ce signe que pour indiquer de l'eau. *đi-đi* est associé à la forme du cheval, sans tenir compte de détail de couleur, et à l'impression acoustique du trot ; au 13^e mois ce mot indique l'équipage tout entier. *džin-džin* onomat. indique « le tramway en marche » et « le signal du tramway », ensuite la voiture elle-même et la promenade en tramway.

L'image verbale peut être associée, d'une manière parfaitement distincte avec divers sens, ce qui amène une différenciation des images verbales. La forme *ʹeʹe* est employée d'abord pour *ěěe* (mot enfantin) « beau », pour *tica* pl. *tice* « oiseau » et enfin pour *cvěc* (collectif « fleurs ») ; toutefois, Douchan distingue très bien les trois sens : dès qu'on dit devant lui *tice* il regarde par la fenêtre les oiseaux sur le fil télégraphique et indique par le même mot soit les oiseaux au vol ou sur le fil, soit les isolateurs ; si vous lui demandez des fleurs — *cvěc* — il vous apportera une rose, des feuilles, une branche, et même une bûche, ou bien indiquera par ce mot un arbre. Pourtant, Douchan commence bientôt à employer les formes *cěc* < *ěěe* « beau » ; *ʹeʹe* < *cvěc* « fleurs » ; *tătä/titę* < *tica* « oiseau ». Enfin, depuis le 29 octobre, Douchan rattache à l'image verbale déjà existante *tătä* le sens du « reflet du soleil », « les rayons du soleil » ; la différenciation du sens eut lieu tout

1. Cf. J. Philippe, *L'image mentale*, p. 117, et dans cet ouvrage § 101.

de suite entre les mots *tātā*, rapproché de l'image acoustique de *sunce* « soleil », et *tite* > *tit'e* > *tice*.

Ensuite il y a eu toute une série de mots que le petit comprenait depuis un ou deux mois, et qu'il répète vers la fin du 13^e mois. Parmi ces mots imités, sans élaboration intérieure, *na* et *da'i* sont les plus intéressants, compris au point de vue subjectif, et employés: *na* « tiens » dans le sens de « donne », et *da'i* « donne » dans le sens de « tiens » (cf. § 146).

Ces mots du premier vocabulaire sont liés en quelques groupes d'association, ce qui en facilite la mémoire et l'emmagasinement. D'abord, nous avons les mots se rapportant à l'existence même: *šiš* « téter »; *pepe* « beau »; *telēlā* > *telēla* < *šētera* « sucre », ensuite, pendant un mois, aussi le « lait »; *lāde* < *čokolade* « chocolat »; *ka-ŕika* < *kašika* « petite cuillère » « cuillère à soupe », et enfin « louche », associé plutôt à l'emploi qu'à la forme; *k'jna* < *kújna* « cuisine »; *mama* > *māma* < *nēma* « il n'y a pas »; ensuite *ū-ū* < *lū-la*; *lūlu* « faire dodo »; *pepelā* < *čipela* / pl. *čipele* « chaussures », mais ce mot signifie également « bas » et « chaussettes » (cf. § 102); *noši* « porte-porter »; *kačka* < *rukavica* « gant »; *kaka* (antérieurement, depuis le 16 juillet 1918 *a-a*) « caca », *kakana* id.; *maže* (pl. tard *maže*) « frictionner ». Ces mots se rallient à un sentiment de bien-être; les autres sont liés simultanément à la curiosité ou à un intérêt spécial: *žiš* (plus tard *žis*) < *žiš* d'abord une « lanterne » au coin de la rue, ensuite « lampe », « allumette » qui sert à allumer la lampe, « lumière » en général, « feu »; *pef* > *pč* « ça brûle! »; *dāš* < *gasi* « éteindre »; *piš* onomat. « pulvérisateur »; *poš* (imit. de l'action de souffler) « feu », ensuite « aéroplane » > *poš* (depuis le 29 décembre 1918), cf. § 139; *lōlō* < ancien *lč-lč* excl. « chocolat » (mot éphémère); *'m-'m* < *oko* « œil », mot que Douchan répète

toujours dès qu'on lui demande de montrer son œil ; *fâne*, indiquant d'abord un chien « Fanette », ensuite souvent les chiens en général¹, surtout ceux qui ressemblent à Fanette (gros chien de chasse, tacheté de jaune).

Le mot *cicä/cica* (plus tard *čica*) « oncle » est lié à la satisfaction de voir son oncle qui lui apporte souvent des jouets ; et *gili* < *grli* évoque un sentiment de tendresse, indiquant d'abord « accoler » et ensuite « embrasser ».

D'un autre côté il y a un certain nombre de mots que le petit comprend sans hésitation. Par exemple : *odi* < *hodi* « viens ! » ; *beži* « sauve-toi ! » ; *doneše, da donešem* (dans la phrase *idem da donešem pāpē* « je vais t'apporter du pain ») « apporter » ; *polubi* « embrasse » et également *lubi* *iterat.* « embrasse » ; *da obučem* « mettre les souliers » ; *no-no!* « attention ! » « garde à toi ! » ; *dije* < *gde je* « où est ? » ; *ajde* « va ! », « allons ! » ; *doneši* « apporte ! » ; *meti* « mets ! » ; *guraj* « pousse » ; *bije* 3 sing. prés. de *biti* « battre », « frapper » ; *cojne* « téter » ; *brča-brč* < *brčkati se* « prendre un bain » ; *smej se* « ris ! » ; *još* « encore ! » ; *česal* « peigne » ; *opala!* « lève-toi » ; *ruka/rukica* « main » ; *noga* « pied » ; *pantalone* « pantalon » ; *mleko* « du lait » ; *Douchan* (son nom).

94. — C'est au 14^e mois que Douchan commence à entendre régulièrement le français. On lui parle le français presque autant que le serbe. Le petit arrive à retenir d'abord les mots contenant des syllabes qu'il peut prononcer. D'ailleurs, il s'agit des mots le plus souvent répétés devant lui : madame, au revoir, ça va, ça y est, allez, ici, merci, monsieur, etc. Tous ces mots sont emmagasinés très facilement. Vers la fin du mois de novembre Douchan dit :

1. Ce mot reste pendant longtemps le synonyme de *wau-wau*. Cf. § 100.

mbada « madame » et *ôvâ* « au revoir ». Bientôt il répète : *sa-î* > *sa'ê* « ça y est » ; *sa-va* « ça va », *al'* « allez » *isi* « ici », *esî* « merci », *ÿ-se* > *m'su* « monsieur ».

Les éléments français deviennent plus importants pendant quelques mois suivants, tandis que l'enrichissement du vocabulaire serbe est moins important. Comment expliquer ce fait ? D'abord il est très connu que les enfants, ordinairement, développent le vocabulaire alternativement par l'emmagasinement et par la reproduction ; après le 13^e mois, très important pour la reproduction des mots serbes, il faut supposer une époque d'emmagasinement. Ensuite, on ne doit pas oublier que les mots français attirèrent toute l'attention du sujet parlant, à cause des nouveaux éléments phoniques et de l'intonation différente ¹.

95. — Depuis le 15^e mois les associations simultanées entre les images verbales deviennent très importantes. La simultanéité associative entre les mots qui s'évoquent réciproquement facilite l'acquisition de mots nouveaux avec une tendance à compléter le vocabulaire ; le résultat est quelquefois une contamination, p. ex. *mata:tama* « papa et maman ». L'analyse de la pensée et des groupes syntagmatiques, au moins compris par le sujet parlant, a aussi favorisé l'acquisition de mots ; p. ex. on lui demande d'apporter ses chaussettes, sa robe, ses souliers, et connaissant tous ces mots il arrive à répéter, après quelques essais,

1. Les enfants témoignent toujours de l'intérêt pour une langue nouvelle. Ainsi, le fils de M. Ronjat se vantait, au 46^e mois, de « savoir le patois » ; au 50^e mois il reproduit très correctement en patois : *bêrna ! — môsî ? — â t'ô sarâ lu portâ ? — wq, môsî, d'ê bot â lu tôbaré* ; la version provençale « paraît à Louis infiniment plus élégante que l'autre [française], et dès les premiers mots ses yeux brillent de plaisir. » Il répète immédiatement : *Corpus inscriptionum latinarum*. Ronjat, *op. cit.*, p. 100-101.

le mot *nosi/donesi* « porte-apporte », etc. Mais les associations de ressemblance restent, encore pendant longtemps, les plus importantes, surtout pour la généralisation, « l'extension » du sens.

D'abord, l'enfant arrive à prononcer, parmi les mots compris au 14^e mois, ceux qu'il associe à d'autres, soit par des associations syntagmatiques, soit par la simultanéité des concepts. Ainsi, Douchan répète *di-je* et *ajde* par rapport à la question ou au mouvement. Il prononce *buce/huce* < *obuče* « mettre la robe » ; *metę* « mettez » ; *jošⁱ* « encore », avec le sens « répétez », qu'il a appris dans la question *hočes još ?* « veux-tu encore ? » accompagnée de l'action d'ajouter dans sa tasse vide du lait etc. ; *šęšęⁱ* < *čęšal* « peigne » ; *opala/op^ola/opa* « debout ! » ; *ika/ikica* < *ruka* « main » ; *duda* hypocor. de Douchan, compris et employé comme son nom, mais aussi pour indiquer du lait, parce que le lait n'est que pour lui, d'après son interprétation. Il serait surtout intéressant de noter l'effort du petit pour arriver à prononcer le mot *nōa* > *noka* < *noga*, formant paire avec *ika* < *ruka*¹. Ainsi le rapport entre la main et les doigts fait retenir facilement *pⁱsⁱtę* < *prst* « doigt » ; « au revoir » fait comprendre aussitôt entendu *otišao/otišla* « parti-e ». Douchan comprend encore : *mašna* « cravate » ; *idi* « va » ; *tamo* « là » ; *lā*, etc. Aussi reproduit-il les mots français : *akō* « encore » ; *lā-lā*, avec un geste ; *malā* < « malade » ce qui signifie « on ne supporte pas des cris », parce que M. Michelin mettait les mains sur ses oreilles, faisant une grimace, dès que le petit se mettait à crier.

Au 15^e et 16^e mois, en dehors du perfectionnement de l'articulation, il faut remarquer l'emménagement de mots

1. Le mot *kaukū*, à cette époque, est employé non seulement pour « gant » mais aussi pour « chaussette ». Cf. f. 102.

nouveaux, complétant les divers groupes associatifs. Pendant ces deux mois, Douchan commence à répéter un grand nombre de mots, qui deviennent des éléments définitifs du vocabulaire seulement au 17^e mois. Ces mots sont les suivants : *lèle* (cf. § 104) « toupie » ; *oçe* < *očes* « veux-tu » pour « je veux » ; *váti* < *dobrvati* « passe-moi » ; *noʒšì* (plus tard *nokšìʹ* < *nokšir* « pot » ; *páce* < *pláče* « il pleure » ; *kod* « chez » ; indiquant d'abord « dans les bras de sa maman » ; *boʒũ* (plus tard *boʒũʹ*) « bonjour » ; *ketē* voc. Chrétien ; *koko* dans le sens de « manège de chevaux de bois », « sa musique » et « musique en général » (cf. § 100) ; *tišq* < *otišao* « parti » ; *voli*, en association avec *lubi*, et accompagné d'une tendresse et d'une douceur de la voix, qui sont le germe d'où s'est vite développé le sens de « aimer » ; *něčq* < *něčù* est lié à un geste de répulsion « je n'en veux pas » ; *vidi*, avec le geste indicateur « regarde » ; *piše* < *piše* « écrire » ; *otoli* (plus tard *toli* > *otoli*) < *otvori* impér. de « ouvrir » ; *pišʹa* action d'« éternuer » ; *mamin* adj. « de maman » ; *teʒele/těle* (imitation inadéquate de *kľuč*) « clef » ; *paʹišì* « par ici » ; *tutālā* « tout à l'heure » ; *kamij* « Camille » ; *uʹ* > *wʹ* « oui » ; *pala/palu* < *para* « monnaie » ; *bōbq* « bonbon » ; *q-ŕ* « en haut » ; *cine* < *da sedne* de *sesti* « s'asseoir » ; *voda* « eau » ; *tatiʹe* dim. de *tata* « papa » ; *bōgo* voc. dans le sens de « lune ». Douchan imite immédiatement, le 13 avril 1919 (jour où il a accompli 18 mois) *godone-äpo* < *godina i po*, « un an et demi », mais il ne le retient pas.

Le 18^e mois est le plus important pour le développement du vocabulaire. Le petit arrive à répéter presque tous les mots compris antérieurement, ce qui constitue un fond, suffisant pour donner de la vitalité à l'activité linguistique et au développement des groupes syntagmatiques, de sorte que le 18^e mois nous paraît le plus important en général.

On peut citer d'abord les mots qui se rapportent à la personnalité du sujet parlant, de sa maman ou de son papa, ou qui ont de l'importance pour le petit: *gava* < *glava* « tête »; *koha*, plus tard *kosa* « cheveux »; *obale* < *obrve* « sourcils »; *nohti/nok^ati/mokati* > *nokati* (contamination des deux formes: *nokat* n. s. + *nokti* n. pl.) « ongles »; *čisi nobti* < *čisti nokte* « faire les ongles »; *ižika* (< *ižika*) « langue », *'ubi* < *žubi* « dents », *žini* impérat. « ouvrir la bouche »; *bikovi/b^ukovi* < *brkovi* « moustaches »; *bādā* < *brada* « barbe »; *b'ja/bija* < *brija* « faire la barbe »; *oko* employé dans le sens de « lunette », surtout dans l'expression « *tatino oko* »; *kaše* < *kašle* 3 p. s. « tousser »; *bobā* < *dobar*, depuis le 21^e mois *doba* > *doba'* « bon »; *bubana*, antérieurement *bubo* (exclamation, dépourvue de sens), formé d'après *kakana*; *ʔtulu* < *tutulu*, onomat « son de trompette », ensuite « trompette »; *nāsika/gināsika* < *gimnastika* « gymnastique »; *ūsāne* < *ūsane* (plus tard *ūtāne* > *ūtāne*) < *ustani*, *da ustane* 2 p. s. impér. de « se lever »; *'vako*, *ovāko* (depuis le 22^e mois *ovāko*) « comme cela ».

Le deuxième groupe est constitué par les mots se rapportant aux repas: *atal* < *astal* « table »; *tolica* < *stolica* « chaise »; *tañi* < *tañir* « assiette »; *iska* > *viluška* (depuis le 23^e mois *viluška*) « fourchette »; *nožⁱ* « couteau »; *fafeta* > *fafet* (plus tard *safet*) < *salfet* « serviette »; *mēko* < *mleko* « lait »; *pupā* > *supa* « soupe »; *popalica* v. *popala*; *sipā* < *sipaj* impér. « verser »; *dobi* < *drobi* impér. « émietter »; *požola* < *prozor* « fenêtre »; *baubau* « ombre » (cf. § 101). Ensuite viennent les mots qui indiquent les objets, les actions et quelques adverbes, tels que: *kevēte* < *krevet* « lit »; *ko^upa* < *korpa* « moise »; *tebe* > *sebe* < *čebe* « couverture », *pokije* < *pokrije* « couvrir »; *pava* < *spava* « dormir »; *mije* « laver », « mouiller »; *pežki'* > *peški'* (22^e mois) « serviette de toilette »; *paṗa* ensuite *paṗuṗa*

< *papuča* « pantoufle » ; *šine*, antérieurement *cine*, sans doute sous l'influence d'un autre mot, *šine* voc. « mon fils », qu'il entend très souvent ; *go'e* < *gore*, plus tard *gôle* > *go'e* « en haut » ; *done* > *dole* « en bas » ; *tas-* (16^e m.) > *tata* < *sat* « montre ».

Les mots les plus importants sont ceux qui s'attachent à l'action d'écrire et aux livres : *atija* < *bartija* « papier » ; *pisija* (créé d'après *piši* « écrire ») « lettre », en remplaçant *b'-la-b''-la* ; *maka* < *marka* « timbre de poste » ; *kiga* < *kūiga* « un livre » ; *cita* (plus tard *šita*), 3 p. s. « lire » ; *deda* « grand-père » l'image de Vuk Karadžić sur la carte postale, les photographies de son grand-père et du roi Pierre de Serbie ; *parvaž* < *plajvaž* (all. Bleistift) « crayon » ; *pelo* (plus tard *pe'o*).

Ensuite il faut ajouter les noms définitivement acquis de quelques personnes : *luta*, nom de son oncle, *ista* < *Rista*, *mazen* contamination de « mademoiselle Madeleine » ; *milivōjē* voc. ; *gesāka* > *desāka* < *Desanka* ; et encore : *ījkō* (voc.), *ījkica* < *ujka* « oncle, frère de sa maman » ; *mazēl* « mademoiselle ». Les autres mots nouveaux sont : *koni* < *koñ* « cheval », *kola* « voiture », « charrette », « voiture d'enfant » ; *bičⁱ* « fouet » ; *tap* < *štap* « canne » ; *kanana*, *kanā* « canne » ; *guda* > *guga* > *guda* « porc » ; *agāne* < *jagāne* « agneau » ; *bagale*/^m*bagale* > *magale* < *magare* dim. « âne » ; *kokoto/kokotā* « coco » ; *maca*, plus tard aussi *ma'e-ma'e* « petit chat » ; *kucā-wau-wau* « chien » ; *va'l'ka* > *vāl'ko* < *veliko* « grand » : *vāl'ko wau-wau* ; *s'ol'n'i* > *solp* de < *slon* (à supposer l'influence de l'image verbale *šōtia*) « éléphant » ; *mamq* > *ma'mq* < *majmun* « singe ». Enfin, il faut noter : *tutalā/tutalā* (antérieurement *tutālā*) « tout à l'heure » ; *bokq* (cf. *bōgo*) « beaucoup » ; *nōgo* < *mnogo* (hésitation seulement pendant un jour, le 14 avril, entre les formes *no-go/do-go*, cf. *bogo* et *bokq*) « beaucoup » ; *salta* (mot éphémère) < *z'lāto* « or », au sens figuré, non compris.

Au 19^e mois, en dehors du développement des rapports syntagmatiques, je note beaucoup de mots nouveaux et surtout la stabilisation de certains mots appris antérieurement. Je les ai enregistrés dans l'ordre suivant : *kalese* plus tard *ka'esə* « caresse » ; *sīne tatin/totin* > « fils (sens non compris) de papa » ; *moj* « mon » (sans valeur autonome, employé avec quelques substantifs) ; *kiša* « pluie » ; *pade* < *padne/pada* 3 p. s. « tomber » ; *bošwa masiqə* « bonsoir, monsieur » ; *tu* (dans l'expression *sedne tu*) « là » ; *sedam* (sans valeur sémantique) ; *wi* « oui » ; *dušicā* > *dušicā* hypocor. de *Dušan* ; *kaj* < *kraj* « coin » ; *boc* (adaptation personnelle, exclamation comprise comme l'action et l'objet « qui pique ») « piquer », « épingle » ; *nečé* (23 avril 1919), *nešə* (25 avril 1919) « je ne veux pas » ; *gugu* acc. s. f. « autre » ; *mamica/mamicu* dim. de *mama* ; *gulu* > *gulāi* < *guraj* impér. « pousser » ; *pe'ma* > *pešma* « chant », « chanson » ; *badala* > *mbādala* > *mādala* < *medala* « médaille » ; *tpbe* « tombé » ; *nosi* (antérieurement *noš*) « porter » avec le sens imperfectif ; *céne* (v. 18^e mois *sīne*) ; *pipe* > *pipa* (confondu pendant quelques jours avec la forme de *pepe* sans confondre les deux sens, cf. § 71) « verser » ; *p'ospe* « verser » ; *k'ecelā/cecelū* > *kecela* « tablier » ; *noka* > *noga* « pied », « jambe » ; *motala* < de *motati* « enrrouler », employé comme mot de jeu enfantin ; *swī* (depuis le 24^e mois *vilica-sfilca*) < *svilica* dim. « soie » ; *tako* (25 avril 1919) antérieurement *kako* et *tako* ; *mašimā* > *mašina* « allumette » ; *pali* impér. « allumer » ; *keko* > *šeka* > *čeka* < *četka* « brosse » ; *is'inā* < *istina* « c'est vrai .»

96. — Les associations par opposition, considérées ordinairement comme très importantes, n'agissent d'une manière décisive que depuis la fin du 18^e mois. Toutefois,

Douchan a appris, très facilement, dès le 17^e mois, *si* par opposition à *nə* « non », et quand M. Michelin lui disait « non » il s'obstinait à crier *nə-si ! nə-si ! nə-si !* en s'approchant et reculant. Aussi, le mot *ima* « il y a » est appris à l'aide de *mäma* (plus tard *nema*) « il n'y a pas » ; *nece* d'après *oče* ; *pilavo* < *prlavo* « malpropre », d'après *čisto* « propre » ; *šušaj* < *slušaj* impér. « faire attention », « entendre », d'après *vidi* « regarde » ; *našo* « trouvé » (passé) d'après *nema* « il n'y a pas ». Le contraste entre deux sensations ou deux images ne fait que favoriser les associations de ce genre. Douchan commence à distinguer les objets non seulement d'après leur qualité, et surtout d'après la couleur et la forme, mais encore d'après leur usage. Au 18^e mois Douchan distingue très bien, d'après la couleur, ses souliers jaunes et blancs et mes chaussures jaunes et noires, et il s'approprie facilement les mots correspondants, surtout dans les groupes syntagmatiques : *žute pipelice* « souliers jaunes », *bele pipelice* « chaussures blanches », etc. Ces oppositions sont très importantes pour l'acquisition de mots nouveaux, mais encore davantage pour le développement du sens, la précision des images mentales, spécialement par l'intervention des détails. A ce point de vue, surtout, la fin du 20^e mois est l'époque la plus importante.

97. — A côté des associations simultanées, de ressemblance et d'opposition, depuis le 20^e mois interviennent les associations successives. Les premières manifestations du groupement d'idées dans ce sens ont été remarquées dans la formation des premiers mots, mais surtout dans l'acquisition des noms de nombre. Comme toutes les acquisitions dans le langage enfantin, les notions des nombres dépendent uniquement des circonstances dans

lesquelles se trouve l'enfant ; la connaissance des nombres, en conséquence, ne peut pas être considérée comme le moyen d'apprécier l'intelligence de l'enfant. Ordinairement, les enfants n'ont pas la notion des nombres avant l'âge de 4 à 5 ans. Une fillette, Olga, dont j'ai eu l'occasion d'observer le développement linguistique, à l'âge de cinq ans ne connaissait que *un, deux, trois, quatre, dix*. L'enfant de M. Ronjat savait réciter en français la suite des nombres de « 1 à 6 » à la fin du 29^e mois.

Il faut distinguer, d'abord, deux côtés de ce problème : l'acquisition de la notion des nombres, et l'acquisition des images verbales, qui se traduisent bien souvent par une simple récitation de suite de nombres. « Suivant M. Houzeau ¹, dit M. Ronjat, l'enfant distingue d'abord l'unité et la pluralité, puis, vers dix-huit mois, 1, 2 et plus de 2, et un peu avant trois ans 1, 2 et 4 (2×2) ; il reste longtemps à ce stade » ². M. Ronjat a cité cette opinion, parce que ces termes coïncident très bien avec le développement de son fils ; cependant je la trouve d'une exactitude relative, d'ailleurs comme toutes celles concernant le langage infantin. Douchan, au 13^e mois connaissait *deux* ; il avait deux chiens (jouets), et comme je lui montrais un, il insista pour qu'on lui donnât l'autre. Plus tard, lorsqu'il va chercher mes souliers, il n'est tranquille qu'après les avoir trouvés tous les deux. Au 15^e mois, il a trois chiens (jouets) ; dès qu'il se met à jouer, il les veut tous les trois. Il a donc des notions quoique imprécises, de un, deux, trois, même avant de pouvoir reproduire les noms des nombres correspondants ; toutefois, il entend *jedan, dva*, « un », « deux ».

1. *Facultés mentales des animaux*, t. II, p. 202, cité par Pérez, p. 218.

2. Ronjat, *op. cit.*, p. 126.

Depuis le 15^e mois, M. Michelin s'obstine à lui apprendre à « compter » en français : *un, deux, trois, quatre, cinq*, — et Douchan de répéter : *a, dè* > ^d*à, ta, kâp*. Quelques jours plus tard, M. Michelin lui fait réciter les nombres de 1 à 10, et le petit retient le mieux *six* > *sîs*, *dix* > *dîi* (favorisé par *dîzi* « tiens »), *et* > *se* « sept », *wé* « huit ».

En même temps on lui fit apprendre les noms de nombre serbes, *èⁿ*, plus tard *èdy* « un », *^dva, duva* (21^e mois), *dva* (24^e mois) « deux », *tîli* > *tli* > *t'i* (22^e mois) < *tri*, « trois »; plus facilement furent répétés *sedâm, osâm*, avec l'accent montant, « sept », « huit », *devêt* « neuf », *desêt* « dix ». Toutefois, le petit n'a une énumération consciente que de 1 à 3; pour indiquer trois objets il éprouve de la difficulté à se rappeler le mot « trois », quoiqu'il distingue « deux » et « trois »; ordinairement il se tire d'affaire avec les noms de nombres français, et dit *kât'* « quatre » pour « trois », ayant presque oublié « trois » dans la répétition mécanique : *a-dâ-kât'*.

Donc, il possède beaucoup plus de mots de nombre que de notions de nombres. Pourtant, il se doute, on le voit, que tous ces mots ont une valeur numérique; la preuve éclatante est qu'il se met à répéter : *dva-tli, sestâ-sedâm, sedâm-osâm, devetâ-desetâ*, dès qu'il entend les coups de l'horloge, d'après la partie du jour; il distingue, très vaguement, une certaine relation entre les nombres de coups, qui ne sont pas toujours les mêmes.

Au 23^e mois, quand il est bien disposé, Douchan arrive à compter jusqu'à sept, en ajoutant, une à une, les allumettes. Mais je crois que c'est un fait mécanique. Pourtant, il faut reconnaître qu'à la fin du 24^e mois il a une notion de compter, et me demande de lui compter les livres ou les allumettes.

La filiation d'idées successives est très importante pour la formation des rapports syntagmatiques, et surtout pour l'ordre des mots (cf. chapitre IX).

98. — Jusqu'à la fin du 19^e mois, il n'existait ordinairement une précision du sens que pour les mots employés depuis très longtemps (c'est le cas du mot *bébé* et encore beaucoup d'autres cf. §§ 100, 101). Depuis le 20^e mois le sens des mots nouveaux est de plus en plus précis, de plus en plus concrètement lié à des images phoniques : *pōso vodu* < *prosuo vodu* = verser de l'eau ; *qkō-jos* « encore » ; *patalo/potolo* (ce mot a été oublié pendant deux mois, et a été réappris) ; *svila* « soie » ; *bisiti* (fixé définitivement) pl. « biscuits » ; *dušine* > *dušine* adj. f. pl. de Douchan ; *mi^vvōl/milivōe/mili-vōje* voc. ; *dapō* « drapeau » ; *pokita/pokalata/botik'a* < *portikla* « bavette » ; *pace* < *parce* « morceau », d'abord dans le groupe *pace s'etela* « morceau de sucre » ; *penē se* < 3 s. prés. *penē se* « monter » ; *nāstal* < *na astal* « sur la table », appris comme le mot nouveau, représentant une entité du concept, mais bientôt analysé ; *néma ništa* « il n'y a rien » (*ništa* à lui seul n'a pas de valeur sémantique jusqu'au 24^e mois) ; *koko-lāde* > *šokolade* > *čoko-lade* « chocolat », etc.

Le 21^e mois est caractérisé par une netteté toujours plus remarquable des images verbales et des représentations phoniques. Il y a une différenciation, non seulement entre les mots anciens, mais aussi entre les mots nouveaux vis-à-vis des mots anciens ; ce fait indique d'abord que les rapports entre les mots sont bien distincts, et que le sujet parlant a déjà acquis une faculté personnelle de choisir l'image acoustique pour l'appliquer à un certain sens (ce qui est indépendant de l'emploi des mots dans notre langage de famille). *bvce* < *obuci* impér. signifie « mettre »

les souliers ou la robe; il dit de préférence *boce tata pipele* « papa se chausse », tandis que dans l'autre cas il dit plutôt *meće aline*; *padne* est employé pour les objets qu'il laisse tomber, pour lui-même, cependant il disait jusqu'au 22^e mois *tombé duda*, mais depuis il préfère *pala duda*, *pao duda*, réservant *tombé* pour les objets et surtout pour ses jouets; *bise* > *b^wise* < *obrise* 3 s. prés. signifie « essuyer » les mains, et *ob^wise* « ôter la poussière »; *ma'ama* > *ma'ama* < *mahrama* « mouchoir », lequel sens n'est plus attribué à *safeto*; *pelē* > *pe'e* < *pere* « laver »; *kápū* < *kaput* « veston », qu'il n'exprime plus avec le mot général *alina*; *banane* « banane »; *peñe* 3 p. s. « monter » n'est pas confondu avec *penēse* réfl.; *'nam*; < *znam* « je sais » (le 28 novembre 1919), après avoir dit quelque chose à Douchan, je lui demande *jel znās*, et lui de me répondre *'nām*; *agodā* > *'agode* pl. « fraises »; *dodī* impér. « venir »; *baci* impér. « jeter »; *va-tā* « va-t-en », *va-t-a way-way*; *vati*, *vati-do-vatī-do* représente la décomposition et la « permutation » des syllabes dans le mot *dovati*, impér. « attraper »; *šije* 3 p. s. « coudre »; *igā* < *igla* « aiguille »; *ko^upī* / *ko^upīl'* > *ko^upī'* < *krompīr* « pomme de terre »; *akukupe* / *akupe* / *apke* > *iab'ke* > *iab^u'ke* « pommes »; *gesāka* (forme perdue pendant quelque temps et qui disparaît de nouveau très vite) > *desāka*; *cipele* (depuis le 29 juin 1919), antérieurement *pipele*; *dete* « enfant », surtout « petit garçon », tandis que le mot *ma^z'el* est réservé pour « fillette », et *bébé* garde son sens ordinaire; *eba-meko-popala* « du pain et du lait, c'est de la panade »; *pegā* > *pega* < *pegla* (all. biegeIn) 3 p. s. « repasser »; *ja* « moi »; *tū* « toi »; *molēnte* < *molim te*, « je te prie »; *koška* « noyau »; *iga* > *ig'a* > *ig'a* 3 p. s. « danser »; *o'a* (antér. *ola*) < *orab* « noix »; *šīve* < *šlive* « prunes »; *gaće* « pantalon de bébé »; *šito* < *šta je to* « qu'est-ce que cela? »; *peva* 3 p. s. « chanter ».

Quelques mots seulement, plus ou moins abstraits, ont demandé un certain temps pour s'enraciner : *mo'a* « il faut » ; *me-môže* > *ne môže* « je ne peux pas » ; *vala ništa* > *vevala ništa* > *ne vala ništa* « cela ne vaut rien » ; *puḡä* plus tard > *kupi* impér. « acheter » ; au mois de juin 1919 il existe déjà une association vague entre la monnaie et l'acquisition de certains objets. Douchan s'aperçoit que je donne de l'argent pour payer le lait, pour acheter mon journal, etc., donc, il se rend compte que la monnaie représente le moyen de s'approprier quelque chose dont on a besoin.

99. — Les trois derniers mois de la deuxième année sont caractérisés non seulement par beaucoup de mots nouveaux, reproduits ou emmagasinés, mais encore par un nombre relativement plus grand de verbes et d'adverbes et surtout par un « esprit dramatique » (cf. § 135), par un intérêt pour les mots nouveaux, par leur vivacité (cf. § 101), par un retour à la tendance à généraliser, combinée avec la restriction du sens.

mad'en > *madën* se combine avec *maz̄el* *madzen* pour indiquer une fillette du voisinage, mais deux mois plus tard cette forme *madzen* signifie pendant quelques jours « fillette », et ensuite est remplacée par le retour de la forme générale *maz̄el*, et la fillette du voisinage est de nouveau nommée *madlèn* « Madeleine » ; *bole* > *boli* « avoir mal » est lié à n'importe quel sentiment de douleur, tenant lieu de nos verbes impersonnels, et l'interjection antérieure *bô* commence à prendre le sens de l'objet qui lui fait du mal, de l'accident lui-même, ensuite de la glycérine ou de la teinture d'iode qu'on emploie à ce propos, plutôt par plaisanterie ; *ruka-vice* « gants » ; *pa'-is̄i* ; *kida* < *skida* itér. 3 p. s. « ôter » en regard du perfectif *skine* ; *muva* « mouche » ; mais dans le même sens Douchan emploie les mots *buba*

« insecte » ; *pijāca* « marché », « endroit où on achète des vivres et des fruits qu'il aime tant ! » ; *īpo* < *lēpo* « beau » ; *v'ata* < *vrata* « porte » ; *kuca* impér. surtout dans l'expression *kuca-v'ata* < *kucaj na vrata* « frappe à la porte » ; *āv'le* « entrez » ; *p'āce* < *plāce* « il pleure », est employé aussi pour l'aboïement du chien, le miaulement du chat, le braiment de l'âne¹ ; *čoape/apele* > *ča'apē* « chaussette » ; *šafa* > *čaša* (antérieurement *tafa* > *čaša*) « verre » ; *bilo/bila/bio* part. passé de « être » ; *cinivo* < *crveno* « rouge » ; *pavo* < *plavo* « bleu » ; *cinino* > *cino/c'no* < *crno* « noir » ; *leleno* > *zeleno* « vert » ; *dolesi* > *lolesi* > *nolesi* > *nonesi* (le même jour, 2 août 1919), ensuite *donesi* et *doleši*, forme stabilisée (cf. § 100)¹ ; *kutija* indique d'abord une boîte de carton, ensuite une boîte d'allumettes, ensuite chaque tiroir et enfin la table de nuit ; *a'lē* < entrez ; *bē* « bon » ; *sēsā* « c'est cela » ; *vē* « vin » ; *don* « donne » ; *kaže* « il dit » ; *tne* « tenez » ; *pasē* « passez » ; *b'zo* > *b''zo* > *b'rzo* « vite » ; *asē* « assez » ; *watīr* « voiture », indique encore « tramway », « wagon » ; c'est donc un mot qui a tendance à se généraliser ; *vitā* « vite » ; *dob'ō* < *dobro* « bon » ; *ā-tutalq'* « à tout à l'heure » ; *ā demenā* > *ā demē* « à demain » ; *ā sō soi'r* « à ce soir » ; *sō soi'r* ; *sut'a* > *sutla* « demain » ; *dīzi* > *d''zi* impér. « tenir » ; *namēsti* « arranger, poser » ; *bes'ke* > *b''eske* < *breskve* pl. « abricot » ; *sīla* > *sfīla* > *sfī'a* « souffler, jouer au violon » ; *dopodine* > *gopōdine* voc. « monsieur » ; *sme'se* impér. « ris » ; *petele* < *petle* « lacets » ; *ko^btū* > *ko^stūm* « costume de bain de mer » ; *tap* > *'tap* > *stap* « canne » (oublié pendant un mois et demi) ; *pavi* > *p''avi* > *pravi* impér. « faire » ; *pelema* > *pelena* ; *peñe se* 3 p. s. « monter » ; *košulče* dém. « chemise » ; *kolāci* pl. « gâteaux » ; *kifele* >

1. Queyret, *La logique chez l'enfant*, p. 28.

kifole pl. « croissant » ; *si'ō* « sirop » ; *si'a* « fromage » ; *kecelica kecelice* dim. « tablier » ; *lad'a*, < *lādā*, *bato* « bateau » ; *mo'e* « mer » est expliqué *velika voda* « grande eau », *tutu* « train » ; ensuite « locomotive », et depuis que le petit connaît *voz* « train », *tutu* accompagné d'un cri laryngal indique le train en marche, et puis « voyage », cf. *ajdemo na tutu pa'isi*, *tata na tutu pa'iso* « allons faire voyage à Paris », « papa est allé en voyage à Paris » etc. ; *ma'tilo* < *mastilo* « encre » ; *čašavo* < *čaršav* « drap » ; *abāla* > *abal* « ombrelle » ; *bokā* > *bakalo* < *bokal* « pot à eau » ; *seče* 3 p. s. « couper » ; *mešo* « viande » ; *koko* signifie depuis le 23^e mois aussi « volaille rôtie » ; *iba'ibica* < *riba* « poisson » ; *guš'ka* « oie », d'abord l'oie de cellulose ; *kofā* « seau » ; *jastūka* < *jastuk* « oreiller » ; *šolja* > *šola* « tasse » ; *salāta* « salade » ; *karote* pl. « carottes » ; *jāje* (oublié pendant très longtemps) « œuf » ; *paš'ulo* « haricot » ; *tomato*, *pa'adžani* « tomates » ; *mok'o* « mouillé » ; *ogēda* > *ogēdalo* « miroir » ; *ogēde* > *dog'ed* « jumelle » ; *učak* > *'nčak* « déjeuner » ; *gutę* « goûter » ; *učamo* > *'učamo* 1 p. pl. « déjeuner » ; *večelamo* > *več'amo* 1 p. pl. « dîner » ; *večela* > *veča* « dîner » ; *čale* > *nāčale* > *na'čale* « lunettes » ; *gođe* > *g'o'de* < *grožde* « raisin » ; *pis'mo* « lettre » ; *na poštu* « à la poste » ; *miliše* 3 p. s. « sentir bon » ; *raši'i* impér. « écarter » ; *kida* 3 p. s. « arracher » ; *i-gubio* < *ižgubio* part. pas. « perdu » ; *kamine* > *kameno* « pierre » ; *ob'āzo* > *obraz* « joue » ; *vozi* impér. « traîner » ; *vōni* > *zvonī* « sonner » ; *okenise* imp. « se tourner » ; *tanę* > *stani* impér. « s'arrêter » ; *do'la* > *dosta* « assez » ; *govō'i* impér. « parler » ; *te* « thé » ; *kafę* « café » ; *atęde* « attendez » ; *desęde* « descendez » ; *meęte* « montez » ; *sika* > *s'ika* > *slika* « image » ; *tē'a* 3 p. s. « chasser » ; *šo* « sel » ; *kaga* > *ka'na* < *kragna* « col » ; *pokā'i* > *pokčari* impér. « abimer » ; *pari* > *p'arī* impér. « faire » (d'abord pour les jouets, ensuite généralise) ; *s'am-ga bilo*

« c'est honteux » (en plaisantant); *p'uni* < *pluni* impér. « cracher »; *g'eje* 3 p. s. « chauffer, réchauffer »; *kapúce* dim. de *kaput* « manteau »; *p'la* 3 p. s. « salir »; *mi'an* adj. dans le sens de « sage » (nuance active); *džepe* < *džep* « poche », employé aussi pendant longtemps, pour « serviette », mais au 24^e mois il a appris ce mot *stivěta*; *da šusi* > *da šusi* « sécher »; *tachə* < *tašna* « sac »; *potica* > *ipotica* > *lipotica* subst. « belle »; *bude-potica* « devenir beau, pimpant »; *lonce* « tasse en émail »; *p'asakə* < *prašak* « poudre, poussière », enfin « cendre »; *podumə* < *podrum* « cave »; *věca* > *'feća*, *buži* « bougie »; *žebil'ce* dim. *žembil*, *filé* « filet »; *kok'ca* > *kov'ca* > *koj'ca* < *žakop'ca* 3 p. s. « attacher les boutons »; *leda* « dos »; *'ame* « épaule »; *v'ata* > *v'at* < *vrāt* « cou »; *šetamo* 1 p. pl. « se promener »; *iš'amo* < *igramo* 1 p. pl. « jouer, danser » (antérieurement *igu* 3 p. s.); *gažd'ica* > *gažda'ca* < *gaždarica* « propriétaire »; *v'uti* 3 p. s. « fâcher », *sekila* < *sekira* « fâcher »; *bc'zi* > *bc'zi* « va-t'en »; mais aussi impér. act. « ôter »; *gumə* « gomme »; *tip'ce* > *f'p'ce* dim. « ventre »; *vatla* > *vat'a* « feu »; *g'o'i* « brûle »; *d'vo* « bois »; *paukə* « araignée »; *aštāvi* < *ostavi* impér. « laisser »; *ku'ca* < *ku'ca* « maison »; *māmko* voc. « maman »; *dīmə* « fumée »; *šal'ce* dim. « châle »; *gav'ce* dim. de *g'ava*; *fūlū'* > *fu'v'* « fourrure »; *šofjānka* < *šlofjanka* « flanelle »; *dumbā'a* indique d'abord le bruit du tambour, ensuite le « tambour » même, en remplacement de *kuija*, employé dans ce sens pendant deux jours; *top'lo* « chaud »; *lādno* « froid »; *žima* adv. « froid »; *sijālica* < *sijalica* « lampe électrique »; *faša* > *f'ša*, *butej'* « bouteille »; *bujotə* « bouillotte »; *po'le* « campagne »; « bois »; *po'la* « moitié », « une partie »; *pod'ze* < *pod'zeze* « jarrettières »; *perovš* < *perorež* « canif »; *cepa* 3 p. s. « déchirer »; *ceparvo* adj. « déchiré »; *sām* « lui-même », platôt « moi-même », compris et acquis très facilement; *pos'le* « après »; *ponda*

> *pā-ōnda* « et puis », « et après » ; *danas'* « aujourd'hui » ; *opetə* « de nouveau », « encore » ; *pamukə* « coton » ; *patòsə* « plancher » ; *p'ičamo* 1 p. pl. « raconter une histoire » ; *ko'a* « écorce » *v'utise* impér. « se tourner » ; *i'ese* < *trese* 3 p. s. « secouer » ; *p'azi jezika* « montrer la langue » ; *mīta* > *umuta* > *unu'ta* « dedans » ; *opele* pf. « laver » ; *seče, sekala* « couper » ; *kaška* > *šaška* < *čaška* < *čačka* « gratter » ; *m'va* < *mrva* « miette » ; *kēskesē* « qu'est-ce que c'est » ; *di-mama* « dit maman » ; *gə* « gant » ; *livrə* « livre » ; *kutō* « couteau » ; *fu'sētə* « fourchette » ; *kwie'* « cuillère » ; *siētə* « assiette » ; *mąže* « manger » ; *lepi* « coller ».

Les mots abstraits sont appris plus difficilement.

100. — Dans le développement du vocabulaire on peut constater nettement deux époques. Jusqu'au 21^e mois, en général, les analogies de sens sont très nombreuses et les associations par ressemblance sont les plus importantes. Plus tard, les associations par opposition sont plus considérables, et une restriction du sens, avec différenciation et répartition entre les images verbales, fait le caractère principal de la seconde époque ; aussi non seulement le sens des mots nouvellement acquis est plus précis, moins « large », mais encore le sens d'un grand nombre des mots anciens a été rectifié.

Dans la généralisation du sens il suffit d'une ressemblance générale, ce qui est le cas le plus souvent. Pourtant, il suffit quelquefois d'un détail pour faire appliquer une image acoustique à deux ou plusieurs concepts différents. Toutefois, il faut indiquer que la couleur comme élément constitutif ne joue qu'un rôle minime ; je n'en ai que trois cas à citer : au 18^e mois Douchan, regardant par la fenêtre, a aperçu de l'autre côté de la rue une dame portant un

paquet jaune, et lui de s'écrier : *zute pipele Dudine* « chaussures jaunes de Douda » ; les billets de banque et les coupures départementales sont nommés *f'anakə* « franc », par opposition au papier blanc ou écrit, et il s'est même trompé en appliquant ce mot, une seule fois, au timbre-poste ; enfin, il dit *k'v* « sang » aussi pour toute tache rouge. L'élément gustatif est encore peu important ; c'est seulement pendant quelques jours (14^e mois) que le mot *tetela* « sucre » indique aussi « lait » (l'association de simultanéité y est remarquable ; — depuis, les images visuelles du sucre « solide » et du lait « liquide » deviennent plus importantes, et Douchan reste pendant longtemps sans avoir de mot pour le lait. Les ressemblances au point de vue de la forme et de la perception acoustique ont déjà beaucoup plus d'importance ; les exemples sont nombreux, et je n'en cite que quelques-uns. *gumene* < *dugme* « bouton » s'applique d'abord au bouton de veston, au bouton de col, bouton de porte, bouton d'électricité, et tout ce qui a vaguement la forme d'un bouton, quoiqu'il ait entendu ce mot seulement dans le sens ordinaire ; mais encore plus intéressant est le cas du mot *bébé* (v. plus loin). Le nom *fane* a été généralisé à tous les chiens, même il repousse en arrière le mot onomatopéique *wau-wau*, grâce à l'aboiement qui a été remarqué par le sujet parlant comme une généralité ; aussi *koko*, indiquant d'abord le chant du coq, est appliqué pour les airs joués au violon, au piano, à l'accordéon, ensuite pour le phonographe, pour la musique en général, et, par extension du sens, pour le manège de chevaux de bois. Mais la ressemblance de l'emploi est, avec l'âge, un élément de plus en plus fréquent dans la généralisation du sens ; c'est ainsi qu'il faut expliquer toutes les nuances de sens de *kutija* (cf. § 99), ou bien de *oli* < *otvori* « ouvre », appliqué d'abord au mot

« fenêtre », ensuite employé pour dire ouvrir la porte, et qui finit par s'approprier presque toutes les nuances qu'a ce verbe dans le langage courant, se rapportant au tiroir, à la boîte, au stylo, au livre, au journal, etc.

Le fait contraire est la restriction du sens, d'après l'expression de M. Bréal¹ ; elle est ordinairement favorisée par l'acquisition de mots nouveaux, mais on pourrait aussi dire que le sujet ressent le besoin des mots nouveaux (v. § 101). Le fait le plus ancien de ce genre a été la rectification du sens du mot *bébé*, qui signifia d'abord l'image de Douchan dans la glace, ensuite sa photographie, les photographies en général, les images en général, les livres avec des images, enfin les livres en général². Vers le 18^e mois, tous ces objets cessèrent de se représenter dans la conscience du petit comme ayant une caractéristique propre à tous ; vers le 20^e mois il sentait évidemment le besoin de les désigner par des mots différents, et c'est ainsi qu'il s'empara immédiatement d'un mot nouveau *deda* « grand-père », que je prononce en lui montrant la carte photographique de son grand-père ; il appliqua ce mot à toutes les cartes photographiques ; bientôt il saisit le mot *karta*, dans ma conversation avec sa mère, comprit qu'il s'agissait des cartes dévues, et refint tout de suite ce mot *ka'tā* ; quelque temps plus tard il apprit les mots *ᵐkɔŋga'kiga* « livre », et *ᵐhika* > *s'ika* « image ». Il nomma sa photographie de son nom *duda*. Ainsi, le mot *bébé* fut conservé seulement avec le sens « bébé », « poupon », « petits enfants dans les images³ ». De plus, depuis le 23^e mois Douchan commence à remarquer la différence entre « boîte » et « tiroir », et le mot *fioka*

1. M. Bréal, *Essai de sémantique*, 6^e éd. Paris, Hachette, 1913, p. 107.

2. Cf. Taine, art. cité, *Revue philosophique*, I, p. 8.

3. Pour fillette et garçon, Douchan emploie les mots : *ɔvɔka* > *devɔhica*, *mazil*, *mufi* « ma fille », *dete* « enfant ».

s'enracine peu à peu pour « tiroir » ; mais le petit ne voit pas encore de différence entre une boîte et la table de nuit ! Une répartition du sens a eu lieu également entre les mots *koko*, *müsika* < *muzika* « musique », *szila* subst., *tutulu* « trompette », etc.

Mais, même depuis le 21^e mois, l'extension du sens a lieu, p. ex. toujours *koko* « coq », « chant du coq », « poulet en coton », et « manège de chevaux de bois ». Toutefois cette généralisation est consciente (cf. § 101). Enfin, il faut ajouter ici la ressemblance des images verbales au point de vue acoustique, qui est une association entre les sens différents sans provoquer une confusion d'emploi ; ainsi d'après une communication de M. Ernault, sa fille, à quatre ans dit *Meseu Pon c'est comme un damé* (= pion, damier), et son frère : *Marigny c'est comme araignée* ; aussi chez Douchan la forme *dolesi* est favorisée par l'image acoustique de *dole* « en bas », et est préférée aux autres nuances *lolesi/nolesi/nonesi/donesi* (cf. §§ 89, 99).

101. — Dans le développement du vocabulaire, donc, on peut réduire tous les changements de sens à ces deux principes. Il nous reste à les expliquer.

La généralisation du sens est un fait fort connu, et M. Cousinet, dans son article¹, évoque des exemples très intéressants. M. Queyrat rapporte qu'« un enfant appelait le pétilllement du feu un *aboïement*, un autre l'aboïement d'un chien une *toux* ; un autre encore donnait le nom de *bain* à l'action de tremper du pain dans du jus² ». Les exemples, cités par H. Taine et autres observateurs, sont très nombreux. Il s'agit donc d'expliquer comment les enfants trouvent des éléments de ressemblance là où il

1. *Revue philosophique*, LXIV, p. 159-160.

2. Queyrat, *La logique chez les enfants*. Cité par M. Cousinet.

n'y a que différence frappante pour les adultes ¹. « Il semble, dit M. Cousinet, qu'il serait légitime de conclure que la perception des ressemblances entre les choses est pour les enfants un moyen de comprendre, d'assimiler tout ce qui leur est inconnu, et qu'elle tend à disparaître à mesure que les choses sont mieux connues ². » Ces analogies, « indiquées spontanément sans effort ni *temps* appréciable », reposent en réalité non sur la ressemblance des choses mais sur celle de leurs représentants, les images mentales. Le caractère trop sommaire des images et le manque de détails évoque l'association de ressemblance entre elles et par conséquent entre les objets représentés, même là où les images des adultes, plus précises, sont tellement différentes qu'on est souvent étonné par les rapprochements sémantiques chez les enfants ³.

Les images mentales, depuis le 18^e mois, sont moins sommaires, et analysables pour notre sujet parlant. Je lui fais voir les images d'un livre ⁴: 1) maman avec un bébé est reconnue, mais le berceau l'est seulement au 19^e mois; 2) dame assise est nommée *maman*, *madame* et de nouveau *maman*; quelques jours plus tard il reconnaît bébé devant la dame; au 19^e mois il constate que le bébé est assis sur un coussin; un peu plus tard il montre les détails du visage

1. « La perception infantine, dit M. Cousinet, apparaît toujours comme extrêmement différente de la perception de l'adulte; on sait combien l'enfant et l'adulte s'entendent mal sur la nature et l'usage des choses. » Art. cité, *R. pb.*, LXIV, p. 162.

2. *Ibid.*

3. L'étude de M. J. Philippe sur l'image mentale et surtout sur son évolution est précisément très suggestive à ce point de vue. *L'image mentale*, p. 113 et suiv.

4. *Wheeler's Graded Readers, A primer*. By Gail Calmerton and William H. Wheeler, Chicago, 1900. V. les pages 7, 8, 9, 10, 18, 21, 32, 33, 36, 43, 46, 52, 54, 57, 58, 78, 86, 98, 103, 108.

de la dame ; au 20^e mois la balle ; 3) le chat est nommé une fois *wau-wau*, mais bientôt il compare cette image au n^o 4, et reconnaît le chat ; au 19^e mois il dit que le chat est assis sur une chaise ; au 21^e mois il constate un nouveau détail, « balai » ; 4) d'abord il voit seulement le chien, tandis que la fillette est reconnue plus tard, à cause de la robe blanche qui était difficile à distinguer du fond du tableau ; ensuite, Douchan constate que la fillette est montée sur la chaise, puis, qu'elle ouvre la fenêtre (il s'agit d'une pendule) ; que le chien veut monter sur la chaise *penèse wau-wau* ; (24^e mois) que la fillette le regarde, *bébé geda wau-wau, devokica geda wau-wau*, et enfin il constate les parties du visage, la main, les souliers, les chaussettes ; 5) le garçon et la fillette (*bébé*) sont nommés (21^e mois) *déte* et *vokica*. Douchan reconnaît les ciseaux, le chapeau, et dit que le garçon n'a pas de souliers ; 6) l'image représentant le chat dans le soulier fait réfléchir le petit, il reconnaît la tête du chat, puis le soulier, ensuite au 21^e mois il dit que le chat est *dans* le soulier, et au 24^e que le chat se chausse d'un soulier (*bik'a maca cipelu*) ; 7) Douchan interprète (au 22^e) que la dame cueille les pommes, qu'un *bébé* les mange, qu'il y a une corbeille de *cece* « bois et branches » ; 8) au 19^e Douchan dit *magāle* « âne » pour cheval ; quelques jours après il a eu l'occasion de voir plusieurs chevaux et il constate qu'un monsieur tient le cheval et que la fillette tient son chapeau ; 9) les petits chiens sont distingués tout de suite et leur nombre indiqué par « encore » : *jos^{si} wau-wau, jos^{si} wau-wau*, un mois plus tard la corbeille est aperçue ; 10) l'enfant est nommé *bébé*, et ce mot persiste, parce que la fillette est habillée en blanc, et coiffée d'un béguin blanc ; les fleurs sont remarquées au 20^e mois ; 11) le pigeon est très tard distingué, parce qu'il est blanc comme la robe de la fillette qui le tient serré dans ses bras ; 12) l'analyse :

dame (18^e), les chaises, la dame debout (19^e), la robe, la dame tient le chat, les cheveux, les fleurs (20^e) ; Poiseau (un petit perroquet dans la cage), la fenêtre (une partie) (21^e) ; 13) tous les détails remarquables (excepté les armes), au 20^e ; plus tard Douchan dit que la dame est en train de coudre ; un garçon qui ressemble vaguement à mon frère est nommé *èica* « oncle » ; 14) tous les détails indiqués exactement au 22^e mois ; 15) l'analyse : madame, bébé (18^e), pigeon, coco (19^e) corbeille, assiette, madame assise sur la chaise, *vòkica* « fillette », *cvèce* « fleurs » (= feuilles) (22^e) ; 16) l'eau est comparée à la rivière (élément connu) et bien interprétée ; la charrette constatée seulement au 22^e mois ; 17) au 22^e Douchan constate que madame coupe une pomme, et pour les trois enfants emploie les mots « garçon », « fillette », « bébé » ; 18) Douchan hésite entre l'emploi des mots « bébé » ou « fillette » pour un enfant vêtu d'une chemise blanche ; 19) c'est la première des images bien analysée, représentant un enfant et un bébé assis devant une assiette et qui mangent ; Douchan le constate en ajoutant que c'est de la panade qu'ils mangent, il reconnaît les cuillères et le chat de côté ; 20) le mot *vokica* « fillette » employé pour la première fois ici, les fleurs et tous les détails distingués très tôt.

Si depuis le 21^e mois beaucoup de mots continuent à s'appliquer à plusieurs sens, c'est que (les images mentales, en général, étant plus précises) l'enfant reconnaît de la ressemblance à n'importe quel point de vue, et souvent par nécessité ¹ (cf. § 100).

102. — Les faits sémantiques indiquent le mieux le caractère de l'individualité du langage enfantin. Il n'y a pas de doute, les éléments nécessaires doivent entrer dans la

1. Cf. Darmsteter, *La vie des mots*, p. 6.

conscience par les sensations ; mais les rapports, les combinaisons et les comparaisons de ces éléments constituent les premiers faits de l'individualité. En effet, c'est la ressemblance partielle, soutenue par la nécessité de s'exprimer, qui entraîne l'élargissement du sens, comme nous l'avons vu au § 100. C'est ainsi qu'un enfant peut nommer par un même mot une quantité d'objets ; c'est ainsi qu'il comprend ses jouets ; c'est ainsi qu'il se livre à la première poésie de la vie et à l'emploi des métaphores. Ce processus de comprendre les métaphores, conscient lorsqu'il s'agit des jouets, est purement mécanique dans l'autre domaine linguistique. Les associations chez les enfants, moins nombreuses que chez les adultes, se plient, s'adaptent, se prêtent à l'assimilation très facilement. C'est ainsi que Douchan disait *vata* < *vrata* « porte » pour indiquer le persiennes, évitant d'y appliquer le mot *pozol* < *prozor* « fenêtre », parce que la fenêtre est caractéristique par la transparence des glaces, tandis que le contrevent et la porte ont la même qualité ; il n'y aperçoit pas de différence, parce qu'on les ferme et on les fait ouvrir de la même manière. C'est ainsi que Douchan disait jusqu'au 22^e mois *kawka*, pour indiquer les gants aussi bien que les chaussettes ; c'est ainsi qu'il faut expliquer chez lui encore toutes les nuances de significations du mot *koko*. C'est ainsi qu'il faut expliquer aussi les cas observés par M. Ernault, chez son petit-fils qui disait : *ôter la peau du crayon*, pour dire « tailler » ; *la clef de la bottine* pour le crochet.

103. — Un facteur très important dans le développement du vocabulaire est le sentiment qui accompagne l'acquisition des mots. Il y a des mots qui sont très vite assimilés, sans avoir une base matérielle (§ 101) ; il y a des mots dont les images acoustiques sont très agréables à

Douchan ; il répète beaucoup de mots non à propos mais pour s'amuser : *bébé*, *miño*, *vay-vay*, *loko*, *popalica*, *'agode*, *jabuke*, *bo-bona*, *čokolāde*, *ista*, *maz'el*, *vōkica*, *tatica*, *māmko*, etc. Il arrive très souvent qu'il prononce ces mots bas, en jouant. D'autres mots, au contraire, sont désagréables à l'enfant évidemment par des impressions acoustiques inaccoutumées, comme *broj* « compte », *žini* « ouvre la bouche », *koska* « noyau », *slušaj*, *čoveče* voc. « homme ». Les images « intenses », surtout, lui font repousser les mots synonymes ; depuis le 23^e mois il a l'habitude de nous « interroger sur le vocabulaire », et il repousse tous les mots qu'il ne connaît pas : *batō nije lada*, *ni sijilica to'e ži's*¹. Toutefois il se familiarise très vite avec les mots, en général il aime les mots nouveaux, surtout s'ils représentent des objets qui l'intéressent.

104. — L'intérêt personnel a également sa part dans la répartition du sens (v. § 100). En général, l'activité personnelle de l'enfant est de plus en plus remarquable ; deux observations surtout sont très intéressantes. Les enfants emploient des anciens mots dépourvus de sens pour les appliquer aux concepts nouveaux. Ainsi, Douchan emploie les syllabes *le-le* pour indiquer la « toupie », et après avoir appris ce mot, il nomma *lele* le véloce, dont les roues tournent comme la toupie. Quelquefois, les enfants procèdent à des combinaisons de syllabes qu'ils possèdent déjà pour former des mots nouveaux ; je note *te-le*, *te-se*, pour indiquer les mouvements ; *go-bo*, *gobo* pour exprimer la satisfaction, en regardant par la fenêtre, etc. Mais, aussi souvent les enfants s'emparent d'un mot qu'ils n'ont pas compris, en l'appliquant à l'objet qui les intéressait au moment de la perception de ce mot ; ainsi, jouant avec un porte-monnaie, Douchan entendit sa mère dire dans sa conver-

1. « Bateau non *lada* » ; « non *sijalica* mais *ži's* ».

sation le mot *tezu* acc. « thèse » ; il répéta immédiatement ce mot, en riant, et pendant quelque temps l'employait pour indiquer son porte-monnaie (qu'il tenait à ce moment) ; seulement deux mois plus tard il rectifia l'emploi de ce mot, comprenant que j'ai fait la thèse pour « en faire un livre » que je lui donnerai ¹.

105. — Dans le développement du vocabulaire il faut constater que le 13^e, le 18^e et le 21^e mois ont été très importants. Le 13^e mois représente la formation des premiers mots et les premières associations. Le 18^e mois est important non seulement à cause du grand nombre des mots répétés et compris, mais encore d'une manière générale, à cause de la stabilisation du caractère des mots, à la fois au point de vue de la structure phonique et pour le sens : jusqu'à cette époque les mots représentaient les images sommaires, depuis ce sont de plus en plus des *mots*, des éléments autonomes de la phrase. Enfin, depuis le 21^e mois le système des liens sémantiques est très complexe. Simultanément à l'abstraction des suffixes, on constate des catégories purement sémantiques : a) les synonymes serbes, qui s'évoquent réciproquement (*b^ula-b^ula* : *pišmo* ; *atija* : *pisija* ; *čebe* : *pokije* subst. etc.), et les mots serbes et français (*batō* : *lađa* ; *šjen* : *kuće* ; *šiši* : *apō* ; b) les familles des mots (*ika* : *ikica*) ; c) l'étymologie qui tient à la ressemblance d'un détail : *čiganče* « petit bohémien », analysé et répété : *cinegana-ce* cf. *cine* « s'asseoir » ; *cinema* (la première fois analysé *cineba* cf. *cine-baba* (noté antérieurement) « grand'mère s'assoit » ; enfin la forme donnée *mreža* « filet » est rattaché au mot *veže* « lier », et est reproduit *vež'a*. Depuis le 24^e mois Douchan possède un vocabulaire très riche¹² et une pleine liberté dans l'emploi des mots.

1. Cf. O. Wahnelt, *op. cit.*, p. 27.

CHAPITRE VIII

La formation des catégories morphologiques.

106. — La formation des catégories de mots est le fait le plus important pour l'époque de l'acquisition du langage. C'est un fait peut-être encore plus important que la formation des représentations phoniques et du système phonétique, qui constitue plutôt la forme matérielle du langage, tandis que la formation des groupes associatifs donne naissance au sentiment linguistique et à « l'esprit » du langage.

C'est dans ce chapitre-ci qu'il faut donner quelques détails qui manquent forcément dans toutes les observations concernant le développement du langage chez les enfants de langues française, allemande, anglaise, où la déclinaison grammaticale a disparu complètement ou à peu près. On n'y trouve que quelques rares détails, comme par ex. dans le livre de M. et M^{me} Stern le génitif en *s*. C'est dans ce sens qu'il y a un certain intérêt à étudier le développement des associations grammaticales chez un enfant de langue synthétique, comme nous l'avons dit au commencement de ce travail.

Il n'est pas moins intéressant de suivre la création et la « coordination » des rapports grammaticaux, faits relativement très compliqués dans le langage des adultes.

107. — Depuis le 13^e mois déjà, un certain nombre de mots se groupent ensemble, grâce à la même terminaison

ka, p. ex. *kaka* « caca », *ka-ŕika* « cuillère », ensuite *ma-ŕika* < *mašna* « cravate », etc ; ces mots sont employés très souvent, et, en conséquence, le suffixe *ka* devient très important et « productif ». A ce point de vue il faut noter deux faits : d'abord, les mots ayant cette terminaison sont retenus le plus facilement, p. ex. **keka* > *šeka* < *četka* « brosse », *maka* < *marka* « timbre », *iška*, < *viluška* « fourchette », *našika* « gymnastique » (19^e mois), *kuška* < *kruška* « foire » (20^e mois), *koška* « noyau » (21^e mois), etc. Ensuite, il y a des mots qui ont été « entraînés » dans cette catégorie, comme *ma-ŕika* > *ma-ŕika* < *mašna* « cravate », *noka* < *noga* « pied », « jambe », etc.

108. — Un autre suffixe *-ica*, devient encore plus important, depuis le 18^e mois. Le suffixe *-ka* n'avait été conçu que comme un processus mécanique ; au contraire *-ica* devient un suffixe proprement dit, indiquant le diminutif. Aux 15^e et 16^e mois encore *-ica* n'est pas « détaché » ni « analysable » dans le mot *ma-ŕica* < *mamica* « petite maman », qui est appris indépendamment du mot *ma-ma* ; cependant le petit ne tarde pas à comprendre que ces deux mots n'ont qu'un seul sens, avec une certaine différence dans la nuance. Cette nuance, il finit par la deviner et la saisir ensuite, comme une nuance de tendresse ; il le fait d'après le ton et toute l'expression réflexe du sentiment qui accompagne l'articulation de ce mot devant lui. En conséquence, au 18^e mois, le petit laisse agir l'analogie, et c'est lui-même, sans imiter, qui me dit *tatite*, voc. « petit père ». Depuis, il n'y eut pas de difficultés pour toute une série de formes en *ica* : *d^ušicā*, *pipelica* > *pipelca* > *cipelica* « petit soulier », *vošica* *devokica* < *devojka*, *devojkica* « fillette », *ikica* < *ruka* « main », *noš'ca* > *nogica* < *noga* « petit pied » ; depuis le 20^e mois : *popalica* > *popa'lica*

« du pain bouilli et écrasé » (antérieurement *popala*) ; *koľ-ca* > *kolīca* « petite voiture » (ant. *kola*) ; *ʹflica* « soie », etc. C'est grâce à ce suffixe, que la forme *ruka-vica* pl. *ruka-vice* est substituée à l'autre, fortement enracinée, *kawke*.

Depuis le 21^e mois, Douchan interprète cette terminaison d'une manière plus exacte : il dit *pipelica*, *ikica*, *nogica* quand il s'agit de *son* soulier, de *sa* main, de *son* pied, autrement il dit ordinairement *tat'na pipela*, *mamina pipela*, *tatina ika*, *noga* ; toutefois, s'il est bien disposé, il ne manque pas de dire encore : *tatine pipelice*, *mamine pipelice*, *tatina ou mamina ikica*, etc. Aussi emploie-t-il *-ica* comme le morphème pour la formation des hypocoristiques : *mīkica* < *mil-kica* de « Milivoje » ; *dudica*, *latica*, *mamica*, *desākica* et même *milivo'kica* (24^e mois), mais *gāzda'ca* est un mot simplement imité de *gazyrdarica* f. « propriétaire ».

Ce suffixe est appliqué à tous les substantifs en *-a*.

109. — Depuis le 18^e mois, on peut remarquer encore d'autres groupes de mots.

-na : *alinā* « robe » ; *kakana* « caca » ; *bubana* (< *buba*) ; cette catégorie est soutenue, évidemment par les part. pas. fém.

-la : *popala* (cf. § 108), *cecela* « tablier », *cecelā* > *šecela* > *šecē'a* « sucre », *patala* (plus tard *patalo* > *potolo* > *pa-talq* (15 juin 1919) « pantalon ») ; cette catégorie est favorisée par les formes du passé (cf. § 114).

-ija : *košija* (> *košula*) « chemise », *mašija*¹ « allumettes », *pišija* syn. de *atija* < *hartija* « papier », *šišija* (éphémère) « chapeau », *kutija* « boîte ». Cette catégorie comprend presque tous les mots nouveaux (sauf : *a'tija* et *kutija*, les plus anciens) ; *-ija* sert à distinguer les substantifs depuis que l'enfant possède une notion de l'action (verbes) (cf. § 114).

1. Plus tard *mašina*, *šiši* > *šešič'*.

-e/-a : *mişlə* « Michelin », *t'le* « tiens », *fə* « fin », *vile* « vilain », *malə* « malin », *kokə* « coquin » (sans comprendre le sens) ; *məşə* « méchant », *vatā* « va-t'en ! »

110. — Les suffixes d'adjectifs ont été beaucoup plus importants pour le développement linguistique de Douchan au point de vue général.

Ce sont d'abord les adjectifs possessifs qui se stabilisent dans sa conscience linguistique. Au commencement du 16^e mois, Douchan répète, quoique d'une manière purement mécanique, *maṇna pipela* « chaussure de maman ». Il remarque (le jour suivant) qu'on emploie le même mot pour préciser qu'il s'agit d'une robe appartenant également à sa maman; il en déduit immédiatement qu'il s'agit de la possession, et il me dit *tatne pipele*. La terminaison *-ina* devient un élément analysable et « productif » ; on insiste sur son emploi, et Douchan finit par l'appliquer à d'autres mots connus : *d^ušinā* (depuis fin 17^e mois) > *dušina* « de Douchan », *bebina* « de bébé » ; depuis la fin du 18^e mois, c'est la catégorie la mieux organisée, et je note : *'jkina* « de l'oncle » ¹, *ëš'ina* « de l'oncle » ², *Dudina* « de Douda », *nogina kayka* « chaussette de pied », même *kigina atija* « les feuilles de livre ». Enfin, au 22^e mois le mot *detino* « de l'enfant » est tiré d'un mot récent, *dete*.

Depuis le 20^e mois, le petit est de plus en plus intrigué par un fait dont il commence à se rendre compte. Le perfectionnement de la perception fait qu'il distingue les formes du masculin, du féminin et du neutre, sans posséder aucune notion des genres. Il s'efforce, évidemment, de pénétrer ce mystère, mais il finit seulement par établir, après six

1. Frère de la mère.

2. Frère du père.

semaines d'incertitude, un rapport tout mécanique entre les substantifs et les adjectifs : *tatin*^o *šiši* « chapeau de papa », *mamin*^o *abala* < *manin* *amrel* « ombrelle de maman » ; « *tatina pipelica* », *mamina pipelica* « le soulier de papa, de maman » ; *tatino dete*, *mamino dete* « l'enfant de papa, de maman ».

Au contraire le rapport entre les formes du singulier et du pluriel lui est de plus en plus clair depuis le 20^e mois. Ainsi, Douchan n'hésite pas pour employer à propos : *tatina pipelica* pl. *tatine pipelice*, etc.

L'importance de cette catégorie est beaucoup plus grande qu'on ne le pense, parce qu'il ne s'agit pas ici d'un groupe de mots et d'un suffixe productif. Cette catégorie, appliquée presque immédiatement pour exprimer la possession, indique que le petit a acquis de très bonne heure la notion du génitif-possessif exprimée en serbe exclusivement par l'adjectif possessif. Donc, c'est une preuve de plus pour réfuter l'opinion de Ziller et Ament¹ disant que « le génitif apparaît le plus tard » de tous les cas. M. Stern dit : « so stehen dem die Beobachtungen an unseren drei Kindern entgegen, die alle den Genitiv in seiner « sächsischen » Form zum Ausdruck des Besitzes sehr frühe zeigen : *mamas suppe* (Hilde 2 ans, 4 mois), *chaters* = Vaters (Günther 2 ans, 4 mois), *is evas* (Eva 2 ; 1 mois) »². Il est inutile de remarquer qu'il ne s'agit ici que de la notion au point de vue psychologique.

Les adjectifs qualificatifs ne viennent que beaucoup plus tard. C'est seulement vers la fin du 21^e mois que Douchan possède la différence entre les adjectifs fém. *velika* — *mala* « grande — petite », d'après une opposition évidente. Il

1. Ament, *Die Entwicklung v. Sprechen und Denken beim Kinde*, p. 166.

2. Stern, *op. cit.*, 221.

distingue (22^e mois) sans hésitation la grande et la petite boîte — *vel'ka kútija*, *mála kútija*; les verres de grandeur différente *vel'ka 'šaša*, *mála 'šaša*; *vel'ke cipelice*, *male cipelice*; *vel'ka k'nga* — *mala k'nga* (livre); *veliko-way-way*, *málo way-way*, etc. Ensuite, il connaît, à la même époque : *belo*, *bela* « blanc » (*bela alínica*, *bele pipelice*, *belo way-way*); *ciméno* < *crveno* « rouge »; *pavo* < *plavo* « bleu »; *žuto* « jaune »; *'sisto* (*'sista alínica* « robe propre »); *pilava* « malpropre » (ex. *pilave kayke* « chaussettes qui ne sont pas propres »; *pilavo way-way* « chien malpropre » dont il ne veut plus pour jouer et qu'il a jeté); *fine* pl. f. « fine »; *boba'* > *doba'* « bon »; *ipa* > *épa* < *lepa* f. « belle ».

144. — L'établissement d'associations entre les trois cas les plus essentiels s'est fait très tôt, d'une manière mécanique et sans la netteté nécessaire. Déjà au 13^e mois Douchan possède les formes *mama* nom., *mamú* voc. et *māmē*, qui vient de l'expression *kod mame* (entendu souvent), avec la valeur du datif « vers maman »; quand il se fâche, en pleurant, il n'emploie que la forme *mamā* ou *mamā*; ordinairement il distingue ces trois formes, mais la forme *mame* n'est pas stabilisée, et vers la fin du 19^e mois je note même *madā* : voc. *madambo*, *mada^{bo}*. Au 20^e mois le petit est « intrigué » par la révélation d'une forme nouvelle, l'acc. f. en *-u*; il continue d'employer la forme du nominatif pour l'accusatif, mais quelquefois il lui substitue la forme du vocatif, p. ex. *kayiko* « donne-moi la cuillère » (cf. § 121); enfin il remarque qu'il s'agit ici de deux notions différentes, et c'est ainsi que je note au 22^e mois la faculté de distinguer les trois cas principaux, dans les exemples : *mama* « maman », *dī mama* « où est maman », *našo māmū*¹ « j'ai trouvé

1. La longueur de la voyelle *u* n'est pas un élément morphologique; elle provient de l'émotion de satisfaction (l'association est très intime entre le verbe *nad'i*, *-našo* et la satisfaction).

maman », *voli mámu* « j'aime maman », *mámo*, *māmo* voc. ; *kaχika* « cuillère », acc. *kaχiku* > *kašika*, acc. *kašiku* ; *šaša*, acc. *šašu* ; *noga* « pied », acc. *gu-nogu* ; *vōda*, acc. *vōdū* et à cette époque il existe un sentiment très vif de l'accusatif¹. Les formes anciennes ne disparaissent que plus tard, et je note *našo k'nga* « j'ai trouvé le livre », *našo koc'ka* « j'ai trouvé le cube », à côté de *vidi k'ngu*, *toli k'ngu*, *našo kigu*, *našo koc'kū*. Pourtant, vers la fin du 23^e mois les rapports entre ces trois cas sont nettement établis chez les substantifs fém. en *a* ; les mots *tata* « papa » et *duda* sont assimilés à cette catégorie, après une assez longue hésitation : surtout voc. *tate* (22 avril 1919) et employé aussi comme nominatif (*dī^re tate*), avant de disparaître, mais les premiers vocatifs en *o* de ces deux mots sont notés le 4 juin 1919 : *ō w^rā*, *tatō*. Les mots à consonne n'ont pas de vocatif (genre inanimé), p. ex. *apun* < *saṣun* « savon », et la forme du nominatif est employée pour l'accusatif, sans que le petit soit embarrassé par le système *a* : *o* : *u* des substantifs fém. ; également Douchan doit être très content de ne pas avoir de difficulté avec les subst. en *e/o* et *e* (mots français) ; aussi prononce-t-il ces mots avec le plus grand sans-gêne, dans les expressions : *to^e pōle* « c'est la campagne », *'idemo u pōle* « nous allons à la campagne », *pōle !* exclam. ; *pe^ro* « plume », *kokē* « coquin », etc.

La notion de l'accusatif est liée avec certaines prépositions (cf. § 118).

112. — Les fonctions des autres cas s'imposent aux enfants auxquels on parle une langue synthétique beaucoup plus tôt qu'on ne se l'imagine.

La notion du datif, comme nous l'avons vu au § 111, a

1. *nēce dila ki-gū !* exemple donné au § 113.

été interprétée par la forme du type *kod-mame* « chez maman », avec l'idée de mouvement « vers maman », Douchan emploie, très tôt, les formes *tate* pour indiquer le désir que je le prenne, *madamē* pour indiquer qu'il veut aller chez la bonne. Au 22^e mois cette expression a été combinée.

Cette notion existe chez l'enfant même avant qu'il possède les formes grammaticales correspondantes. Ainsi, au 13^e mois déjà, Douchan a remarqué que le sucre, qu'il aime tant, se trouve dans la cuisine; il a remarqué également qu'il y avait un rapport entre cette pièce et le mot *kujna*, « cuisine » employé dans nos conversations; il finit (pleurant quelquefois) par crier: *kena!* (plustard *k'jna*) pour indiquer avec ce mot-phrase qu'il veut aller à la cuisine pour chercher du sucre. Mais l'idée de locatif est fixée en même temps que celle des adverbes de lieu (§ 102), sans que le sujet parlant ait à sa disposition une forme spéciale pour ce cas, faute de quoi il emploie le nominatif: *là-là*, *kaï* < *là-là u kraju* « là au coin [se trouvent mes petits souliers] », *là-là soba* « là, dans la chambre »; *ici kutija*; *boata* « dans la boîte », etc. Au 24^e mois la forme de datif en *i* est claire, et cette terminaison s'applique à beaucoup des mots connus par Douchan: *dudi* « à Duda », *mami* « à maman », *ijki* « à l'oncle » (5 octobre 1919), mais à côté de la forme spéciale du datif, Douchan emploie toujours, depuis le 22^e mois, *za* « pour » avec l'accusatif: *zaiču* « pour l'oncle », etc.

Enfin, la notion de l'instrumental, notée pour la première fois au 21^e mois, est liée à la forme spéciale perçue (fém., terminaison *-om*), que le petit rapproche de la forme du vocatif: *malamó* > *ma'amó* < *mabramom* « avec le mouchoir ». Il comprend très bien *kašikom* « avec la cuillère », dans la phrase *jédi* (mange) *kašikom*; et il prend tout de suite sa petite cuillère pour s'en servir.

113. — La notion de la pluralité apparaît seulement au 23^e mois, quoique Douchan distingue *un*, *deux*, *trois* et plusieurs objets depuis le 20^e mois, très nettement. Ainsi, le 14 août 1919 je fais une remarque à Douchan de ne pas toucher mes livres : *Nemoj da diras kñige !* il a été choqué par la forme inattendue en *e*, et il me répond immédiatement *neće dila ki-gū*, avec un accent d'insistance sur la syllabe *gū*, ce qui indique que dans son esprit la notion de l'accusatif (objet) est claire, liée à une forme définie, sans distinction du rapport entre « un » et « plusieurs ». Mais au nominatif pl. il dit *dve kige*. Ainsi, au mois d'avril 1919 j'é note *dva cika*¹ « deux images », avec la forme du nom. sing. f., c'est donc le nombre qui suffit pour préciser la pluralité. Pourtant, la forme du pluriel est acquise mécaniquement (employée pendant quelque temps comme synonyme de la forme du sing.) dans la catégorie des subst. masc. en consonne (ancien *o/e* déclinaison), pl. en *i* : *mokāti/nokāti|noto/nokati* (le même jour, 12 avril 1919) « les ongles », *pisiti* < *pistō* « doigt ». Depuis le 23^e mois je constate les formes en *i* et *e* pour nom.-acc. pl. *nok'ti*, *pisiti*, mais beaucoup plus souvent dans la catégorie du fém. *kige, k'nge* > *k'ige* « livres », *ukice* « mains », *cipelice* dim. « chaussures », etc. Seulement il faut remarquer que les désinences de la catégorie grammaticale du pluriel ne sont pas productives, il n'y a presque aucun mot employé au pluriel sans que la forme du pl. ait été directement apprise.

Les notions de ces cas n'existent qu'au singulier.

114.— Les mots, pendant longtemps, avaient une valeur très générale, et indiquaient en même temps (ou au besoin) la chose et l'action. Vers le 15^e mois, cependant, l'enfant

1. Mais plus tard : *dve s'ike*.

comprend un certain nombre de verbes à l'impératif : *odi* « viens », *idi* « va », *lubi* « embrasse », *milni* « caresse », *vidi* « regarde », etc. ; au 16^e mois il distingue déjà l'action, et ce fait concorde avec la répartition des sens, facilitée par l'acquisition de mots nouveaux. Ainsi, *d'i-d'i* indiqua pendant huit mois le cheval, le trot du cheval, et la plupart du temps le cheval trottant ; vers la fin du 17^e mois, cependant, Douchan a acquis le mot *koñ*, prononcé **kona* > *konⁱ* (18^e mois) > *koñ* (21^e mois) « cheval », dans une image, et il applique ce mot pour le cheval, tandis que le mot *d'id'i* fut réservé pour indiquer l'action de trotter, ce qui est évident d'après la phrase ' *koñⁱ-d'i-d'i*, comme réponse à ma question *šta je to?* « qu'est-ce que c'est que cela ? »

L'action verbale du présent n'a pas une forme spéciale ; la plupart du temps c'est la forme de l'impératif qui la remplace, ce qui représente un fait analogue à l'acquisition des pronoms (v. § 116). La même forme indique les deux notions, celle du présent et celle de l'impératif, qui cependant ne sont point confondues dans la conscience linguistique du sujet parlant : *idi* signifie « va », et « j'y vais » ; *lubi* = « embrasse » et « j'embrasse » ; *vidi* = « regarde » et « je vois » ; *milni* « caresse », « je caresse » ; *dolesi* « apporte », « je porte » ; *piši* « écris », « j'écris » ; *šita* < *čitaj* et *čita* « lis », « je lis ». — La raison principale de la confusion des deux formes est qu'on a fait parler l'enfant à la troisième personne, jusqu'au 20^e mois (cf. § 146).

Toutefois, depuis le 19^e mois, Douchan distingue les formes *hočs* « veux-tu ? » et la réponse *hoče* > *hočem* (éphémère) > *hočs* > *hoču* « je veux bien ». Également, pendant le 20^e mois, il s'efforça de distinguer les formes données *znaš* et *znam* > *'nāšⁱ* : *'nām* « sais-tu ? », « je

1. Avec la valeur d'un mot composé.

sais bien », même *mogum*, *hoćum* (éphémère), quoique ordinairement *mogu*, *hoću*.

Depuis la fin du 18^e mois, sans reproduire le verbe auxiliaire *sam*, *si*, *je*, Douchan comprend et exprime la notion du passé par le participe passé : *tišo* < *otišo* « partie », *pati* « parti », *bio* « été », *došo* « venu » (il dit *došo čiča!* lorsque mon frère est arrivé), *našo* « j'ai trouvé », « j'ai vu », *pošo vodá* (15 juin 1919) « j'ai versé de l'eau », *pošo vódu* (fin juillet 1919). Depuis le 21^e mois, il emploie correctement la forme du part. passé fém. *tiš'a máma* « maman est partie », *doš'a máma!* « maman est venue » ; *kiša pala* « il est tombé de l'eau », *pala duda*, *pala ki'ga*. Toutefois, il est toujours embarrassé par l'emploi des formes *bio*, *bila*, *bilo*, — et il me dit (le 8 juillet 1919) *di si bila?* *di si bilo?*

Depuis le 24^e mois, Douchan reprend les formes en *-o*, *tišo* « parti » en les appliquant au fém. *tišo mama*, *tišo madá*, *tišo maca* « le chat est parti » ; mais les formes en *-la* sont plus importantes, et ce sont elles qui forment une catégorie productive, par l'analogie, pour les formes qu'il n'a pas directement imitées : *opala vokica* « la fillette s'est levée », *mama bucela* [forme correcte *obukla*] *kecelicu* « maman m'a mis mon tablier », *sekala* part. pas. s. masc. pour *sekao* « coupé », etc.

Enfin, les participes passés en *-n*, *-na*, *-no* sont compris comme des adjectifs qualificatifs, et ont revêtu la forme en *-v*, *-va*, *-vo*, ainsi je note *cepava cipelica* (23^e mois) « le soulier est déchiré » [prés. constatatif], d'après *pi'lavo*, etc.

415.—Les notions des personnes au point de vue psychologique existent depuis qu'il a la conscience de soi. Toutefois, c'est la notion de la deuxième personne qui est stabilisée la première ; ce sont les personnes qui sont devant lui. La notion de la 1^{re} personne arrive à l'état conscient

seulement pendant l'époque du 10^e au 13^e mois. Mais, avec sa faculté d'imagination et de mémoire, Douchan se souvient des personnes qu'il a vues et qui sont absentes; ainsi depuis le 14^e mois il témoigne l'acquisition de la notion de la 3^e personne, en se rappelant son oncle, M. Michelin, M^{me} Baulu, le *koko*, le *way-way*, dans ses petits « monologues ». Cette question est liée avec une autre, celle de l'acquisition des pronoms.

116. — Les observateurs du langage enfantin confondent bien souvent ces deux questions: l'acquisition des notions des personnes et celle des formes pronominales. Ainsi Löbisch dit que c'est seulement avec l'acquisition du mot « moi » que l'enfant commence à se connaître¹. Et M. Stern, avec toute la clarté d'un psychologue moderne, fait la critique de cette interprétation. « En réalité, dit-il, la conscience de « soi » ne doit pas être moins intense si l'enfant crie : *paul suppe haben*, que s'il disait : *i au* (ich auch) *suppe haben*; aussi l'opposition de la première personne vis-à-vis des autres n'est pas représentée nécessairement par les pronoms², mais peut l'être aussi par les noms, p. ex. : *is nich gūnthers mütze*, *is hildes mütze*³. »

L'enfant parle de lui à la troisième personne, ce qui est fort juste au point de vue psychologique; l'enfant, dont l'expression linguistique pendant longtemps est synthétique, n'a pas de faculté pour l'analyse mentale, et pendant long-

1. « Mit dem Lichtblick im dämmernden Leben, mit dem Worte *ich* geht der erste Morgen in der Seele des Kindes auf; und wenn es vorher sich bloss fühlte, so darf man mit gutem Fug behaupten, dass es jetzt auch sich selbst zu denken beginnt. » — Löbisch, *Die Seele des Kindes*, p. 93.

2. Ce qui est confirmé par mes observations, v. plus loin.

3. M. Stern cite d'un côté Löbisch, Romanes, Gheorgov, et de l'autre Preyer, Lindner, Major, Tögel. — Stern, *op. cit.*, 239-240.

temps il associe les mots aux choses ou aux personnes strictement d'après l'emploi qu'il imite. Ainsi, Hilda Stern se sert de son nom dans ce sens depuis le 21^e jusqu'au 25^e mois, la fillette de Lindner depuis le 11^e jusqu'au 27^e mois; le fils de Gheorgov depuis le 17^e au 23^e m. 1/2, Gerhard Lange depuis le 27^e au 38^e, etc.¹. Douchan emploie le mot *duda* (ensuite *dušica* et *duda*) pour la 1^{re} personne, depuis le 13^e mois. — Ce fait dépend beaucoup de ce qu'on parle aux enfants ordinairement à la 3^e personne, en se mettant à leur point de vue (v. plus haut). Toutefois, le fond de cet emploi chez les enfants est dû à la nature même du processus psychique de l'imitation; ainsi, on a insisté, en français et en serbe, pour faire comprendre à Douchan le rapport entre *tu* et *je*, *ti* et *ja*. On lui dit *veux-tu?* en lui montrant des gâteaux, et il finit bientôt par pénétrer le sens de cette expression; ensuite, on dit très souvent, en lui demandant quelque chose « je veux », le petit n'arrive pas à comprendre cette différence, et à la question *veux-tu?* il répond *va-tà*, ce qui signifie bien « je veux ». Le même jeu avec *ti*; les expressions *ti si Douda*, *ti si tatino dete*, *ti si mignon* furent répétées *ti si duda* « je suis Duda », *ti si tatino dete* « je suis l'enfant de papa », *ti si miñq* « je suis mignon »; et en conséquence : *ja sam tata* est répété par lui avec le sens « tu es mon papa ». — Gheorgov, donc, ne fait qu'exagérer en attribuant l'acquisition du pronom personnel (1^{re} pers. s.) chez un de ses enfants à une individualité fortement prononcée. La rectification dans ce sens ne dépend que des circonstances « matérielles » qui conditionnent l'imitation².

Depuis la fin du 23^e mois, Douchan imite les formes du

1. Stern, *op. cit.*, 243.

2. Dans le cas du fils de M. Gheorgov, l'emploi régulier en bulgare du pronom personnel азъ est décisive. ce qui n'est pas le cas en serbe.

datif *meni* : *tebi* et ensuite de l'accusatif *mene* : *tebe* ; il confond les formes de la 1^{re} et de la 2^e personne, et emploie *mene* : *meni* en associant ces formes à ma personne, et *tebe* : *tebi* pensant à lui-même. — La forme enclitique *mi* a été reproduite très tôt dans l'expression *dāmi* < *dāj mi* « donne-moi », mais elle est à peine analysable.

117. — Les adverbes ont été acquis très facilement. C'est au 14^e mois que Douchan a compris et répété d'abord les adverbes de lieu : *ici* et *là* ; en même temps, il s'approprie définitivement les adverbes *dī* < *dī je* « où est », *tamo* « là ». Au 16^e mois il dit *tu* « ici » ; au 18^e *ovde* « là », « ici », *qò* « en haut », *gòle* « en haut » ; ces adverbes sont, surtout à cette époque, des éléments synthétiques, de mots-phrases¹ ; mais plus tard ils ont une valeur soit constatative, soit impérative. Les adverbes de manière forment une catégorie en *o* : *ováko* (18^e), *kako* < *tako* « comme cela », *rovako* < *ovako* (19^e), *ovako* (21^e), *tako* (22^e). Il reproduit aussi *malo* « peu », *nogo* < *mnogo* « beaucoup » et encore, depuis le 22^e mois, *īpo* > *ēpo* < *lepo* « beau », *dobo* > *dob'o* < *dobro* « beau », « c'est beau », *dal'ko* « loin », *dlate* > *°dlate* > *odatte* « d'ici ».

Cette catégorie est organisée insuffisamment, d'après la terminaison la plus fréquente *-o* ; en revanche, les sous-catégories se sont formées d'après les rapports syntagmatiques. Pourtant, il faut noter que les adverbes en *-ko* se soutiennent et s'évoquent mécaniquement les uns les autres.

118. — Les prépositions sont analysables pour notre sujet parlant, seulement depuis le 21^e mois : *nāstal* < *na astal* « sur la table » ; au 22^e *mete na astal* « je vais mettre

1. Cf. § 129.

sur la table », *astal na*, *na gávu* « sur la tête », *na ikicu* « sur la main », *u sóbu* « dans la chambre ». C'est avec l'accusatif qu'il emploie ces deux prépositions. Ensuite, avec l'ancienne forme à valeur de datif, Douchan répète *kod* « chez », entendu depuis très longtemps et employé régulièrement (vers la fin du 21^e mois) après le substantif : *mame kod*, *tate kod*, *čiče kod*, *kevête kod* « dans le lit », et même séparé du nom : *kod lula tate* (1^{er} août, 1919) « je vais dormir chez papa ». La préposition $\zeta > i\zeta$, dans ζ -*sobe* « de la chambre » a fait séparer nettement cette forme en *e* d'avec la forme du datif en *-i*. — Les prépositions deviennent pour le sujet parlant, des valeurs autonomes ; elles sont des éléments accessoires, qui introduisent dans le sens du mot principal une nuance de signification, donc elles ne forment pas de catégories associatives.

119. — A la fin de la deuxième année, il existe tout un système d'associations morphologiques dans l'esprit de notre sujet parlant. Certaines désinences ont été très importantes pour l'enrichissement du vocabulaire ; le système des formes casuelles essentielles s'est formé ; la notion du partitif et du possessif est acquise. Dans les verbes, la notion d'action, d'impératif et de temps s'est cristallisée ; en outre, il y a des formes des trois personnes au sing. et de la 1^{re} p. pl. Les pronoms seulement font défaut ; c'est ici que le processus de l'imitation est entravé ; l'imitation directe ne suffit pas au sujet parlant, et il est embarrassé par l'incohérence du procédé, qui lui est si familier, et le sens réel des pronoms qu'il sent sans le comprendre.

120. — Le développement des groupes associatifs et la formation des catégories de mots, en état de germe pendant cette époque du développement linguistique de l'en-

fant, nous présente le plus grand progrès dans l'acquisition du langage. C'est ainsi qu'on peut comprendre la création et la vie du langage des adultes, très compliqué en soi. L'étude de la formation des premières associations linguistiques nous permet le mieux de comprendre le principe de l'imitation, mais aussi d'apprécier l'importance des catégories productives et des formes vivantes, et l'activité de l'analogie ¹.

1. Cf. Stern, *op. cit.*, pp. 135 et suiv., 359, 368.

CHAPITRE IX

La phrase et les rapports syntagmatiques.

121. — La phrase représente l'unité de la pensée, c'est donc elle qu'il faut considérer comme l'unité linguistique principale. Le développement de la phrase nous démontre nécessairement le mieux l'évolution générale du langage à deux points de vue : comme activité du mécanisme psychique et comme valeur sociale.

Cette évolution est purement « intérieure », et ne dépend guère des « caprices » et des circonstances qui déterminent le développement matériel du langage. En conséquence, ce développement doit être avant tout chronologique, comprenant toutes les étapes de l'évolution de la pensée.

Le problème principal de la syntaxe générale est le suivant : quelle est la nature du procédé psychique, est-elle analytique ou synthétique ? Pour penser, est-ce que nous procédons à une construction des concepts, ou bien est-ce une représentation globale qui est créée par l'activité de l'esprit ? — C'est en vain qu'on cherchera la réponse seulement dans le langage des adultes : dans leur langage existent deux conditions — condensation de la pensée et condensation de l'expression ; il ne faut pas non plus en chercher la réponse dans les langues des peuples primitifs, — quoiqu'elles soient moins développées et moins riches que les langues indo-européennes ou sémitiques, elles ne repré-

1. Cf. J. von Ginneken, *Principes de la linguistique psychologique*, pp. 61-63.

sentent que des complexes associatifs déjà depuis très longtemps stabilisés et devenus mécaniques (cf. § 140). C'est seulement le langage enfantin qui nous donne certaines indications pour comprendre le développement de l'expression de la pensée dans le langage humain. Pourtant il ne faut pas exagérer ce fait : l'imitation de la parole des adultes par les enfants conditionne très tôt la formation des rapports syntagmatiques. Une autre difficulté consiste dans le fait que la méthode d'introspection, uniquement compatible avec l'analyse de la pensée, est éliminée ; pour y suppléer, il faut rester des journées entières à côté de l'enfant et acquérir la faculté d'interpréter tous ses mouvements, gestes ou expressions par la voix.

122. — Depuis le 8^e jusqu'au 13^e mois, l'enfant ne « parle » que par des mots isolés ou répétés. Pendant cette époque, toutes les expressions linguistiques ne sont que des « mots-phrases »¹, exclamations, constatations et demandes, tout à la fois. C'est à cette époque que ces expressions sont équivalentes aux gestes, grimaces, claquements et n'importe quelle expression synthétique de l'idée. Un claquement, au 8^e mois, signifie « je veux de l'eau », « donnez-moi de l'eau, vous à qui je m'adresse ». Le mot *pápē* signifie « je veux du pain », mais aussi « cela, c'est du pain », ou bien « voilà du pain, j'en veux ». — Le mot *pāpā* signifie « je vais en promenade », « on s'en va en promenade », « je veux aller me promener », « allez en promenade », « papa s'en va », et quelquefois tout ceci ensemble. Les mots *tata*, *mama*, accompagnés d'un geste démonstratif, ont la valeur : « toi, donne-moi tel ou tel objet. » — Il faut remarquer que pendant cette époque je ne note pas d'ex-

1. Cf. Stern, *op. cit.*, p. 164 et suiv. ; Paul, *Principien*, 4^e édition, p. 129 et 183.

pressions différentes entre ces nuances, sauf un geste spontané (main étendue, pour saisir) et un autre imité pour dire au revoir ; mais les deux sont souvent mécaniques. L'unique différence entre ces nuances peut exister seulement comme association à l'état émotionnel positif ou négatif (sentiments de plaisir ou de douleur).

Ce processus cesse d'être exclusif pendant le 13^e mois. Pourtant, depuis cette époque aussi, en état émotionné, le petit emploie ces mots-phrases, avec leur valeur syntaxique « circonstancielle », comme d'ailleurs nous autres, les adultes, mais il le fait beaucoup plus souvent que nous, et encore avec différenciation évidente entre les nuances (gestes, grimaces, sourire).

123. — Ces expressions à membre unique, ces mots-phrases, représentent évidemment des concepts synthétiques. A cette époque, l'attention de l'enfant ne peut pas « embrasser » une multitude ni une pluralité de sensations ; mais, en revanche, l'enfant n'a pas de faculté d'analyser ; c'est ainsi que nos deux ou trois idées (que nous avons l'habitude d'analyser) ne représentent qu'une « entité de concept », et c'est ainsi qu'il faut comprendre la naissance des significations des mots-phrases comme nous l'avons vu au § 122. Ainsi, l'enfant aperçoit *un cheval en marche* ; pour lui ce fait n'est qu'une seule sensation, une entité d'idée, et tant qu'il n'aura pas acquis la faculté d'analyser les éléments d'une telle sensation, il se représentera un cheval en marche à chaque perception du mot « cheval » (*d'i-d'i*, chez Douchan). Ceci explique la formation du sens, très souvent arbitraire et capricieux¹, partant toujours d'un concept général mais avec un détail qui domine ; ainsi, toutes les nuances des phrases à membre unique *pápē* ou

1. Cf. § 92.

pàpā indiquent l'association primitive entre l'un des groupes de phonèmes ou l'autre, avec l'idée de « pain », ou de « sortir de la chambre » ; les autres détails qui peuvent, circonstanciellement, entrer dans le concept général (pensée en germe) n'ont qu'une valeur secondaire.

124. — L'expression de la pensée ne tarde pas à être analysée. Un enfant ne peut pas observer une chose toujours dans les mêmes conditions d'action.

Douchan a vu, depuis, bien des chevaux qui ne marchent pas, donc il est amené à distinguer le cheval lui-même et l'action de marcher (qui devient pour lui un fait « circonstanciel »), et il cherche à exprimer ces deux sensations, obtenues moyennant une analyse, par deux expressions linguistiques différentes. Ce premier fait d'analyse a lieu chez Douchan vers le 15^e mois, comme nous l'avons vu au § 114. A cette époque, il distingue les concepts des choses et ceux de l'action. Il opère, presque instantanément, avec ces deux éléments analytiques, et comme résultat on note des phrases, maintenant normales, à deux membres.

125. — Les phrases à deux membres ne demandent pas nécessairement la présence d'un verbe. Au commencement, depuis le 14^e jusqu'au 19^e mois, c'est presque exclusivement un mot exclamatif (anciens « mots-phrases »), un vocatif le plus souvent, qui exprime sommairement l'action verbale. Ce sont les phrases du type : *ōwā, tatō* « au revoir, papa » ; *tato-vōde!* « papa, donne-moi de l'eau » ; *mamo-pipelice* « maman, donne mes chaussures » ; *mamo-kayke* (chaussettes), *tato, cecela* « papa, donne-moi du sucre » ; *čičo tato* « oncle, donne-moi la montre », etc.

Depuis le 18^e mois, Douchan emploie correctement un certain nombre de verbes : *idi (va)tato, idi mamo, odi (viens)*

tato, odi mamō diē-tatē « où es-tu, papa ? » ; *gula* (< *gulu*) < *guraj* « pousse » ; *veži, tato* « attachez », « liez (les lacets), papa ! » ; *eši, tato*, < *dreši, odreši* « dénouez, papa ! », *vidi, mamō* « regarde, maman ». Il emploie encore d'autres verbes dans des phrases pareilles : *gili* < *grli* « embrasser » ; *milni/milne, kalesa* « caresser », *šuša* « entends ! », *šiši* > *v'iši* > *čis'i*, < *čisti* « nettoie », *b^wiši* « essuie », *běž* « fuis », etc.

126. — De bonne heure, Douchan comprend et répète la question *diē* > *d'v̄ē* > *dije* « où est ». C'est la phrase interrogative, type *diē mama* qui représente la première organisation analysée ; pourtant *diē* représente pendant longtemps un élément interrogatif. Il comprend cette forme de la phrase depuis le 13^e mois : *di je mama, di je nos, di je oko, di je uvo* et *di je cveče* (14^e mois), etc. ¹. Le mot *je* n'est pas compris comme un élément autonome, étant donné que *dije* a été interprété d'une manière analogue aux verbes simples des autres phrases, p. ex. *odi, Dudo* « viens ici... ». Depuis le 17^e mois, la question *di-si* « où es-tu » est claire à notre sujet parlant ; aux 18^e et 19^e mois *disi* est généralisé pour toutes les questions. Douchan dit *disi tato* « où es-tu, papa », mais aussi il demande *di si pipelica* « où est mon soulier » et cette simplification correspond à l'emploi des pronoms personnels. Les éléments *je* et *si*, non autonomes, n'indiquent l'action verbale que dans les expressions *di je, disi*. Mais, depuis le 20^e mois *di si* est comparé à *di je* ; au 22^e mois, Douchan prononce définitivement avec séparation des syllabes *di-si, di -e* ; cette analyse a été facilitée, depuis le 19^e mois, par la reproduction des phrases du type *to je... « c'est »*. Ces éléments *je* et *si* sont très importants dans les phrases, qui impliquent l'emploi du complé-

1. Cf. Stern, *op. cit.*, 21.

ment du verbe : *to je pipelica* « c'est le soulier » ; *ti si madam'o* « tu es madame » (9 mai 1919).

127. — La phrase est développée surtout au moyen des adjectifs possessifs et qualificatifs (cf. § 111) : *ti si mamica dudina* « tu es petite maman de Duda », *b'ce bele pipelice* « mets-moi les petits souliers blancs », *éno v'liko way-way* « le voilà, le gros chien » ; *dije žute pipelice ?* « où sont mes souliers jaunes » ?

L'établissement des rapports syntagmatiques entre les noms et les adjectifs est un fait très important pour un langage en état de création. « Ces combinaisons, dit F. de Saussure ¹, qui ont pour support l'étendue peuvent être appelées *syntagmes*. Le syntagme se compose donc toujours de deux ou plusieurs unités consécutives (par exemple : *re-lire* ; *contre tous* ; *la vie humaine* ; *Dieu est bon* ; *s'il fait beau temps*, *nous sortirons*, etc.). Placé dans un syntagme, un terme n'acquiert sa valeur que parce qu'il est opposé à ce qui précède ou à ce qui suit, ou à tous les deux. » — Les rapports de ce genre, chez Douchan, sont établis d'après l'opposition qui existe entre la chose elle-même et sa qualité, soit temporaire, soit permanente. Il comprend d'abord, et ensuite il reproduit ces groupes syntagmatiques, dès qu'il possède la faculté de remarquer que les choses identiques peuvent être distinguées selon qu'elles appartiennent à des personnes différentes, et dès qu'il est en état de constater et d'exprimer que les objets d'une même catégorie (résultant de l'abstraction) peuvent être distingués d'après leurs qualités. Par exemple, au commencement il dit seulement *pipelā* pour toutes sortes de chaussures, et plus tard (cf. § 110) il distingue celles qui appar-

1. F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Lausanne, Paris, p. 176.

tiennent à moi, les autres qui sont à maman, et surtout les siennes ; c'est à ce moment uniquement qu'il a saisi la valeur des adjectifs possessifs et qu'il les reproduit. Quant aux adjectifs qualificatifs, je dois remarquer qu'il y en a dont le concept et l'image verbale sont liés et compris immédiatement (les couleurs), tandis qu'il y en a d'autres pour lesquels Douchan a appris d'abord les mots et ensuite s'est efforcé d'en pénétrer le sens (*pilavo* « mal-propre » ; *šišo* > *šisto* > *čisto* « propre »).

128. — Le rapport syntagmatique entre deux noms (apposition) a d'abord la valeur d'un mot composé, formé par deux mots presque synonymes ; donc, le vrai rapport d'apposition commence, au 22^e mois, par la dissociation : *tato-milivõe* n'a plus la valeur de *tato-tatice* ou bien de *mamo-mamice*, *mamo-mamko*, mais de « papa qu'on t'appelle Milivõe ». Douchan dit aussi *dušica-tatino dete*, etc. Ce rapport existe entre les noms propres et les mots « monsieur » et « madame » : *məsiæ gü* « monsieur de Montaigne », *məsiæ E'nõ* « monsieur Ernault » ; *madq Kp* « madame Combes », etc. ; mais ce rapport est beaucoup plus important comme moyen de précision des noms de parenté (24^e mois) ; *deda-pela* « grand-père Pierre », *deda mitä* « grand-père Dimitrié », *baba mica* « grand'mère Milica », *baba savka* « grand'mère Elisabeth », et surtout *ijka* et *čiča* : *čiča dušan*, *čiča luta*, *čiča milāna*, *ijka nikōla*, *ijka aca*, *ijka ista*, *ijka sima*, *devokica olga*, *sekica bela*, *bebe boko*, etc. C'est seulement depuis cette époque que Douchan comprend le sens des noms propres, quoiqu'il employât auparavant quelques noms propres, mais avec une association d'idée concrète et non analysée ¹.

1. *məsæ mišlę* eut pendant longtemps une valeur synthétique.

129. — Les adverbes¹ ne formaient, au commencement, qu'une catégorie « organisée » d'après la terminaison *-o*. L'acquisition des adverbes de lieu a été la plus facile à cause de leur valeur évidente; aussi furent-ils pendant longtemps accompagnés du geste. La notion des adverbes de manière a été acquise aussi moyennant les mouvements et les gestes, et c'est avec elle que Douchan associe définitivement l'emploi des mots de cette catégorie avec les verbes : *kèni-se ovāko*, « tourne-toi comme cela », etc. Enfin, au 22^e mois seulement, Douchan répète sans hésitation les adverbes. P. ex., jusqu'à cette époque, la valeur partitive du mot lui suffisait : *'eba < leba* « du pain », et il disait ordinairement : *tato, molèm-te, dāmi 'eba* « papa, je te prie, donne-moi du pain ». Au commencement du 22^e mois, il me demande du pain avec cette « formule de politesse »; à ma question s'il voulait beaucoup ou un peu, il répondit : *malo 'eba* « un peu de pain », ce qui signifie qu'il avait antérieurement emmagasiné ces adverbes *malo* et *mnogo*. Depuis la fin de ce mois ces éléments entrent directement dans la phrase, à côté du verbe, ou même avec la valeur du verbe : *molèm-te, tato, dāmi, molèm-te malo 'eba* « je te prie, papa, donne-moi, je te prie, du pain ». Pourtant ses adverbes sont, le plus souvent, employés à côté du verbe « donner »; ceux de manière à côté des verbes « se tourner », « mettre », « poser »; ceux de lieu avec les verbes « poser », « mettre », mais ces adverbes ont le plus souvent la valeur des exclamations-phrases : *là !, la-bà ! < là bas, tū ! isi !* « ici ».

130. — Le progrès le plus important dans l'analyse de la pensée est marqué par le développement de la phrase

1. Cf. § 117.

composée de plusieurs éléments; la combinaison de ces éléments est libre.

Deux faits sont d'une importance particulière : l'emploi déterminé du complément direct, et l'emploi de deux adjectifs à côté d'un mot.

C'est depuis la fin du 13^e mois que Douchan comprend le rapport syntagmatique entre le verbe et le complément direct de nos phrases, p. ex. : *poľubi taticu* « embrasse papa ! » Cependant, sa phrase est, le plus souvent, réduite au complément direct (indiquant l'objet désiré), quoique pendant très longtemps sous la forme du nominatif la seule qu'il connaisse. Depuis qu'il distingue les choses et les actions, le petit se met à employer l'accusatif, à côté des verbes : *mī'ni taticu* « je fais caresse à papa », *mīli* (variante) *dušicu*; *gula*, *tátice*, *gula bul-bula* « 'pousse, papa, pousse le livre ! » *akò voda* « je veux encore de l'eau » (18^e mois), *voli* (aimer) *iatu*, *voli mamu*, *voli ijku* (acc. « oncle »), *voli čiču*, *voli koko* (25 avril 1919), *pōso vòdu* « j'ai versé de l'eau » (29 mai 1919), *mete pokitu* (métath. de *po'tik'a* < *portikla*) « mettez-moi la bavette » (26 juin 1919), *toli p'òzo* « ouvre la fenêtre », *toli vata* « ouvre la porte », *bòko kapū* « tu as mis ton veston », *bóce tاتا pipele* « papa met ses chaussures », *pele ūkice* « il faut laver mes mains » (27 juin 1919), *p'kupā iagode*, *bisitē*, *eba*, « achetez des fraises, des biscuits, du pain », *'vati optu* « ramasse-moi ma balle » (29 juin 1919), *kuva mama mēko'* [= *za*] *dudā* : *eba* — *mēko* — *popala* « maman fait bouillir le lait pour Douda : du pain [et] du lait, c'est de la panade, *pe'e košije dudine mama* « maman lave les petites chemises de Douda », *pegā aľine dudine*, *pega kauke* « [elle] repasse les robes de Douda, [elle] repasse [ses] chaussettes », *čita kigu*, *čita nomine* > *čita no'mvine*, « il lit le livre et le journal », *piše pismo* « il écrit une lettre », *pojede kolače* (pl.) « je vais manger des gâteaux ».

Depuis le commencement du 18^e mois, je note deux adjectifs à côté d'un nom : *sine moï mámin* (de lui-même) « je suis ton fils de maman ». Plus tard, un adjectif précède et l'autre (indiquant le « nouveau ») suit le nom : *fine pipel tatine*, *fine kayke dudine* (chaussette), mais il dit aussi : *fine bele pipelice* « les beaux souliers blancs », *male bele pipelice* « les petits souliers blancs ».

131. — Donc, l'ordre des mots est absolument libre dans les phrases de Douchan. Il n'est pas encore en état d'imiter nos phrases, qui sont toujours « libres », mais le manque d'un ordre défini a dû faciliter le développement de l'ordre naturel : il part du connu (dans le moment donné) pour finir la phrase par un élément qui est nouveau ou le plus important. Ainsi : le vocatif (équivalent du sujet), le verbe, le complément direct, l'adjectif, l'adverbe — en un mot chaque élément de la phrase peut être placé à la fin, s'il est le plus important ¹, et même la préposition *kod* « chez », employée d'abord devant le nom (imitation) : *kod mame* mais bientôt postposée : *mame-kôd*, *tate-kôd*, etc., avec un accent d'insistance ayant la valeur d'un élément formatif. On peut en tirer deux conclusions : ce processus est naturel ², mais il nous représente également une exagération personnelle de l'ordre libre des mots de la langue imitée (serbe). Dans les phrases françaises le sujet est toujours au commencement : *mada pa'ti* « madame est partie », *măsie tombé* « monsieur est tombé » ³.

132. — Il est très important de noter que, au moins jus-

1. Cf. les exemples, §§ précédents.

2. Cf. l'article postposé dans le roumain, les dialectes romans et slaves de la Macédoine ; la formation de l'adjectif défini en slave commun et en baltique.

3. C'est l'effet des associations successives.

qu'au 18^e mois, chez Douchan le développement psychique va beaucoup plus vite que l'acquisition même des expressions linguistiques. Ainsi je note la parataxe déjà au commencement du 9^e mois; les premières phrases de ce genre sont des mots-phrases coordonnés, du type : *táta, pepē-papá* « papa, [mets-moi ma] belle robe [et allons] en promenade ». Depuis le 18^e mois, il dit : *hōce tato pipela i gugu* « papa, mets-moi mes souliers, et [mets] l'autre; ensuite je note *toli pòsö — toli vata* « ferme la fenêtre et ferme la porte »; *pe'e kosiye dudine, pega aline, pega kauke* « maman lave les petites chemises de Douda et elle repasse les robes (à Douda) et ses chaussettes aussi ». Depuis le 23^e mois l'équilibre est presque complet entre la pensée et l'expression linguistique dans la phrase.

133. — Il est encore beaucoup plus intéressant de constater la subordination des pensées et des phrases. Au 18^e mois, le 11 mars 1919, il me dit : *táto, 'apá-op'ta*, ce qui signifie « papa, donne-moi la canne pour attraper ma balle », et cette phrase représente une composition syntaxique purement individuelle. Je note ensuite les phrases plus développées de ce genre : *molém-te, tato, dāmi pace ʔebā* (2 juillet 1916) « je te prie, papa, donne-moi un morceau de pain »; *toli pozó' cita* « ouvre la fenêtre¹ pour que je puisse lire » (2 août 1919); *bio baci (inf.) pismo tata* (8 août 1919) « papa est allé pour jeter (= mettre) la lettre à la poste ». — Il serait peut-être intéressant de noter un procédé de différenciation des phrases « composées » : la même forme ayant vaguement le sens de l'infinitif, combinée avec *mete* pour indiquer que l'action se rapporte au

1. C'est-à-dire les « persiennes », parce que à cette époque Douchan rectifie le sens de ce mot, en approchant la « fenêtre » aux « persiennes » et non plus au mot la « porte ». Cf. § 102.

sujet parlant : *mete lolo* pour dire qu'il veut aller au lit, et *mama lolo* pour dire qu'il veut que maman reste à côté de lui.

Enfin, j'ai noté des phrases relatives et temporelles, p. ex. *nete b'ise poso voda* (30 juillet 1919), « je ne veux pas essuyer l'eau que j'ai versée » (il vient de renverser son verre et on lui demande d'essuyer l'eau versée); *molèm-te, tato, dā-mi—tafa pala* (2 août 1919) « je te prie, papa, donne-moi le verre que je viens de laisser tomber »; *pojède pōpa'u — pojède kolāce* (8 août 1919) « je mangerai les gâteaux après avoir mangé de la soupe ». — C'est le réflexe d'une activité purement individuelle.

134. — Les monologues commencent chez Douchan depuis le 16^e mois, ce qui concorde avec le développement de l'imagination. Il s'agit d'abord des concepts isolés, ou de très simples groupes syntagmatiques : *miχ'lin malād* « Michelin malade »; *o-wā, bōla-bⁿla* ! « au revoir, lettre », toujours au moment où on va mettre une lettre dans la boîte. Depuis le 18^e mois, ce sont des groupes de mots, et de petits « récits ».

Ainsi, au 18^e mois, on le fait « monter à cheval », il s'agit d'un manège de chevaux de bois. Ce fait l'impressionna de telle manière qu'il dit avec enthousiasme *kòko* ! Il a remarqué qu'on donnait toujours quelque monnaie au moment de monter à cheval, et il me demande : *tato, pala*, et il s'ensuit souvent un dialogue entre nous deux :

Douchan : *ōpa, tato* « debout, papa ! »

Moi : *šta čes* « qu'est-ce que tu veux ? »

Douchan : *ōpa, tato* « debout, papa ! »

Moi : *kuda čemo* « où allons-nous » ?

Douchan : *d'i-d'i, kôko* « pour monter à coco ».

Moi : *jel kod* « madame »? « est-ce que c'est chez madame? »

Douchan : *wè m^badmə* « oui, chez madame. »

Moi : *sta tēs da daš?* « qu'est-ce que tu vas donner [à madame]? »

Douchan : *pala!* « de la monnaie. »

Il en résulte une petite « histoire » : *tata-palu — madāmə dā palu — madq-mèle Dudu na koko-tutulū* (onom.)! « papa va donner de la monnaie, on va donner de la monnaie à madame, madame va mettre Douda sur le « coco » (il précise : *way-way, d'i-d'i, ôtó, bagale > magále*).

Un second récit est la promenade à Blossac : *bóce alinu, kol'ca, pa'kā*, « s'habiller, et puis on va « monter » dans la petite voiture pour aller au parc ».

Un troisième : *tutu* (onomatop.) *baba tutu O'ga! tutu čiča na Palizi* « le train siffle, la grand'mère et Olga sont parties ; et l'oncle est parti à Paris. »

Un quatrième : *na pijāca, kupi mama 'eba i biskiti i kolāci i agodē i kuške .. i 'ab^uke i ko^mpili* « maman va au marché ; maman va acheter : du pain, des biscuits, des gâteaux, des fraises, des poires, des pommes et des pommes de terre. »

Pendant une excursion, il a vu des vaches, et on lui a expliqué que c'est la vache qui lui « donne » du lait, qu'il aime tant! Après quelques jours, il se récite à lui-même : *kava-cojné'ima mēko za dudu, madamə nese mēko, tata da pa'u, mama kiva mēkō za dudu* « la vache a des mamelles, où il y a du lait pour moi. Madame m'apporte du lait... papa donne de l'argent, et maman fait bouillir [le lait] pour moi. »

135. — Le rapport entre les images verbales et les sentiments ou les concepts est très intime, et les enfants ne

peuvent pas retenir les mots suggérés par les concepts ¹. Cette activité intérieure, de très bonne heure, se manifeste aussi comme une activité subconsciente. J'ai mentionné déjà qu'on a soupçonné Douchan de rêver au 7^e mois ; il s'agit peut-être d'un rêve d'une intensité très faible, ou bien d'un réflexe quand il prononce quelquefois *mama*, en dormant. Mais, depuis le 15^e mois, je remarque que Douchan prononce en sommeil, *mama, tata, tatice*, et qu'il sourit quelquefois, *daj* « donne » ; depuis le 19^e mois, il disait la nuit *něcu* « je ne veux pas », plus tard il répétait *vile wáu-wáu* ; vers la fin de la deuxième année : *diě mama* « où est-elle maman », *odi tatice* « viens papa », sans se réveiller. Beaucoup plus souvent, il continue à pleurer, en se réveillant, sous l'impression d'un rêve, et arrive à nous l'interpréter, soit comme s'il avait rêvé des « masques », soit du « cinéma », soit d'un gros chien noir qui lui a fait peur la veille. Ces rêves sont souvent la reproduction de sensations fraîches, mais avec le temps, l'activité de l'imagination devient plus libre.

Aussi, vers la fin de la deuxième année, je constate une élaboration de la pensée intérieure avant « l'extériorisation ». Cette « parole intérieure » est d'intensité très faible, mais elle se manifeste, quoique rarement, comme une réflexion avant que l'enfant fasse quelque constatation ou avant qu'il donne une réponse. Cependant, quand il s'agit de désirs à exprimer, la demande est d'un caractère réflexe, « la parole intérieure » n'y intervient pas ².

1. « Das Kind ist in viel stärkerem Masse ein motorisches Wesen als der Erwachsene ». Stern, *op. cit.*, p. 124.

2. Ces manifestations de la formation des jugements sont inconscientes, elles ont le même caractère que la parole intérieure chez les adultes, mais avec une intensité extrêmement faible.

CONCLUSION

CHAPITRE X

La théorie du langage enfantin.

136. — Quand on étudie le langage enfantin, on se trouve devant une série de problèmes, concernant le caractère de l'acquisition de ce langage, les principes de son développement, son rapport avec la langue, son importance pour l'évolution linguistique.

« Pour l'acquisition du langage, comme pour tout autre développement psychique, dit M. Stern, il faut regarder comme problème fondamental ceci : quelle part ont d'un côté les facteurs extérieurs, et de l'autre les facteurs intérieurs dans le processus du développement ? » Toutes les études et les observations ont été dirigées vers la solution de ce problème (cf. §§ 4, 5, 7, 8), et on peut considérer qu'il est résolu, surtout après l'interprétation de M. Stern. On a cherché à donner une solution au problème de l'origine du langage, d'après la nature de l'acquisition du langage par les enfants ; les interprétations, incomplètes ou fausses, ont amené beaucoup d'observateurs à voir dans l'enfant une force créatrice des mots nouveaux, l'expression spontanée non seulement des sentiments mais aussi des sensations et des concepts (cf. § 139) ; en combattant cette exagération, Meumann,

1. Stern, *op. cit.*, p. 121.

et surtout Wundt, ont insisté sur le caractère imitatif de l'acquisition du langage. Sans diminuer l'importance de l'entourage pour le développement du langage enfantin, M. Stern fait ressortir toute la portée de l'activité intérieure, de l'élaboration du matériel de la langue même¹. Mais il y a un intérêt à savoir si les facteurs intérieurs ont plus d'importance lorsque les facteurs extérieurs sont moins décisifs et réciproquement, ou bien si leur rapport est plus intime pour le développement général du langage (cf. § 147).

Or, il s'agit de préciser l'expression « le langage enfantin », de voir les conditions et les principes de l'acquisition. En outre, les observations sur le langage enfantin offrent le moyen de suivre le développement de l'individualité, et de comprendre ses premières manifestations. Enfin, il faut comparer les observations sur les divers types de langues, et surtout examiner si les particularités personnelles ont de l'importance pour l'évolution de la langue sociale, et expliquer en quoi consiste le déterminisme des changements linguistiques comme fait social.

1. « Man kann, wie es Lazarus ausgedrückt hat [*Leben der Seele*, 2. Aufl. S. 166], dem Kinde wohl eine Sprache, nicht aber das Sprechen beibringen. Die Sprache besteht in äusserlich darbietbarem Material ; das Sprechen aber setzt den Drang und die Fähigkeit voraus, innere Erlebnisse in der Form von Symbolen zum Ausdruck zu bringen und mitzuteilen. Wird dem Sprachdrange keine Nahrung gegeben, die er verarbeiten kann, so bleibt das Kind auf tierischem Standpunkte stehen. Bietet sich aber dem Kinde — gleichviel auf welchem Wege — die Möglichkeit, irgend ein Material zu Ausdrucks- und Mitteilungssymbolen zu gestalten, so ergreift es diese Gelegenheit mit einer Intensität, Selbständigkeit und Geschicklichkeit, welche aufs deutlichste die inneren, auf Entladung wartenden Spannkkräfte dokumentieren. » — Stern, *op. cit.*, p. 123. Cf. Paul, *Prinzipien*, 4^e éd., p. 174-175 ; Wundt, *Volkerpsychologie*, II, p. 286 et suiv.

137. — La langue est avant tout un fait social ; elle n'est pas un fait de convention voulue, mais l'usage et l'évolution la font conventionnelle. Quelle position donc prennent les enfants vis-à-vis de ce moyen de communication entre les hommes ?

~ Le développement du langage va de pair avec le développement psychologique (cf. §§ 26, 28, 36), et c'est ainsi que la faculté imitative entre en jeu. L'imitation est une réaction psycho-physiologique, elle est d'après Baldwin un processus de « type circulaire », où nous avons la chaîne suivante : excitation — sensation passive qui devient sensation productrice — mouvement nouveau. Cependant, la faculté d'imitation se développe progressivement, et ses premières manifestations sont d'une intensité très faible (cf. §§ 23, 36, 37). C'est donc par les différences d'intensité, combinées avec le développement de l'attention et de la mémoire, qu'il faut expliquer les rapports et les degrés de l'écholalie et de la métalalie, les acquisitions sans valeur sémantique, et avec valeur sémantique, les imitations inconscientes et conscientes. En général, les premières acquisitions sont inconscientes, sans valeur sémantique, et peut-être aussi immédiatement reproduites¹. Mais il faut remarquer que les conditions extérieures compliquent ces rapports logiques et simples. Ainsi, un enfant peut arriver très tôt à manifester une imitation consciente² ; mais c'est le cas surtout quand on prononce

1. Cf. Stern, *op. cit.*, pp. 129-131.

2. L'imitation consciente est une faculté qui devient active ordinairement en même temps que le sentiment de parler acquiert une intensité suffisante pour former la notion de l'activité symbolique de la parole. Elle est susceptible d'être perfectionnée. Toutefois elle peut se manifester plus tôt ou plus tard ; ceci ne dépend que des circonstances déterminant le caractère conventionnel du langage. Ainsi, M. et M^{me} Stern remarquent chez leur fillette l'« imitation volontaire » déjà à

devant l'enfant des groupes de sons qui lui sont déjà familiers par ses émissions spontanées (cf. §§ 19, 21, 26, 61, 138). Plus tard, l'imitation consciente se manifeste quand l'enfant se corrige. Ensuite, il faut remarquer que les acquisitions sans valeur sémantique peuvent être très rares au commencement du développement linguistique, et que l'apparition des mots-symboles coïncide avec les premières manifestations de l'association psychologique ; or, comme cette faculté d'association dépend beaucoup des conditions du développement, il ne faut pas s'étonner que je note (cf. § 22) une voyelle grave, précédée d'un élément glottal, qui a déjà une valeur sémantique (cf. § 144). Au contraire, il arrive souvent qu'un enfant de deux ou trois ans répète des mots sans valeur sémantique, comme une espèce de jeu. Enfin, M. Stern aurait eu un très important argument en insistant sur l'emmagasinement, s'il avait cité le cas observé par M. Grammont (cf. chapitre II, et aussi §§ 23, 142).

138. — Plusieurs sens sont importants pour l'acquisition du langage et spécialement pour l'imitation ; c'est l'activité simultanée de divers sens qui favorise la manifestation des associations d'idées. C'est ainsi qu'il faut expliquer le fait que les enfants font accompagner de gestes leur parole ; chez eux le geste ne sert pas à préciser le sens ou à indiquer une valeur subjective de la parole, mais il est aussi important que la parole même, quelquefois essentiel. Un enfant parviendrait à apprendre le lan-

2 mois et 1/2 (*op. cit.*, p. 129). La vraie imitation consciente implique une intensité plus importante de l'activité linguistique, et devrait résulter d'une tendance consciente à lier un concept connu avec un complexe de sons perçus à propos ; et c'est le cas de *d'idi* chez Douchan au 9^e mois (cf. §§ 36, 37).

gage des gestes aussi facilement que celui de la parole¹. Or, la préférence que les enfants montrent pour les sensations auditives est encore un très important effet du caractère conventionnel de l'acquisition. Un enfant, né ou seulement élevé parmi les peuples qui se servent de la parole, apprendra le langage articulé au même titre qu'un enfant élevé dans une tribu indienne apprendrait le langage des gestes. L'acquisition du langage articulé est fondée sur l'imitation de la parole et a un caractère essentiellement auditif. Mais il faut reconnaître que l'imitation de la prononciation est soutenue par celle du mouvement des lèvres, enregistrée par les sensations visuelles; ceci fait de l'imitation un fait compliqué, mais mécanique. Deux auteurs, Stanley Hall et Baldwin, combattent cette théorie, prétendant que l'enfant regarde aux yeux celui qui parle. Tous les autres observateurs qui touchent cette question sont d'accord pour témoigner que l'attention des enfants est fixée sur la bouche de celui qui parle². C'est aussi

1. Les Tasmaniens et les Groënlandais accompagnent leurs mots de signes ou de mimes. « Les Bosjesmans ou Bushmans augmentent leur langage de tant de signes qu'ils ne sont pas intelligibles dans l'obscurité, et quand ils désirent causer la nuit ils sont obligés de se rassembler autour de leurs feux »; de même les Arapahos de l'Amérique. Les Comanches, quelques autres tribus indiennes et les trappeurs arrivent facilement à se faire comprendre par un langage de gestes. Zaborowski, *L'origine du langage*, pp. 61-65. Cf. l'article de Goldzieher sur les gestes chez les Arabes (*Zeitschrift f. Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*, t. XVI, XVII).

2. A propos de quelques expériences d'Idelberger, M. Stern dit : « Idelberger machte eigens Experimente, um ihn zu widerlegen, aber solcher bedarf es gar nicht; denn jede Mutter, die ihr Kind auf dem Arme halt und ihm mit besonderem Nachdruck ein Wort immer wieder vorsagt, kann unmittelbar beobachten, dass das Kind mit seinem Blick nicht ihre Augen, sondern ihren Mund sucht, wie gebannt an ihm haften bleibt und dann vermittels der nachgeahmten Mundbewegung den gesuchten Laut hervorbringt. » Stern, *op. cit.*,

l'avis de Preyer ¹, Gutzmann ², Grammont et Ronjat ³. Mes observations aussi confirment cette théorie (cf. §§ 35, 36); mais quand il s'agit du langage articulé, il ne faut pas oublier que l'audition est le sens le plus important pendant la première enfance, et quelquefois pendant toute la vie ⁴, et que chez l'enfant la formation des images auditives précède toujours la reproduction (cf. § 143).

139. — Cependant, les représentations phoniques et les images verbales, acquises par l'imitation, continuent une vie intérieure, cristallisées et organisées dans un mécanisme linguistique, et faisant partie de l'activité de l'esprit. Cette activité intérieure a toujours induit les observateurs de l'époque romantique à conclure que le langage serait

p. 128. Pourtant, on peut expliquer les affirmations de Stanley Hall et de Baldwin, si on envisage la possibilité de faire l'expérience avec les enfants qui n'ont pas encore acquis la notion de la parole (cf. § 141).

1. Preyer, *op. cit.*, p. 445.

2. Gutzmann exagère évidemment quand il prétend que les sensations optiques sont quelquefois plus importantes que les auditives. *Zeitschrift für jugendl. Schwachsinn*, t. I, fasc. I, p. 5, 1906.

3. Ronjat, *op. cit.*, p. 39. Cf. encore J. van Ginneken, *Principes de linguistique psychologique*, p. 12.

4. Pourtant il faut remarquer que parmi les hommes on trouve des types visuels, auditifs, moteurs, ce qui dépend de l'éducation, et aussi des prédispositions naturelles ou héréditaires. Cf. J. van Ginneken, *op. cit.*, pp. 1-12; Ballet, *Le langage intérieur et les diverses formes de l'aphasie*. Dans son article *Psychologie du langage*, M. Delacroix dit : « les sourds-muets imitent les mouvements de la bouche pour arriver à former les sons élémentaires : l'enfant aveugle, l'enfant à la vue faible sont en retard pour l'apprentissage de la parole » : et il ajoute : « De même la parole disparaît plus vite chez les enfants qui deviennent aveugles et sourds, que chez ceux qui deviennent seulement sourds : même chez ceux qui ne deviennent aveugles et sourds qu'à un âge avancé (quinze ou seize ans) la parole disparaît également très vite, si des exercices appropriés ne surviennent pas, v. Arnould, *Ames en prison*, p. 442; Bernard Leroy, *Le langage*, p. 40 » (*Revue Philosophique*, 1918, n° 1, p. 14.)

une faculté spontanée et innée (cf. §§ 3, 4, 5, 7). Mais il y a chez l'enfant une expression spontanée des sensations, un langage émotionnel. « Chez les animaux et chez le tout jeune enfant, chez lesquels le langage au sens strict n'existe pas, les émotions, les désirs et même les représentations vives, s'expriment cependant par des gestes, des attitudes, des cris. Ceux-ci permettent, dans une certaine mesure au moins, de connaître les états de conscience du sujet. . . »¹ Or, le cri ressemble beaucoup au langage articulé et on en a vu l'importance pour la formation de ce langage (cf. §§ 19, 21). Le langage émotionnel, réflexe, demeure le plus important chez les animaux²; chez

1. *Revue Philosophique*, 1917, n° 2, p. 113; cf. les ressemblances entre les expressions réflexes chez l'homme et les singes et autres animaux, Zaborowski, *op. cit.*, pp. 49-59.

2. Chez les animaux on trouve aussi un langage de signes intelligibles. Dans un article de la revue *Lectures pour tous* (13^e année, 5^e livraison), intitulé *Les singes parlent-ils?* on voit un résumé des études du professeur américain Richard L. Garner sur les signes « linguistiques » des singes : « une gamme de cris dont les nuances leur sont intelligibles ». M. Garner s'est mis « à apprendre » ce langage, et il nous donne ce témoignage, que les chimpanzés possèdent vingt-quatre « mots », des cris et des bruits combinés. Les chiens, les chats, les chevaux, vivant à côté de l'homme, témoignent aussi d'une intelligence plus ou moins développée, et tous apprennent à aboyer, à miauler, etc. Cf. Zaborowski, *op. cit.*, 82-83, où il cite quelques observations de Prichard; il conclut que « le langage des animaux est bien de la même nature que celui de l'homme, ni beaucoup plus instinctif, ni beaucoup moins conventionnel. Infiniment plus rudimentaire sans doute, mais voilà tout. » Cf. aussi, dans la *Revue Philosophique*, t. II, p. 501, une note concernant le mémoire de Romanes sur l'intelligence animale (*The Nineteenth Century*, n° du 1^{er} octobre 1878). Les oiseaux apprennent à chanter par imitation, comme les enfants. Parlant de l'époque de gazouillement enfantin, M. Ronjat dit (*op. cit.*, p. 39) : « Les faits semblent être les mêmes chez les animaux supérieurs. » Et il ajoute un passage de Darwin cité par Perez (p. 282, 283; cf. Stern, p. 268) : « On n'a jamais convenablement essayé de lâcher dans un enclos couvert d'un filet un couple d'oiseaux pour voir quel nid peut produire ses efforts

l'homme ces expressions persistent, mais seulement comme gestes involontaires ou quand il y a un état d'émotions violentes. Car, déjà à l'époque d'emmagasinement, ces expressions deviennent « semi-conventionnelles » (cf. §§ 20, 32), ce qui est prouvé encore par les observations de M. Stern sur la différenciation des cris¹. Le langage réflexe perd du terrain devant le langage articulé. Pourtant, les éléments fortuits spontanés peuvent être très importants pour l'emmagasinement et la stabilisation du système phonique (cf. §§ 19, 21, 36), surtout chez les enfants précoces.

D'un autre côté, l'activité intérieure se manifeste dans les faits du vocabulaire. L'enfant n'est pas « créateur » des mots comme le veut H. Taine, insistant sur les exemples tels que *coco* et *tem*; mais l'enfant peut arriver à fabriquer quelquefois un mot, en employant des groupes de sons du degré zéro (cf. § 71), ou bien il peut associer des syllabes indépendantes avec un concept nouvellement acquis (cf. § 104); l'enfant peut faire aussi quelques onomatopées par imitation, de même qu'il imite la langue des adultes. On dit ordinairement que les enfants font beaucoup de créations onomatopéiques; cependant elles sont très rares

inexpérimentés; l'expérience a été tentée pour le chant des oiseaux, qui est censé également instinctif, et l'on trouve que de jeunes oiseaux n'ont jamais le chant particulier à leur espèce s'ils ne l'ont entendu auparavant, tandis qu'ils apprennent facilement le chant de tout autre oiseau avec lequel ils sont associés. » « Il y a un *Krähen* [= gazouillement] comme chez les petits enfants, puis « le chant effectif, et même les notes d'appel, sont appris de parents réels ou nourriciers... Les jeunes mâles continuent à s'y exercer ou, comme disent les éleveurs, à *étudier* pendant dix ou onze mois... Les couvées qui ont appris le chant d'une espèce différente, comme les canaris qu'on élève dans le Tyrol, enseignent et transmettent leur nouveau chant à leurs propres descendants. » — Ronjat, *op. cit.*, p. 40.

1. Cf. Stern, *op. cit.*, p. 125; Egger, *op. cit.*, p. 17.

chez les enfants précoces, qui n'ont pas besoin d'imitation des bruits naturels, car l'acquisition graduelle des mots leur suffit à exprimer le nombre restreint de leurs concepts et de leurs désirs. En réalité, Douchan tient de nous quelques onomatopées : *koko* « coq », *dzi-dzin* « tramway », *bum* « paff », *ʒt* « chut », *tu-tu*, et aussi *wau-wau*, *mau* ; les uniques créations personnelles seraient **m! 'n!* « hochet », *pf¹* « aéroplane » et **f > pif* « pulvérisateur ». L'analogie est aussi un facteur très important pour le langage infantin ².

Enfin l'activité intérieure peut expliquer les synonymes : ils existent lorsqu'un concept est lié, correctement ou non, avec deux images différentes, et entre lesquelles une répartition du sens est possible mais non nécessaire, ce qui dépend des circonstances et de l'intensité des sens. C'est ainsi qu'il faut expliquer aussi la formation des catégories, l'établissement des rapports morphologique et syntagmatique. L'élaboration intérieure est une puissance qui active l'évolution du langage, conditionne l'enrichissement du vocabulaire et donne la base psychologique à la langue et à l'individualité.

140. — Il n'y a pas d'utilité à comparer le problème de l'origine du langage avec celui de l'acquisition, comme a fait H. Taine après Max Müller. Les enfants sont dans l'impossibilité d'échapper à l'effet de l'imitation ; les peuples « primitifs » de notre temps parlent aussi des langues bien organisées³, comme aussi nos ancêtres ont dû en avoir une. Toutefois, on peut rapprocher les deux pro-

1. Cf. E. Ernault, M. S. L., XII, p. 468 : *teuf-teuf* « automobile ».

2. Cf. Roger Cousinet, Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants, *Revue Philosophique*, LXIV.

3. Cf. H. Gaidoz, *Revue celtique*, tome VI, p. 88 ; V. Henry, art. *Eskimo* (*Dictionnaire d'anthropologie*) ; P. Passy, *op. cit.*, pp. 55-67.

blèmes quand il s'agit des liens psychologiques qui s'établissent entre les sensations et les cris ou entre les imitations onomatopéiques et les concepts d'animaux et de bruits naturels ¹. D'après M. Stern, la première analogie entre les deux problèmes est représentée par le caractère conventionnel du langage de l'humanité primitive et de l'acquisition du langage par les enfants; il concilie ² les deux théories de l'origine du son ³ d'après l'importance des expressions des états physiologiques (exclamations) et les onomatopées chez les enfants. Pourtant, on n'a pas pu jusqu'à présent contrôler quelle serait l'importance du langage réduit aux expressions de ces deux types; d'ailleurs si on a constaté très souvent des onomatopées chez les enfants, c'est à une époque où les enfants ont fait déjà quelques emmagasine-ments ou acquisitions par imitation. Mais il est frappant que presque toutes les langues dans quelques mots essentiels présentent les consonnes les plus faciles à imiter pour les enfants ⁴, et les langues des peuples primitifs aussi bien que le langage des enfants ont une tendance vers les syllabes ouvertes (cf. § 77). On pourrait faire encore d'autres rapprochements au point de vue sémantique ou syntaxique; on passe du concret vers l'abstrait « avec beaucoup de difficultés, degrés intermédiaires et régressions »; on peut dire aussi que les deux types préfèrent la parataxe, seulement on ne doit pas oublier que les enfants imitent aussi nos phrases de type hypotaxique, les comprennent et quelquefois tendent à les reproduire déjà de bonne heure (cf. § 127). Aussi est-il très important de signaler que les

1. Cf. Stern, *op. cit.*, pp. 272, 325 et suiv.; T. Curti, *Die Sprachschöpfung*, Würzburg, 1890.

2. Stern, *op. cit.*, pp. 273-274.

3. « Naturlaut- und Nachahmungs-Theorie. »

4. Zaborowski, *op. cit.*, pp. 162-166; Stern, *op. cit.*, p. 304 et suiv.

premiers mots de l'enfant ont une valeur affective et personnelle (cf. § 146). Cependant l'expression pour « oui » et les adverbes n'ont pas, ordinairement, la valeur affective, car ces mots viennent dans le langage enfantin après les notions correspondantes ; au contraire l'acquisition du mot « non » paraît être d'origine affective. L'acquisition des catégories et des associations morphologiques n'explique rien pour l'origine des catégories et de la déclinaison dans l'histoire linguistique. Le langage humain, à travers les générations, a fait une évolution imperceptible, comme le résultat d'un développement général et du perfectionnement de l'analyse de l'expression ; dans nos langues les « soudures morphologiques » se sont faites comme un processus historique, pendant la transformation du langage d'une génération à l'autre, tandis que l'enfant apprend les formes morphologiques toutes faites, en établissant entre elles des rapprochements pour la forme et le sens ; aussi les conditions dans lesquelles il faut envisager les deux problèmes, ne sont pas les mêmes. L'origine du langage appartient à la « préhistoire » du langage, tandis que l'imitation d'une langue par les enfants d'une génération représente une quantité infinitésimale dans le développement intégral de la langue.

141. — Il est très difficile d'avoir une idée des débuts de la manifestation du langage conscient chez les enfants, car ils apprennent à parler comme à marcher ; si on leur vient en aide, le progrès devient plus rapide. La division du développement en trois époques ne précise en rien cette question (cf. § 142). Pourtant on peut indiquer quelques points principaux :

1° La faculté d'expression des sensations par le cri, la voix réflexe, est très importante.

2° L'activité linguistique coïncide avec la formation

progressive du sentiment du langage, qui est due aux sensations acoustiques et à un jugement, quoique très vague, constatant que les éléments phoniques perçus ont une influence sur notre action. Ce sentiment peut se développer plus ou moins vite. Mais quelques signes conventionnels antérieurs à la manifestation de ce sentiment ont un caractère plus ou moins réflexe (Cf. § 22).

3° Le développement de ce sentiment dépend des circonstances (cf. § 142); il faut noter l'importance du nombre des éléments perçus, de la richesse des concepts, de l'activité et de la vivacité des associations.

4° Le passage de l'état latent à l'état actif s'opère individuellement. Toutefois, ceci ne dépend pas seulement du nombre des éléments perçus par l'enfant, mais aussi de la manière dont ce fait a lieu. Ordinairement, un enfant est tardif à ce point de vue si on lui « parle » très rarement, d'une manière très négligée; également sont tardifs les enfants dont les nourrices bavardent trop, sans s'occuper de faciliter la tâche imitative des enfants par une prononciation soignée. Plus simple, mais rare, est le développement des enfants à qui on parle « franc »¹. Comme au fils de M. Ronjat, on a parlé à Douchan correctement, ce qui a facilité le développement intérieur du langage, et lui aura permis de pénétrer, inconsciemment et très vite, le secret de la parole.

142. — Kussmaul et, d'après lui, Gutzmann distinguent trois degrés dans l'évolution linguistique de l'enfant : l'époque des phonèmes primitifs, l'époque de l'imitation et celle où le langage sert à exprimer la pensée. Cette division n'est pas rationnelle. Gutzmann lui-même indique la diffi-

1. Ronjat, *op. cit.*, 37.

culté de distinguer la limite entre la deuxième et la troisième époque ¹.

L'époque des cris, du langage réflexe, peut être négligée, quand il s'agit du langage articulé comme une faculté acquise. L'imitation elle-même ne suffit pas comme caractéristique pour une époque ; c'est plutôt d'après le caractère de l'imitation qu'il faut distinguer deux époques : l'une, pendant laquelle l'imitation et l'emmagasinement sont les faits les plus importants ; l'autre pendant laquelle l'imitation est directe et se manifeste comme son caractère principal.

Avant de parler, l'enfant assimile les premières impressions acoustiques ; les sensations auditives se superposent ; elles disparaissent si l'enfant n'entend un mot qu'un petit nombre de fois ; elles s'enracinent au cas contraire. C'est ainsi que je remarque les premières traces de la mémoire. ² Mais on aurait tort de croire que l'emmagasinement comprend le développement purement intérieur et passif ; il faut admettre pendant cette époque une certaine individualité des sensations et images auditives ; celles-ci, avec des images visuelles d'un certain degré d'intensité, arrivent à créer des sensations kinesthétiques, et à « extérioriser » leur activité.

Pendant la deuxième époque a lieu l'évolution des éléments psychiques et phoniques, l'acquisition d'un système plus ou moins stable et plus ou moins définitif. Un fait non moins important est l'enrichissement du vocabulaire ; l'enfant commence à employer un grand nombre de mots usuels et développe les groupes d'associations syntagmatiques.

1. « Während sich nun die beiden ersten Stufen ziemlich scharf von einander sondern, verwischen sich die Grenzen zwischen den zweiten und dritten Stufe zur Unkenntlichkeit. » Gutzmann, *Des Kindes Sprache*, p. 22.

2. Cf. §§ 22, 23.

Deux principes sont à signaler :

1° L'emmagasinement se fait « par intervalles » ; l'emmagasinement et la reproduction se manifestent alternativement ¹.

2° L'intensité des éléments linguistiques, très faible au début, se développe progressivement ; l'intensité suffisante des éléments psychologiques du langage coïncide avec la manifestation du sentiment du langage ².

143. — La formation des représentations phoniques confirme en principe le rapport entre l'emmagasinement et l'activité linguistique. L'audition précède la reproduction, mais l'intervalle n'est pas toujours le même. Dans la discussion de ce problème il faut tenir compte de plusieurs conditions : l'époque à laquelle l'enfant commence à percevoir les sons, l'inégalité de traitement pour les voyelles et les divers types de consonnes, le caractère général du développement.

1° Pendant les premiers mois du bas âge, la formation des représentations auditives est lente, mais celle de la reproduction n'intervient qu'assez plus tard ; et l'intervalle est considérable. Avec le temps, parallèlement au développement mental en général, cet intervalle devient toujours moins long.

2° Tous les éléments ne sont pas traités également : l'enfant reproduit d'abord les voyelles orales, ensuite les consonnes labiales et *t/d*, puis les autres voyelles, les divers types de consonnes, et enfin, ce qui dépend du caractère de la langue imitée, les chuintantes, les affriquées, l'*r*.

1. Cf. Stern, *op. cit.*, pp. 131-134, 300 et suiv.

2. Cf. l'article de R. Sommer sur l'affaiblissement de l'intensité des sensations visuelles chez un aphasique (*Zeitschrift f. Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, t. I, 6, t. II, 1-2).

Ce principe est appuyé encore par la remarque de James Byrne, que les représentations auditives dominent pour les voyelles et les représentations orales pour les consonnes ¹.

3° Enfin le caractère général du développement de l'enfant est très important : les enfants montrent aussi de la différence suivant qu'ils sont précoces ou tardifs ; il s'agit d'arriver à l'adhésion personnelle de la valeur du rapport à des représentations ² ce que je nomme l'intérêt personnel ³, et aussi il s'agit de l'intérêt pour le langage, du sentiment du langage : les enfants précoces, surtout, adhèrent aux articulations et aux tâtonnements sémantiques comme à un jeu vif, plaisant et jamais ennuyeux, un jeu d'activité personnelle qui occupe tous les sens (audition, vue, mouvement des organes vocaux, gestulation), et qui devrait lui paraître avec une intensité minime, un jeu de combinaisons et de devinettes.

144. — Il est inutile de discuter si les concepts précèdent l'apparition des images verbales ou viennent après ces éléments psychologiques dans la conscience de l'enfant ⁴, parce que, ordinairement, le développement général et celui du langage vont de pair ⁵ au point de vue de l'intensité des éléments.

1° L'association entre le « signifié » et le « signifiant » ⁶ est mécanique et quelquefois accidentelle, lorsque le

1. J. Byrne, *Principles of the structure of language*, 12 et suiv.

2. Cf. Stern. *op. cit.*, 168 ; Delacroix, *Psychologie du langage*, *Revue Philosophique*, 1918, n° 1, p. 15 ; Barat, *Le langage*, *Revue Philosophique*, 1917, n° 2, p. 120.

3. Cf. §§ 104 et 103.

4. Cf. l'article de L. Treitel (*Archiv für die gesammte Psychologie*, t. II) sur les concepts chez les enfants.

5. Gutzmann n'est pas de cet avis. *Des Kindes Sprache*, p. 12.

6. Cf. F. de Saussure, *op. cit.*, 101.

groupe des sons entendus par l'enfant ne correspond pas à l'objet qui l'intéresse au moment de la perception ¹.

2° Cette association est possible non seulement entre un concept et une image auditive, mais aussi entre elle et un élément affectif. Il n'y a pas de différence entre les concepts et les affects pendant longtemps, car les concepts conservent pendant un temps plus ou moins long le caractère affectif ². Ce fait est très important pour l'acquisition des mots abstraits.

3° Les mots brefs et impressionnants sont liés aussi aux sensations très vives, quelquefois plus fortement qu'avec les concepts correspondants.

4° La ressemblance d'une image auditive avec une autre, déjà connue de l'enfant, facilite l'acquisition du mot nouveau. C'est une espèce d'association mnémonique (cf. § 89).

145. — Le langage devient une faculté organisée seu-

1. Ainsi, au 20^e mois, Douchan dit l'acc. *tezu*, thèse avec le concept de son porte-monnaie (cf. § 104). Un cas cité par Wundt est encore plus intéressant. Il note, un jour, que son enfant emploie le mot *guck* pour indiquer la chaise, et c'est seulement plus tard qu'il a expliqué cette forme qui avait l'air d'une création spontanée : «... das Kindesmädchen mehrmals eine künstliche Katze auf den Stuhl gesetzt hatte und mit einer hinweisenden Gebärde auf diese dem Kinde zurief: 'guck! guck!' (von *gucken* provinziell sehen)». — Wundt, *Volkerpsychologie*, t. I, p. 279.

2. Douchan a appris très facilement le mot *boba* « bon » ; aussi *zima* « froid » et *vručina* « chaud », quoiqu'il confonde les deux sens (cf. § 146). Pourtant, il a retenu très facilement beaucoup de mots dont la valeur sémantique a été interprétée par une mimique très suggestive, par l'air du visage agréable, par l'inflexion de voix « caressante », comme p. ex. *voli* « aime », qui, sans avoir une valeur sémantique précise dans notre sens, est effectivement un mot abstrait vis-à-vis des mots plus concrets *milne* et *karisə* « caresse ! » ; *voli* évoque le réflexe d'une impression générale agréable, *milne* et *karisə*, au contraire, sont liés par un geste élégant et une sensation tactile agréable, tout en s'appuyant sur l'impression générale correspondante du mot *voli*.

lement avec la formation des catégories, des rapports associatifs, des systèmes qui englobent les éléments du contenu linguistique au fur et à mesure que ces éléments deviennent plus riches. Ce processus est purement intérieur et il aboutit à la création d'une habitude mécanique.

D'abord, c'est un seul mot qui sert à Douchan de phrase qui correspond à l'idée en état de germe. Ensuite, vers le dix-huitième mois, je note la différenciation du sens entre les mots, les noms, les adjectifs possessifs et les verbes, et je remarque que l'enfant commence à employer deux mots pour un jugement (les exemples de phrases à deux membres, notés depuis le 14^e mois, avaient une valeur synthétique, cf. § 125). Enfin, ce degré franchi, l'enfant ne tarde pas à pousser encore plus loin son analyse inconsciente de l'expression par la parole, et c'est ainsi que vers le vingtième mois, le petit Douchan groupe déjà trois images verbales pour exprimer une pensée. Ainsi l'enfant commence à « parler » dans le vrai sens du mot, quoique d'une manière très imparfaite. Ce développement diffère d'après les sujets parlants et dépend des circonstances plutôt que de l'acquisition du système phonique.

146.— Certains éléments, quelquefois très tôt, acquièrent une valeur conventionnelle, mais l'expression par la parole a pour l'enfant la même valeur que les pleurs, les rires, les cris, les gestes ; ils peuvent avoir en même temps ou à l'occasion, un caractère conventionnel ou personnel. Cette observation suffit à expliquer quelques faits propres au langage infantin.

1^o Le langage a, pour le sujet parlant, depuis le commencement de la formation, une valeur personnelle, et c'est ainsi que le langage infantin est la continuation des premières expressions vocales spontanées, adaptées à des

valeurs conventionnelles. Ordinairement, les mots sont liés à des degrés divers de sentiment positif ou négatif ¹.

2° C'est ainsi qu'il faut comprendre l'importance des images verbales et leur action sur la volonté. Au moins pendant l'enfance, les images auditives exercent la même suggestion sur l'action volontaire que les concepts et les jugements. Non seulement un objet suggère le mot correspondant, mais aussi un mot prononcé ou entendu pousse l'enfant à l'action, ou fait changer le sujet de son bavardage. Pourtant, il faut que ce mot soit d'une intensité suffisante.

3° Une image verbale peut être liée à l'intérêt personnel et peut avoir en même temps un rapport extérieur. C'est ainsi qu'il faut comprendre les mots à deux valeurs opposées ². Une autre explication de ce fait est l'intensité

1. Cf. § 103 : Stern, *op. cit.*, p. 168.

2. « A quatre, à cinq ans, dit E. Egger (*op. cit.*, 44-45), l'enfant prendra l'une pour l'autre les idées corrélatives, comme celles de *prêter* et *d'emprunter* » ; ils sont aussi intéressants les exemples de ce genre cités par M. Ernault (*Revue Celtique*, XV, 338-339), p. ex. en argot breton *tunik ta!* signifie « parle donc ! » ou « écoute donc ! » cf. grec $\delta\alpha\nu\epsilon\lambda\zeta\omega$ = je prête, $\delta\alpha\nu\epsilon\lambda\zeta\omicron\mu\alpha\iota$ = je me fais prêter. « En chinois, dit V. Henry, *hao* signifie « bon », *hao* « aimer ». Dans le langage primitif, on a dit *hao* « cela est bon » [pour moi], en accompagnant cette syllabe d'un geste qui remplaçait les mots sous-entendus ; ce geste a influé sur l'accent de la syllabe. — En chinois encore on dit *mai* « vendre », et *mai* « acheter ». . . Ce doublet semble raconter l'histoire de l'échange entre les hommes. . . *Mai* atone, je suppose, a dû désigner le troc, l'achat-vente rudimentaire ; mais comme ce terme avait besoin d'être précisé dans chaque espèce, celui qui disait *mai* « j'acquiers » accompagnait la syllabe d'un geste centripète, pour indiquer que l'objet venait à lui ; et celui qui disait *mai* « je cède », faisait naturellement le geste inverse. L'effet de cette mimique a été de nuancer diversement le phonème radical. » — *Muséon de Louvain*, t. I, p. 435-436. Cf. Abel, *Über den Gegensatz der Urworte*, Leipzig, 1884. — Pourtant la théorie d'Abel est inadmissible ; on ne peut pas soutenir l'idée que chaque mot avait primitivement deux sens opposés ; mais il faut reconnaître la possibilité

insuffisante des images verbales, ce qui facilite une espèce de « métathèse d'association », et laisse toujours supposer un rapport semblable de deux nuances avec l'intérêt personnel (*vrućina* et *šó* « chaud », *zima* et *frwa* « froid »).

4° Les monologues indiquent les faits et les concepts qui préoccupent la conscience de l'enfant ; ils sont la conséquence de l'activité intérieure des images verbales, donc les signes de l'intelligence.

147. — L'individualité devrait être plus « prononcée » chez des enfants qui imitent moins ; au contraire, les enfants qui imitent davantage témoignent de combinaisons, d'analogies, de « créations » individuelles, de sorte qu'il faut reconnaître que ces enfants forment leur intelligence et leur individualité avec des éléments reçus « tout faits ».

1° Ainsi, on doit reconnaître que les facteurs extérieurs du développement linguistique ne font en rien diminuer l'importance de l'activité intérieure et que, au contraire, les effets des facteurs intérieurs et extérieurs se combinent

de la naissance de deux sens opposés d'un sens plus général ou le développement du sens opposé d'un sens plus général, ou bien le développement du sens opposé au sens primitif d'après l'emploi. Dans le langage enfantin, M. Stern (*op. cit.*, p. 226) distingue trois espèces de mots à sens opposé : des adverbess de lieu, quelquefois des expressions verbales et enfin des qualités. Mais il faut être très attentif dans l'analyse des faits de ce genre ; à propos des exemples cités par Gheorgov, *moga* « je peux » et *znam* « je sais », qui auraient aussi des valeurs opposées, je pourrais remarquer que je n'explique pas ainsi quelques cas pareils, et que j'y suppose une élision de la négation, comme c'est le cas avec *da* « que », chez Douchan marqué par un arrêt de souffle. D'ailleurs, la classification que je viens de citer n'explique pas ce fait intéressant et très fréquent du langage enfantin. Or, c'est par l'association avec l'intérêt personnel qu'on peut expliquer ce fait : c'est ainsi qu'il faut expliquer aussi les mots auxquels l'enfant donne une valeur opposée, p. ex. *na* « tiens = donne », *daj* « donne = tiens », l'effet d'une association directe.

pour « intensifier » davantage le développement du langage.

2° L'individualité se manifeste dans la formation du vocabulaire ¹, mais beaucoup plus dans l'activité des associations, dans la formation des rapports associatifs et dans la vivacité du sentiment linguistique.

3° Le sens dramatique, développé du monologue, est une manifestation des plus caractéristiques, mais son germe se trouve dans l'imitation. Ainsi, au 16^e mois, Douchan commence à « causer » avec une personnalité de son imagination qu'il nomme Monsieur Michelin, il lui disait « bonjour » et « au revoir »; le petit se figura sa boîte aux lettres, en passant des enveloppes du côté de la charnière de la porte ouverte; plus tard il feignit de nourrir son chat (jouet), il le fait coucher, cause avec lui, et aussi avec les images d'un livre. Il se coiffe d'un chapeau melon, se gante et prend la serviette de cuir pour imiter (spontanément) Monsieur Ernault. Enfin, il joue de petits rôles, tous les jours, consciemment et avec un grand plaisir.

148. — A côté du serbe, Douchan apprend le français. Il entend le français depuis le 14^e mois, donc c'est un cas pareil à celui du fils de M. Ronjat, car « pendant la première année de sa vie Louis a entendu beaucoup plus d'allemand que de français ² ». Or, le problème du bilinguisme se pose dans des conditions pareilles. Il faut comparer l'acquisition des deux systèmes phoniques, expliquer le rapport entre les mots des deux langues pour le même objet, indiquer la naissance de la conscience du bilinguisme et le rapport des deux langues.

1° L'acquisition des éléments phoniques serbes et fran-

1. Cf. R. Cousinet, *art. cit.*

2. Ronjat, *op. cit.*, p. 7, p. 104 et suiv.

çais a été comme chez Louis « celle d'un enfant indigène » ; l'acquisition des éléments d'une langue n'a pas retardé le développement de l'autre. Je ne peux pas insister trop sur le fait que « des phonèmes étant acquis ou perdus dans un système articulatoire, les phonèmes identiques ou correspondants de l'autre système sont sensiblement en même temps acquis ou perdus », quant à l'évolution de l'articulation *k* (cf. § 66) qui a été déjà stabilisée lorsque l'enfant a commencé à apprendre le français ; pourtant mes observations confirment ce principe pour $\chi > \check{z}$, \tilde{n} , *l*, *r*, et les groupes de consonnes (cf. §§ 68, 71, 73, 74).

2° Le nombre de mots français, jusqu'au 22^e mois, est de beaucoup inférieur au vocabulaire serbe dont l'enrichissement a été très important. Pourtant, à peu près depuis le commencement de l'acquisition de la seconde langue, les mots serbes et français pour un seul concept ont la valeur de doublets ou de synonymes, ainsi *bøžur* > *bøžur* et *boba-dān* > *dobar dan*, etc. C'est aussi le cas des mots en état latent que le petit comprend seulement : *table* et *sto* (au 15^e mois), etc.

3° La conscience du bilinguisme ¹ se manifeste progressivement, toujours plus intense jusqu'à un certain degré, où se remarque le sentiment qu'il y a deux systèmes ; ceci provient des rapports associatifs entre les mots employés par les mêmes personnes et entre les mots et les personnes parlant serbe ou français.

4° Vers la fin de la deuxième année, Douchan commence à employer le français davantage, et ne se trompe pas en s'adressant aux personnes qu'il connaît : aux Serbes il rattache la notion du système de la langue serbe, aux Français celle du système du français ². Au commencement

1. Cf. Ronjat, *op. cit.*, p. 69 et suiv.

2. Au 28^e mois, Douchan commence à parler français en jouant

de la troisième année, en causant avec moi ou avec sa maman, il le fait ordinairement en serbe, quoiqu'il sache que nous employons aussi le français ; or, c'est ainsi que le serbe devient le langage familier et plus intime, tandis que le français, au moins pendant notre séjour en France, gardera le caractère d'une langue de relations sociales ¹.

149. — La comparaison de l'acquisition de divers types de langues nous présente deux problèmes : celui de l'hérédité et celui du développement de l'acquisition.

M. Wundt prétend que l'extrême variété des sons articulés par les petits enfants provient des dispositions héréditaires. Preyer et R. Moore « prétendent que le babillage des nourrissons diffère suivant les races et montre déjà les sons prédominants de l'idiome national. D'autre part, l'extrême plasticité de ce babillage expliquerait que l'enfant puisse, dans l'âge de la formation du langage, s'assimiler si aisément un langage étranger que l'adulte a tant de peine à prononcer » ². Et si on cite l'exemple, déjà connu, de la fillette de M. Grammont ³, qui a emmagasiné la prononciation italienne, ou le cas de Douchan dont la prononciation française est absolument correcte, ou le cas de beaucoup de petits orphelins serbes élevés dans une mission anglaise et qui ne parlent que l'anglais, il faudrait conclure que les premiers sons et bruits de l'enfant sont plutôt des « ébauches de phonèmes » (cf. §§ 61, 73), et

avec les petits enfants du voisinage, et il associe le jeu à leur langage. Quant aux hybridités, elles sont assez rares ; les phrases françaises admettent très peu de mots serbes, et je vois la possibilité du développement du bilinguisme pur, comme celui de Louis à 3 ans. C'est le cas contraire du langage hybride et composite (de 1915 à 1918) de la petite Olga, étudié par moi dans un mémoire présenté à l'École des Hautes Études.

1. M. Ronjat cite quelques cas analogues. *Op. cit.*, p. 106-112.

2. Delacroix, *art. cité*, p. 13.

3. Grammont, *op. cit.*, p. 74.

M. PAVLOVICH. — *Le langage enfantin.*

s'ils représentent des dispositions héréditaires, il s'agit de prédispositions plus générales et non de celles du caractère national. Au moins, je peux confirmer que l'acquisition du système phonique dépend de l'imitation, et la précocité de l'apparition de certaines consonnes est en rapport avec l'importance des mêmes consonnes dans la langue imitée. La même conclusion s'impose pour la formation des catégories, des rapports morphologiques et associatifs en général.

Il est essentiel de reconnaître la possibilité pour un enfant d'apprendre n'importe quelle langue. « Tout enfant, de quelque origine qu'il soit, paraît apte à parler n'importe quelle langue. Un petit nègre, descendant de nègres du Soudan, parle correctement le français ou l'anglais s'il a commencé dès sa première enfance à pratiquer ces langues dans un milieu où on les parle correctement. Jamais en Europe des différences de « race » n'ont été un obstacle à l'unité parfaite de langue : presque toutes les populations d'Europe ont changé de langue une ou plusieurs fois ; toutes se sont montrées capables d'apprendre les langues les unes des autres »¹.

150. — Quelle est l'importance du langage enfantin pour l'évolution linguistique ? Les uns prétendent « que les innovations linguistiques sont des créations individuelles généralisées ». Au contraire, M. Meringer, dans son livre *Aus dem Leben der Sprache* conclut qu'il ne faut pas chercher la cause des changements linguistiques dans le langage enfantin. Cependant la vérité est entre les deux opinions. En réalité, les changements linguistiques résultent de deux tendances opposées, celle de convergence et celle de divergence, étudiées par M. Meillet dans un article d'une

1. A. Meillet, *Les langues dans l'Europe nouvelle*, 1913, p. 89.

importance capitale ¹. Il s'ensuit qu'il y a des changements inconscients, surtout ceux du vocabulaire, et des changements volontaires où « la part de l'invention individuelle n'est pas niable » ; mais d'autre part que les faits de convergence nécessitent l'uniformité des changements linguistiques dans une génération. « Les convergences observées permettent d'établir que, en matière de changement linguistique, les innovations sont générales plutôt que généralisées, et que l'identité ou la parité des conditions où se trouvent les sujets parlants est le fait essentiel » ². Ces tendances générales concernent surtout les modifications de la prononciation, et elles ont lieu chez tous les enfants d'une génération, d'une localité. La cause déterminante de l'évolution est d'ordre général ; elle agit sur la masse de la population ³. Mais on n'a pas besoin de prétendre, comme le fait M. Rousselot ⁴ que cette évolution soit une conséquence de l'hérédité : il est vrai que l'évolution des phonèmes est déjà préparée chez les parents, pourtant elle n'est pas moins un fait social, parce que tous les enfants d'une langue et d'une génération se trouvent dans les mêmes conditions, chaque enfant imitant des personnes différentes mais toujours une même langue. A ce point de vue et en se basant sur le même caractère des facteurs intérieurs chez tous les enfants, on est autorisé à parler abstraitement du langage enfantin. Au contraire, les changements de prononciation sont en même temps un fait psychologique et un fait social ; le point de départ est un fait toujours individuel qui provient de

1. A. Meillet, Convergences des développements linguistiques. *Revue Philosophique*, 1918, n° 2, p. 97-110.

2. *Ibid.*, p. 110.

3. Rousselot, *Les Modifications phonétiques du langage*, p. 350.

4. *Ibid.*, p. 350.

l'incohérence de l'audition et de la reproduction ¹, mais ces phénomènes sont les mêmes ou pareils chez tous les enfants qui imitent un même type linguistique. C'est ainsi que, par une série infinie d'incohérences du langage enfantin, se produit la transformation lente et imperceptible de l'évolution linguistique ². Les individualités s'effacent très vite ³, considérées comme des fautes ⁴. Cependant, quand on parle à l'enfant d'une manière très correcte, comme on a parlé à Douchan et à Louis (cf. § 12) l'enfant devient plus précoce, l'intervalle entre l'audition et la reproduction est toujours moins long, et l'enfant reproduit les sons de plus en plus parfaitement ⁵. Donc, il y a lieu de supposer ce que nie M. Rousselot : que la précision de l'image auditive est un fait important presque autant que la reproduction. Si on parlait beaucoup et très correctement à tous les enfants qui apprennent un même type de langue et si le type imité était sensiblement uniforme, les aberrations de ce genre seraient réduites à un minimum.

VU : *Le Doyen de la Faculté des Lettres,*
HENRI CARRÉ.

VU ET PERMIS D'IMPRIMER :
Le Recteur,
LÉON PINEAU.

1. Cf. Delacroix, *art. cité*, p. 15, et aussi F. de Saussure, *op. cit.*, 37.

2. « ...une langue change d'autant plus vite qu'elle est parlée par une population plus active, plus mobile et qui se renouvelle davantage. » Meillet, *Les langues dans l'Europe moderne*, p. 38.

3. E. Ernault, *Etudes bretonnes*, I. L'individualisme dans le langage breton. *Revue Celtique*, VII, pp. 38-40.

4. « Là où le « substrat » ancien est le même, on observe des développements, sinon identiques, du moins semblables. » Meillet, *ibid.*, p. 107.

5. Ronjat, *op. cit.*, p. 37. Cf. cette thèse § 141.

BIBLIOGRAPHIE

- M. A. Allen. *Notes on the Development of a Child's Language*. Mothers Nursery Guide. Februar, 1893.
- W. Ament. *Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde*. Leipzig, 1899, p. 213.
- *Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern*. Schiller-Ziehensche Sammlung von Abhandlungen. 4. Heft 4, 1901.
- *Begriff und Begriffe der Kindersprache*. Schiller-Ziehensche Sammlung von Abhandlungen. 5. Heft 4, 1902, p. 85.
- *Kind und Ursprache*. Pädagogisch-psychologische Studien. 3. 1902, p. 41-44.
- James Mark Baldwin. *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*, traduit de l'anglais par M. Nourry. Paris, Félix Alcan, 1897.
- D. Barbelenet. *Sur l'apparition d'un son nouveau dans le langage d'un enfant*. Bulletin de la Société de linguistique, t. XXI, p. 34-37.
- A. Binet. *Le vocabulaire et l'idéation*. Rev. philos. 54. 1902, p. 359-366. (En partie réimprimé : A. Binet, *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris, 1903, chap. III.)
- O. Bloch. *Notes sur le langage d'un enfant*. Mémoires de la Société de linguistique, t. XVIII, p. 37-59.
- Bouchité. *De la spontanéité du développement sensible-intelligent dans les enfants nouveau-nés*. Mémoires de la Société des sciences, etc., de Seine-et-Oise, t. I.
- K. Bühler. *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Mit 26 Abb. 1918. (D'après le catalogue de Kœhlers Antiquarium.)
- Antonio de la Calle. *La glossologie*. Essai sur la science expérimentale du langage. Paris, 1881.
- A. F. Chamberlain. *Notes on Indian Child-language*. The Americ. Anthropologist (Anthrop. Soc. of Washington). 3. 1890, p. 237-241.
- A. et J. Chamberlain. *Studies of a child*, I et II. Pedagogical seminary, 1904 et 1905.
- Dr Ed. Claparède. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. 2^e éd., revue et augmentée. Genève, 1916.

- L. Combes. *Quelques observations sur le langage des enfants*. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, 5^e année, n^o 21.
- G. Compayré. *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. Paris, 1893. Trad. all. par Ufer en 1900.
- Edward Conradi. *Psychology and Pathology of Speech Development in the Child*. Pedagog. Seminary (Hrsg. Stanley Hall). 2. 1904, p. 328-380.
- Baudouin de Courtenay, *Einige Beobachtungen an Kindern*. — Beiträge zur vergleichenden Sprachforschung, von A. Kuhn. Berlin, 1870, t. VI, p. 215-220.
- Roger Cousinet. *Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants*. Rev. philos., t. LXIV, p. 159 et suiv.
- Edmond Cramaussel. *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*. 2^e éd. Paris, 1911.
- Ch. Darwin. *A Biographical Sketch of an Infant*. Mind 2. 1877, p. 285-294. Traduit en all. Kosmos 1. 1877. Réimprimé : *Gesammelte kleinere Schriften*. Von E. Krause. 2. 1886, p. 145 et suiv. Cf. Versluys.
- G. Deville. *Notes sur le développement du langage*. Rev. de linguistique et de philol. compar. 23, 330-343. 24, 10-42, 128-143, 242-257, 300-320. 1890-1891.
- J. Dewey. *The psychology of infant language*. Psychol. Review. 1. 1894.
- A. Dyroff. *Ueber das Seelenleben des Kindes*. Bonn, 1904, p. 59.
- E. Egger. *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*. 5^e éd. Paris, 1887. Traduction allemande par H. Gassner. Leipzig, 1903.
- Eschricht. *Wie lernen Kinder sprechen?* Berlin. 1853.
- C. Franke. *Beobachtungen über die Sprachentwicklung bei Kindern und daraus geschöpfte Vermutungen über die Sprachentwicklung der Menschheit*. Südd. Blätter f. höh. Unterrichtsanst. 3. 1895, p. 125.
- *Sprachentwicklung der Kinder und der Menschheit*. Reins Encyclopäd. Handbuch der Pädagogik. 6. 1899, p. 751-795.
- F. Frenzel. *Stufen in der Sprachentwicklung des Kindes*. Die Kinderfehler. 7. 1902, p. 25-33, 74-82.
- D. Friedrich. *Psychologische Beobachtungen an 2 Knaben*. Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, herausg. v. Koch, Trüper, Ufer, Heft xvii, 1906. Surtout chapitre vii.
- M^{me} Fuster. *Perception d'enfants*. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, février et mars 1906.
- H. G[aidoz]. *L'enfant qui parle avant d'être né* (note). Mélusine, t. XI, col. 383-384. Cf. aussi t. VII, col. 141.
- M. G. Gale and Harlow. *The vocabularies of three children of one family to two and a half years of age*. Psycholog. studies, I. 1900, 70-117.
- *The vocabularies of three children of one family at two and three years of age*. The Pedagogical Seminary. 9. 1902, 422-435.

- A. Garbini. *L'evoluzione della voce nei bambini*. Verona, 1889.
- J. A. Gheorgov. *Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewusstsein bei Kindern*. Arch. f. d. Ges. Psychol. (Meumann, Wirth). **5**. 1905, 329-404.
- *Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der Kindersprache*. Leipzig, 1908.
- *Le vocabulaire dans le langage des enfants* (Sofia, 1910, 1911) dans l'Annuaire de l'Université de Sofia. En bulgare.
- *Le développement du langage chez l'enfant*. 1912 (Congrès International de pédagogie tenu à Bruxelles, en 1911). Ledeborg, Gand, 1912.
- Maurice Grammont. *Observations sur le langage des enfants* (Mélanges linguistiques offerts à M. Meillet, p. 61-82). Paris, Klincksieck, 1902.
- J. M. Greenwood. *Children's Vocabularies*. Annual Report for the Public Schools of Kansas City, Missouri, for the year ending. 1900.
- H. Grünewald. *Spontane Definitionen*. Die Worterklärungen der Kinder. Päd. psychol. Stud. **1**. 1900, p. 19-21.
- H. Gutzmann. *Des Kindes Sprache*. Leipzig, 1894.
- *Die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker*. Westermanns Monatsh. **79**. 1896, p. 358-367.
- *Die Sprache des Kindes und der Naturvölker*. III, intern. Kongress f. Psychol. in München. 1897, p. 434.
- *Die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker*. Ztschr. f. päd. Psych. **1**. 1899, 28-40.
- *Die Sprachentwicklung des Kindes und ihre Hemmungen*. Die Kinderfehler (Ztschr. f. Kinderforschung). **7**. 1902, 193-216.
- *Ueber die Schreiatmung des Säuglings*. Verhdlg. der 19. Versammlung der Gesellsch. f. Kinderheilk. in Karlsbad. 1902-3, p. 209-213.
- *Die Entwicklung der Sprache und deren Hemmnisse*. Das Buch vom Kinde. Hrsg. von Adele Schreiber. **1**. 2. Abteilung, p. 9-18.
- Hachet-Souplet. *De l'animal à l'enfant*. Paris, 1913, p. 176.
- F. N. Hales. *Materials for the psycho-genetic theory of comparison*. The Journal of Psychol. **1**. 1905 (Part. 3). 205-239.
- Louise E. Hogan. *A study of child*. New-York and London. 1898.
- Holden. *On the vocabularies of children under two years of age*. Transactions of the Am. Philol. Ass. 1877.
- M. W. Humphreys. *A contribution to infantile linguistics*. Transact. of the Am. Philol. Ass. 1880.
- E. R. Hun. *Singular Development of Language in a child*. Monthly Journal of Psychological Medicine. 1886.
- H. Idelberger. *Hauptprobleme der kinderlichen Sprachentwicklung nach eigener Beobachtung behandelt*. Ztschr. f. päd. Psychol., Pathol. u. Hyg. **5**. 1903, 241-297 et 425-456 et séparément.
- R. F. Kaindl. *Aus der ruthenischen Kindersprache* (aus: Lieder, Neckreime

- ...aus der Kinderwelt). Ztschr. d. Vereins f. Volkskunde. **8**. 1898, 520.
- Agathon Keber. *Zur Philosophie der Kindersprache*. Halle. 1868.
- Kirkpatrik. *How children learn to talk*. Science. Sept. 1891.
- Adolf Kussmaul. *Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen*. III, éd. p. 55.
- M. Lazarus. *Das Leben der Seele*. Bd. II. 1. Geist und Sprache (1^{re} éd. 1857, 3^e éd. 1885).
- A. Lemaître. *Le langage intérieur chez les enfants*. Recherches pédagogiques. L'éducateur. **38**. 1902, p. 22.
- *Observations sur le langage intérieur des enfants*. Archives de psychologie. **4**. 1905, p. 1-43.
- A. Lemoine. *De la physionomie et de la parole*. Ch. vi.
- G. Lindner. *Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes*. Kosmos 6. 1882, p. 321-342 et 430-441.
- *Zum Studium der Kindersprache*. Kosmos 9. 1885, p. 161-173 et 241-259.
- *Aus dem Naturgarten der Kindersprache*. Leipzig. 1898, p. 122.
- *Neuere Forschungen und Anschauungen über die Sprache des Kindes*. Zeitschr. f. päd. Psychol. Path. u. Hyg. **7**. 1906, p. 337-392.
- J. E. Löbisch. *Die Seele des Kindes*. Wien, 1851.
- Loeve. Un article sur la genèse simultanée du langage et de la pensée. Ztschr. f. phil. u. philosophische Kritik. 1876 (d'après la Revue Phil., I, p. 109-110.)
- R. Löschhorn. *Zur Entstehung der Sprache und Begriffsbildung des Kindes*. Ztschr. f. päd. Psychol. **5**. 1903, p. 231-233.
- Paola Lombroso. *Saggi di psicologia del bambino*. Torino-Roma. 1894.
- D. R. Major. *First steps in mental growth*. New-York, 1906. Surtout Chapter xv. Language, p. 278-333.
- L. Maurer. *Beobachtungen über das Anschauungsvermögen der Kinder*. I. Ztschr. f. päd. Psychol. **5**. 1903, p. 62-85.
- F. Mauthner. *Beiträge zu einer Kritik der Sprache*. Stuttgart. 1901.
- R. Meringer. *Aus dem Leben der Sprache*. Versprechen. Kindersprache. Nachahmungstrieb, XVIII, p. 244. Berlin, 1908.
- E. Meumann. *Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde*. Wundt, Philos. Stud. **20**. Réimprimé séparément. Leipzig, 1902.
- *Die Sprache des Kindes*. Abhandlungen d. Gesellsch. f. deutsche Sprache in Zürich. **8**. 1903, p. 82.
- W. S. Monroe. *Das Studium der Kinderseele in Amerika* (d'après la Rev. Phil. 1898, II, 504).
- R. C. Moore. *The Mental Development of a child*. Psychol. Review. Mon. Suppl. **3**. 1896.
- Maurice Morel, *Titote*. Paris, Plon, 1919, in-8, p. 276. (Ce livre, conte-

- nant les anecdotes de la vie d'une fillette, est intéressant à un point de vue plus général, surtout pour les rapports et le jeu des associations.)
- W. Nausester, *Das Kind und die Form der Sprache*. Samml. v. Abhandl. a. d. geb. der päd. Psychol. u. Physiol. von Ziegler u. Ziehen. 7. Heft 7. Berlin, 1904, p. 51.
- *Die grammatische Form der Kindersprache*. Ztschr. f. päd. Psychol. 8. 1906, p. 214-233.
- *Denken, Sprechen und Lehren*. Bd. II. Das Kind und das Sprachideal. Berlin, 1906, p. 246.
- E. Nobel. *Child Speech and the Law of Mispronunciation*. « Education ». Sept. et oct. 1888.
- Oltuszewski. *Aperçu général de pathologie et de thérapeutique des vices de la parole*. Extrait des « Archives de Neurologie », 1883, n° 42.
- *Die geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes*. Berlin, 1897, p. 43. Réimprimé de Mediz. päd. Monatschr. f. d. ges. Sprachheilk. 6.
- B. Otto. *Archiv für die Altersmundarten und Sprechsprache*. Vierteljahrsschrift. Leipzig. Scheffer. Deux volumes, 1^{er} en 1903, 67 p.; 2^e en 1905, 80 p.
- *Kindesmundart*. Berlin, 1908.
- B. Pérez. *La psychologie de l'enfant. Les trois premières années de l'enfant*. Paris, Alcan, 1878, 6^e éd., 1902, 7^e éd. 1911.
- *L'enfant de trois à sept ans*. Paris, Alcan.
- *Thieri Tiedemann et la science de l'enfant. Mes deux chats*, fragment de psychologie comparée. Paris, Germer Baillière et C^{ie}, 1881, p. 78.
- *L'éducation morale dès le berceau*. Paris, Alcan (B. Ph. Cont.), 2^e éd., p. 320.
- Pollock. *An infant's progress in language*. Mind 3. 1878. S. 392-401.
- Preyer. *L'âme de l'enfant, observations sur le développement psychique des premières années*. Traduit de l'anglais par H. de Varigny. Bibl. de Phil. contemp. — Traduction allemande, première édition en 1882. Sixième édition préparée par K. L. Schäfer, Leipzig, 1905 : Dritter Teil. Von der Entwicklung des Verstandes und der Sprache.
- Fr. Queyrat, *La logique chez l'enfant et sa culture*. Paris. Bibl. de Phil. contemp.
- *L'imagination et ses variétés chez l'enfant*. Paris. Bibl. de Phil. contemp. 5^e éd. en 1914.
- Eugène Rolland. *Rimes et jeux de l'enfance (folk-lore)*. Paris, 1883.
- G. J. Romanes. *Mental evolution in man. Origin of human faculty*. London, 1888. Traduction allemande : *Die Geistige Entwicklung beim Menschen*, 1893, p. 137 et suiv.
- Jules Ronjat. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris, Champion, 1913.

- Rouma. *Le langage graphique de l'enfant* (d'après la Revue Philos., 1914, t. LXXVII).
- Charles Roussey. *Notes sur l'apprentissage de la parole chez un enfant*. La Parole, 1899 et 1900.
- A. Rude. *Psychologische Beobachtungen an einem Kinde*. Die Kinderfehler, **8**, 1903, p. 26-28, 74-78, 123-129, 172-180.
- E. Rzesnitzeck. *Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache*. Breslau, 1899, 35 p.
- A. K. Sayce. *Children's language in the Omani dialect of Arabia*. The Academy. A weekly review of literature, science and art. vol. XXXVI, July-December, 1889 (d'après Gheorgof).
- E. Schädel. *Das Spracherlernen unserer Kinder*. Leipzig, 1905, 132 p.
- K. L. Schäfer. *Wie lernt das Kind denken und sprechen*. Dtsch. Revue. **21**, 1, 1896, p. 118-120.
- Schleicher. *Einige Beobachtungen an Kindern*. Beiträge zur vergleichenden Sprachforschung, von A. Kuhn. Berlin, 1870, t. II, p. 497-498 ; t. IV, p. 128.
- E. Schlesinger. *Ueber die Beziehungen zwischen Schädelgröße und Sprachentwicklung*. Diss. Breslau, 1902.
- O. Schneider. *Die schöpferische Kraft des Kindes in der Gestaltung seiner Bewusstseinszustände bis zum Beginn des Schulunterrichts*. Ztschr. f. Philos. u. philos. Kritik, **121**, 1903, p. 35.
- W. Schoof. *Die deutschen Vervandtschaftsnamen*. Ztschr. f. hochdeutsche Mundarten, **1**, 1900, p. 193-298. Diss. Marburg, 1900.
- F. Schröder. *Kindersprache und Sprachgeschichte*. Die Grenzboten, **60**, 1901, p. 412-421, 455-464.
- F. Schultze. *Die Sprache des Kindes*. Leipzig, 1880.
- P. Schunk. *Der Wortschatz eines dreieinvierteljährigen Kindes*. Ztschr. d. allg. deutschen Sprachvereins. **15**, 1900, p. 167-168.
- M. W. Shinn. *Notes on the development of a child*. (Trois parties, en 1893, 1894, 1899, pp. 424.) Published by the University of California, Berkeley.
- *The biography of a baby*. Boston and New-York, 1905. Surtout les chapitres XII et XIII.
- B. Sigismund. *Kind und Welt*. 1856. Neu herausgeg. von Ufer. Braunschweig, 1897. Surtout la 5^e partie.
- *Das Ich in der Kindersprache*. Untersuchungen am häusl. Herd. 1858. Réimprimé : Ausgew. Schriften. Bibliothek päd. Klassiker, **39**, 1900, p. 83-87.
- *Die Fragen der Kinder*. Ibid., p. 88-93.
- Sikorsky. *Du développement du langage chez les enfants*. Archives de Neurologie, **6**, 1883, p. 319-336, et janvier et mars 1884.
- G. Stanly Hall. *Some aspects of the early sense of self*. American Journal

- of Psychology, 1898, p. 351-395. — *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik*. Deutsch von Stimpfl, Altenburg. 1902. Kap. II : *Ein Beitrag zur Beobachtung kleiner Kinder*.
- K. Steinthal. *Der Ursprung der Sprache*. 4^e éd. 1888.
- *Abriss der Sprachwissenschaft*. I, *Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft*. 1871; 2^e éd. en 1881.
- W. Stern. *Die Sprachentwicklung eines Kindes insbes. in grammatischer und logischer Hinsicht*. Bericht über den I Kongress f. exp. Psychol., hrsg. v. Schumann. Leipzig, 1904, p. 106-112.
- W. Stern. Helen Keller. *Die Entwicklung und Erziehung einer Taubstummblinden als psychologisches, pädagogisches und sprachtheoretisches Problem*. Ziegler-Ziehensche Sammlg. v. Abldg. 8, Heft 2, surtout v : *Sprechen und Denken*.
- *Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung*. Zeitschrift f. angewandte Psychol. 1, p. 1-43.
- Clara und William Stern. *Die Kindersprache*. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig, 1907, in-8^o, XII-394 p.
- *Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit*. Leipzig, Barth, 1909, in-8^o, 160 p.
- A. Stevenson. *The speech of children*. Science 21, n^o 52, 1893, p. 118-120.
- Strümpell. *Psychologische Pädagogik*. Supplément, p. 352-368 : Notizen über die geistige Entwicklung eines weiblichen Kindes während der ersten zwei Lebensjahre. 1880.
- C. Stumpf. *Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes*. Ztschr. f. päd. Psychol. 2, 1900, p. 1-29.
- Philosophische Reden und Vorträge. Leipzig, Barth, 1910, in-12, 261 p. Surtout l'article sur la méthode dans la psychologie des enfants. (D'après la Rev. Philos., 1911, I.)
- J. Sully. *Studies of Childhood*, 1895. Traduction allemande par Stimpfl : *Untersuchungen über die Kindheit*, Leipzig, 1897 (surtout le chapitre v : *Der kleine Sprachmeister*, p. 124-178). — Traduction française par Monod, avec préface de Compayré : *Études sur l'enfance*. Paris, 1898.
- Dr Surbled. *Genèse cérébro-psychique du langage articulé*. Arras, 1897, p. 10 et suiv.
- H. Taine. *De l'acquisition du langage chez les enfants et les peuples primitifs*. Revue Philosophique, 1, 1876, p. 5. — Traduction anglaise dans la revue Mind 2, 1877, p. 252-259. — Traduction allemande H. Taine, *Der Verstand*, deutsch v. Siegfried, 1880, 1 t. p. 285 et suiv. Cf. J. Versluys.
- E. Tappolet. *Die Sprache des Kindes*. Deutsche Rundschau Jahrgang. 1906-1907, t. III, p. 452-464.

- D. Tiedemann. *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern*. 1787. Nouvelle édition de Ufer, à Altenburg, 1897, 56 p.
- H. Tögel. *16 Monate Kindersprache*. Beiträge zur Kinderforschg. u. Heilerziehungen. Hrsg. v. Koch, Trüper, Ufer. Heft 13. 1905, 36 p.
- W. Toischer. *Die Sprache der Kinder*. Sammlg. gemeinnützl. Vortr. Hrsg. v. Dtsch. Verein zur Verbr. gem. Kenntn, in Prag. n° 248, 1899, 15 p.
- Niccolo Tommaseo. *Sull' educazione*, p. 52-64 : *Giornale d'una madre* (d'après Egger).
- F. Tracy. *The psychology of Childhood*. 1892 ; 4^e éd. en 1898. Traduction allemande par Stimpfl : *Psychologie der Kindheit*. Leipzig, 1899 (chapitre v, *Die Sprache*, p. 98-144).
- L. Treitel. *Ueber Aphasie im Kindesalter*. Leipzig, 1893.
— *Ueber Sprachstörungen und Sprachentwicklung, hauptsächlich auf Grund von Sprachuntersuchungen in den Berliner Kindergärten*.
- A. W. Trettien. *Psychology of the Language Interest in Children*. Pedag. Seminary (éd. Stanley Hall), 2, 1904, p. 113-177.
- J. Versluys. *Taine en Darwin over het waarnemen van Kinderen*. Groningue. 1878. Paedagogische Bibliotheek onder redactie van J. Versluys.
- K. Vierordt. *Die Sprache des Kindes*. Deutsche Revue 3, 1879, t. 2, p. 29-46.
- Émile Villiger. *Sprachentwicklung und Sprachstörungen beim Kinde, unter Berücksichtigung hirnanatomischer Grundlagen*. Leipzig, W. Engelmann, 1911.
- Oskar Wahnelt. *Kindersprache und Altersmundarten*. München, M. Kellerer, 1910.
- Wilhelm Wackernagel. *Voces variae animantium*. Ein Beitrag zur Naturkunde u. Gesch. d. Sprache. 2^e éd. Basel, 1869 (surtout p. 98-100).
- M^{rs} Winfield S. Halle. *The First Five Hundred Days of a Child's Life*. The Child Study Monthly, March, 1897, Chicago.
- E. Wölfflin. *Reduplikation in der Kindersprache*. Ztschr. f. deutsche Wortforschung, 1901, I, p. 263-264.
- Wolfert. *Zur Entwicklung der Sprache des Kindes*. Die Kinderfehler 6, 1901, p. 176-181.
— *Zur Sprachentwicklung*. Die Kinderfehler, 8, 1903, p. 78-80.
- Hel. Th. Woolley. *Some experiments on the color perceptions of an infant and their interpretation*. — The Psychological Review, vol. XVI, 1909, p. 363-376.
- Erich Wulfen. *Das Kind. Sein Wesen und seine Entwicklung*. Berlin, 1913, in-8^o.
- W. Wundt. *Völkerpsychologie*. Erster Band : *Die Sprache*. Leipzig, 1900 en deux parties ; surtout la première (3^e chapitre).

- Wyma. *The mental development of the infant of to-day*. Journal of psychological medicine and mental pathology. 7, 1 partie, 1881, p. 62-69.
- El. A. Youmans. *An essay on the culture of the observing powers of children, especially in connection with the study of botany; with a supplement on the extension of the principle to elementary intellectual training in general by J. Payne*. London. A.-S. King, 1872. In-8°.
- Ziehen. *Die Ideenassoziationen des Kindes*. Sammlung v. Abhandl. am dem Gebiete der pädagog. Psychologie 1, 6 et suiv.
-

PROCÉDÉS GRAPHIQUES

Les procédés graphiques dans ce livre sont les mêmes qui ont été employés dans la traduction française de l'*Abrégé de grammaire comparée* de K. Brugmann, et dont le fond est l'alphabet latin usuel. Pourtant, il est nécessaire de faire quelques remarques.

Accentuation : 1) ' accent bref avec intonation descendante; 2) ' accent long avec intonation montante; 3) ^ ou ^ accent composé d'une partie montante et forte et de l'autre descendante et faible; ~ accent musical par excellence, dont les deux parties montantes sont séparées par une partie descendante, et entre les parties montantes et descendantes l'intervalle musical est la prime.

Quantité: ˘ brève; ˘ longue; ˘ demi-longue, longue réduite, p. ex. ǎ.

Parmi les voyelles, il faut indiquer une passagère *ä* avec le timbre de l'*ä* allemand, p. ex. *gäste*; *ü* indique *u* français, p. ex. *plus*; *u* représente *ou* français, *u* latin; *æ* représente le type de l'*eu* français ouvert; *r* voyelle, dans certains mots serbes, sert comme un noyau de la syllabe; *ʔ* est le signe d'une voyelle à timbre indéterminé. La prononciation ouverte n'est pas indiquée spécialement mais *˘* indique la prononciation fermée, p. ex. *a, e, i, o*. Les voyelles nasalisées sont indiquées par un signe souscrit, p. ex. *a, e, o, o*. Enfin, *ˆ* indique chez Douchan une

voyelle dévocalisée, quelquefois pas complètement, comme le second élément des diphtongues imitées (cf. plus bas).

Pour les consonnes, j'ai employé les caractères de l'alphabet latin serbo-croate, d'ailleurs les mêmes qu'ont employés les traducteurs de l'*Abrégé*; les sifflantes : *s* sourd, fr. *cesser*, ζ sonore, fr. *zèle*; les chuintantes : *š* sourd, fr. *chat*, ζ sonore, fr. *juge*; les affriquées : *č* (tj) sourd, *veča* « bougie »; *d'* (dj) sonore *međa* « confin »; *j* (yod) dans fr. *yeux*; les consonnes mouillées \bar{l} , comme *ill* mouillé méridional; \bar{n} comme *gn* fr. *régner*, \bar{n} espagnol *doña*. Le signe \bar{d} indique une spirante « dentale », du type *th* doux anglais. L'aspiration simple est indiquée par *h*; *x* a la valeur de cette consonne en vieux-slave et en serbe (langue littéraire), χ celle dans all. *ich*; or, cette notation, avec quelques nuances intermédiaires correspond à l'évolution des consonnes chuintantes: χ -š-š-š (cf. § 68). Pour la consonne bilabiale *w*, l'élément explosif est le plus important, ce qui fait la différence de cette consonne et de l'*u*, caractérisé par l'élément implosif; c'est l'unique raison de cette notation double. Les consonnes vocalisées sont indiquées par *u̇*, *u̇*.

Il faut ajouter les signes des phonèmes réduits, p. ex. ^a, ^s, ^s dans *š*; l'arrêt du souffle ' ; le claquement ~ ; le signe de la demi-sonorité : *ṭ*, et de l'affaiblissement de la sonorité *ḍ*. Une fois sont employés les signes musicaux de *crescendo* et *decrescendo* pour indiquer la force et le ton de la syllabe. Un astérisque inférieur, p. ex. **m^hadq*, indique une phase dépourvue de durée.

Nota. — Dans les exemples empruntés à la thèse de M. Ronjat, j'ai gardé sa notation pour la voyelle ou *T* all. (sourde-douce).

RÉPERTOIRE DE FORMES

Ce répertoire contient, d'abord, les mots enfantins, les onomatopées, quelques créations personnelles par analogie et par contamination. Ensuite, dans la deuxième et la troisième subdivision, on trouvera les formes données, serbes et françaises, les mots concernant la volonté ou la personnalité du sujet parlant et ceux qui me paraissent les plus intéressants à cause du perfectionnement de la prononciation et de la substitution des images verbales, ou pour l'évolution du sens.

L'abréviation f. d. signifie : forme donnée.

MOTS ENFANTINS

<i>bébé</i> , p. 27, 36, 46, 50, 97, 110, 117, 118, 121, 122, 124, 148.	<i>d'id'i</i> , p. 35, 36, 40, 45, 47, 69, 96, 98, 135, 144, 154.
<i>boc</i> , p. 106.	<i>fane</i> (f. d. Fanette, Fânê), p. 50, 51, 117.
<i>brča-brč</i> , p. 100.	<i>kawke</i> (f. d. rukavice), p. 36, 99, 123, 131, 145, 151, 152.
<i>b^hla-b^hla</i> , p. 125, 150, 153.	<i>koko, kokot</i> , p. 34, 36, 47, 50, 54, 64, 103, 105, 119, 123, 124, 137, 153, 154, 164.
<i>bum</i> , p. 164.	
<i>čėće</i> (f. d. čėće) : <i>čėt'ę</i> , p. 50; <i>čėčę</i> , p. 98.	
<i>dumba^ra</i> , p. 115.	
<i>džin-džin</i> , p. 47, 70, 98, 164.	

- lele*, p. 46, 72, 99; *lölö*, p. 72, 99, *lēle*, p. 103.
lula, *lolo*, p. 34, 47, 99, 153.
 **'ŋi- 'ŋi!* forme onomatopéique pour « hochet » (7^e mois), p. 29, 164.
 ..*'ŋi- 'ŋi!* (f. d. oko), p. 47, 65, 99; *ó'om*, p. 65; oko, p. 40, 146.
mata (cf. tata, mama), p. 90, 101.
mau, p. 33.
nete (f. d. nécu, nêce), la forme la plus ancienne, représente une évolution graduelle dans la prononciation : *neše*, p. 50; *nece*, p. 64, 70; *nêce* > *neše*, p. 70; *nêce*, p. 70; *nêcū*, p. 103; *nêce*, p. 107, 134.
no, no-no! (f. d. no! no!), p. 63.
 **otē* (f. d. hoću, hoće), ensuite *oće*, p. 70; *oće*, p. 103; *oće*, p. 107; *hoće, hočem, hoću, hoću*, p. 135; *hócum*, p. 136.
papà (f. d. p. 34), p. 45, 50, 55, 84, 96, 97, 143, 144, 152.
pápē (f. d. pape, p. 34), p. 97, 143, 144.
pepe, p. 45, 91, 97, 99, 152.
p'f, p. 63, 99, 164.
pisija (cf. pismo, hartija), p. 105, 128; cf. pismo, p. 150, piše, p. 40, 69, 150.
p^uf, p. 35, 99, 164.
tama (cf. tata, mama), p. 90, 101.
tutu, tutulu (f. d. tutú, tuturu), p. 65, 104, 119, 154, 164.
wau-wau, p. 33, 53, 86, 97, 98, 100, 105, 111, 117, 121, 124, 131, 137, 154, 155, 164.
žiš, p. 68, 69, 99, 124.

MOTS SERBES

- bebina, p. 129.
 cipela, (*pipela*, etc.) p. 50, 73, 77, 86, 91, 99, 111, 147, 150, 151, 152; dim. p. 107, 127, 130, 131, 134, 145, 146, 147, 151.
 cvêce : *ʔeʔe*, p. 40, 98; *ʔeʔã*, p. 55; *ʔeʔä*, p. 59; *ʔeʔe, tãtã, ʔãtsã, cece*, p. 70; *cvêce*, p. 122.
 čiča : *ʔiʔa*, p. 47; *ʔeʔe, ʔe*, *cece*, p. 70; *čičã*, p. 59, 70, 100; *čiča*, p. 100; *čiča*, p. 122.
 čokolada, čokolade, p. 72, 99, 110, 124.
 daj, p. 99, 139, 149, 152, 153, 154, 155, 174.
 deda, p. 105, 118, 148.
 dete, p. 111, 129.

- di je, p. 54, 102, 132, 139, 146, 155; di si, p. 146.
 dobar dan, p. 176.
 dosta, p. 114.
 do vid'eña, p. 57.
 druga, p. 86, 106, 152.
 duda, dušica, p. 47, 86, 106, 111, 127, 132, 133, 136, 138, 148, 150, 154.
 dudina, dušina, p. 110, 129, 150, 151, 152.
 hajde, p. 29, 53, 102.
 hartija, p. 105, 128, 129.
 hoću, hoće, p. 70, 103, 107, 135, 136.
 hodi, p. 47, 155.
 idi, p. 47, 115, 149.
 ja, p. 111, 138.
 jaje, p. 36, 59, 71.
 je, p. 146; to je, p. 132, 146; *šito* (f. d. šta je to), p. 111.
 još, p. 69, 70, 100, 102, 121.
 karta, p. 118.
 kašika : *kašika*, etc., p. 50, 59, 66, 67, 69, 91, 92, 99, 127, 131, 132, 133.
 knīga : *knīga*, p. 58; *kiga*, p. 105; **k'nga/kiga*, p. 118; *k'nga*, p. 131; *k'ngu*, *kigu*, p. 132; *kigü*, *dve kige*, p. 134; *ki'ga*, p. 136; *kigu*, p. 150, enfin *kniga* > *knīga*.
 koñ, p. 67, 72, 105, 135.
 kujna, p. 46, 58, 67, 99.
 kupa, p. 81, 84.
 kupi, p. 112.
 lepo, p. 113, 139.
 maca, mara, p. 41, 74, 105.
 magare : *magale*, p. 40, 41; *bagale* > *mbagale* > *magale*, p. 105; *bagale* > *magäle*, p. 154; enfin *magá'e*.
 mašna : *mašika*, p. 50, 58, 67, 80, 85, 91, 92, 102, 127.
 mi, mene, meni, p. 139.
 moj, p. 106, 151.
 molim te : *molëm-te*, p. 111, 139, 152.
 mnogo, p. 91, 105.
 mogu, p. 136.
 mora, p. 91, 112.
 nâ, p. 55, 64, 99, 174.
 neću, neće, p. 50, 64, 70, 103, 107, 134.
 nema : *mama*, *mämä*, *mäma*, *nema*, p. 39, 45, 50, 55, 64, 86, 91, 99, 107.
 ne može, p. 87, 112.
 ne vaľa, p. 87, 112.
 nokat, noktí : *no'té*, p. 75; *nobti/nokäti/nokäti*, p. 76; *nobti/nok'iti/mokati*, p. 104; *mokati*, *nokäti*, p. 134; enfin *noxti* > *nokti*, *no-katø*.
 ovako, p. 104, 139.
 popara, p. 111, 150, 153; dim. 127.

- sâm, p. 115.
 sat : *tas*, *tatə*, *sat*, p. 36, 86, 88, 105.
 sedni, da sedne, *ceṇe*, p. 50, 68; *ceṇe*, p. 59; *ceṇe*, p. 76; *cine*, p. 103, 125; *sine*, p. 76, 105, 106; enfin *sedni*, *sedi*, *sedne*.
 si : *jesi*, p. 76, *di si*, p. 146.
 slika, p. 118.
 sunce : *tʰe-tʰě*, p. 95; *lâte*, p. 98, 99.
 šecer, šecera : *teṭelä*, p. 50, 64, 73, 91, 99; *tetele*, p. 103; *teṭela*, p. 99, 117;
tʰesele, p. 46; *tʰeselä*, p. 73; *cecelä*, p. 45, 128; *cecela*, p. 46, 73; *šecela*, p. 145; enfin *šecer'a*.
 šta, dans *šito*, p. 111.
 tako : *kako*, p. 42, 67, 86, 139; *tako*, p. 106.
 ti, p. 130; *tebe*, *tebi*, p. 139.
 to, p. 132, 146.
 vručina, p. 174.
 zima, p. 174.
 znâm, znâš : 'nam, p. 111, 135; 'nâšⁱ, p. 135; enfin *z'nam* > *znam*, *znašə* > *znaš*.

MOTS FRANÇAIS

- allez, p. 51, 101.
 assez, p. 51.
 assis, p. 51.
 au revoir, p. 54, 63, 132, 145, 153.
 auto, p. 34, 40, 47, 50, 64, 65, 96, 154.
 beaucoup, p. 105.
 bon jour, 103, 176.
 bon soir, p. 106.
 ça va! p. 101.
 ça y est! p. 113.
 chaud, p. 174.
 chut! p. 164.
 cinéma, p. 125.
 donne, p. 113.
 encore, p. 67, 102; *akô-jôš*, p. 110.
 en haut, p. 13, 139.
 entrez, p. 113.
 froid, p. 174.
 i[*n'y*] a plus, p. 51.
 je, p. 138.
 là, p. 133, 149; *lâlâ*, p. 102.
 madame : **mad^mbo*, p. 40, 131, 147; *mada^{bo}*, p. 131; **m^badā*, p. 52, 101; *m^bada*, p. 75; *badā*, p. 88; *mada*, p. 136, 151; madame, p. 133; *m^badamə*, p. 154; madame = *madamə*, p. 120.
 mademoiselle, p. 84, 90.
 merci : *esi*, *isi*, p. 51, 60, 101; ensuite *me'si* > *me'si*.

mon ami : <i>mçami</i> , excl., p.	tenez, p. 113.
51.	tout à l'heure, p. 105.
monsieur, p. 101, 148, 151.	tu, p. 111, 138.
non, p. 52, 63, 107.	va-t-en ! p. 111.
oui, p. 103, 106, 154.	va voir, p. 54, 91.
pigeon, p. 40, 58, 69.	veux-tu, p. 51, 138.
par ici, p. 103, 112.	voilà, p. 54, 63.
si ! p. 107.	

INDEX DES MATIÈRES

- accent, p. 27, 58, 60, 82 ;
— d'insistance, 55, 86 ;
— secondaire, 59 ; — et
différenciation du sens,
173 ; rôle de l'—, 92.
- attention, p. 13, 22, 23, 26,
29, 48, 96, 158, 160 ; —
spontanée, 33.
- claquement, p. 26, 28, 72,
98, 143.
- conscience, p. 23, 24, 29,
34 ; — de soi, 137 ; —
du bilinguisme, 175, 176 ;
avec —, 31 ; fait de —,
35.
- couleur, p. 33, 98, 107 ;
blanc, 107, 121, 122, 131,
151 ; jaune, 33, 107, 117,
147 ; rouge, 47, 113, vin
— 98 ; bleu, 33, 131 ;
vert, 113.
- cri, p. 18-21, 50, 166 ; —
laryngal, 114 ; diverses
nuances, 21, 22, 32 ;
époque des —s, 168.
- désir, p. 133, 155, 162.
- emmagasinement, p. 13, 23,
24, 36, 95, 99, 102, 159,
165, 168, 169.
- état actif, p. 31, 167 ; —
latent, 31, 167 ; — passif
de l'esprit, 24 ; — de
conscience, 162 ; — d'é-
motion, 22, 86, 144, 163.
- geste, p. 75, 103, 143, 144,
159, 162, 163.
- habitude, p. 24, 40, 172 ;
loi d'—, 7.
- hérédité, p. 9, 13, 77, 177 ;
prédispositions hérédi-
taires, 178.
- individualité, p. 16, 122,
157, 164, 168, 174, 175,
180.
- jouet, p. 33, 111, 114, 123,
175 ; il « joue », 32.
- juxtaposition, ex. *potizwaxò*,
p. 51, 58, *kuca-wau-wau*,
105, *akhò-jòš*, 110, *eba-
meko-popala*, 111, *kon'i-
d'i-d'i*, 135.
- langage conscient, p. 166 ;
— des nourrices, 13 ; —
de divers âges, 16 ; —
émotionnel, 162 ; — des
gestes, 160 ; — humain,
143, 166 ; — hybride,
177 ; — réflexe, 17, 168 ;

- intérieur, 14, 155, 167;
origine du —, 5, 6, 156,
164; spontanéité du —,
16, 162.
- mémoire, p. 22 et suiv., 99,
137, 158, 168.
- mobilité de l'articulation, p.
81 et suiv.
- monnaie, p. 112, 153.
- mot abstrait, p. 71; — à
degré zéro, p. 24, 58, 124,
163, ex. *pola* 37, *moj* 54,
šolo 63, *godone-äpo* 103,
salta 105, *sine tatin*, *swi*
106, *sedam*, 107; — en-
clitique, 139; — expli-
qué : *mo'e-velika voda* 114;
expression semi-conven-
tionnelle, 163; — hypo-
coristique, 128; — im-
pressionnant, 171; — oxy-
ton, 51; — symbole, 159;
commencement du —,
53, 58, 71, 73; famille
des —s, 125; fin du —,
53, 58, 67; ordre des —s,
110, 151; valeur affective
des —s, 166.
- peur, p. 29, 155.
- polyphthongue, p. 20.
- réduplication, p. 58, ex.
wau-wau (v. Répertoire
de formes), *male-male* 41,
bo-bo 52, etc.
- rêve, p. 28, 155.
- sens intelligible, p. 95; —
des noms propres, 148;
analogie des —s, 116;
contraste, 107; dévelop-
pement du —, 107; dif-
férenciation du —, 97, 98,
110, 172; élargissement
du —, 123, formation du
—, 6, 7; généralisation du
—, 102, 117, 119; précé-
sion du —, 110; rectifi-
cation du —, 118; res-
triction, p. 112, 116, 124,
135, 164.
- syllabe, p. 81; — accentuée,
57, 82, 87; — ouverte,
80, 88, 164; — pronon-
cées en s'amusant, 31;
redoublées, 27, 87; ré-
pétée, 25, 26; combinai-
son de —s, 41, 124; éli-
sion des —s, 51; ensemble
de la —, 80; nature des
—s, 92; permutation des
—s : *vati-do-vati-do*, 111;
polysyllabe, 79, tautosyl-
labique, 35.
- synonyme, p. 124, 125, 134,
164, 176.
- timbre, p. 19, 20, 47, 48,
49, 55, 59, 60.
- ton, p. 20, 21, 32, 127; —
aigu, 55, 56; — grave,
56; alternance de —, 56;
intonation, 101.
- vie psychique, p. 21, 95;
— intérieure, 43, 161.

TABLE DES MATIÈRES

Pages

INTRODUCTION

CHAPITRE PREMIER. — L'ÉTUDE DU LANGAGE ENFANTIN.

1. L'étude du langage enfantin et la linguistique. **2.** L'importance de l'étude du langage enfantin. **3.** Les anciens et les philosophes jusqu'au XIX^e siècle. **4.** L'étude du langage enfantin au XIX^e siècle. **5.** L'influence de H. Taine et de Darwin. **6.** L'étude de l'enfance vers la fin du XIX^e siècle. **7.** Le problème de la spontanéité du langage de l'enfant et les deux écoles en Allemagne. **8.** L'école moderne française. **9.** Le nombre très restreint de langues observées au point de vue de l'acquisition par les enfants. **10.** Mon fils apprend le serbe, et plus tard aussi le français. **11.** Les circonstances de son développement. **12.** La méthode. **13.** Le problème de l'acquisition d'une langue. **14.** Les diverses questions et l'ordre de l'interprétation. **15.** La première période de développement est achevée. 1-16

PREMIÈRE PARTIE

LE DÉVELOPPEMENT GÉNÉRAL.

CHAPITRE II. — PREMIÈRE ÉPOQUE. VOIX RÉFLEXE. EMMAGASINEMENT.

16. L'émission de la voix réflexe. **17.** Le caractère des sons et bruits spontanés. **18.** La phonation et le larynx ; la disparition des phonèmes éphémères à l'époque de l'imitation. **19.** Le timbre des premiers éléments vocaliques. **20.** L'audition est la base de la première représentation phonique. **21.** L'émission de la voix joyeuse. **22.** Le premier germe d'expression à valeur conventionnelle. **23.** L'attention, la mémoire, les premières habitudes, et le fait de l'emménagement linguistique. **24.** La compréhension antérieure à la reproduction. **25.** Les images acoustiques

précèdent l'imitation du corps du mot. **26.** Les phonèmes entendus et la résonance des phonèmes correspondants spontanés. **27.** Les répétitions « tautosyllabiques ». **28.** Le rapport entre l'audition et la représentation kinesthétique : les éléments « tautosyllabiques », réduits aux « mots » dissyllabiques. **29.** La première notion du fait de parler. **30.** Le progrès dans la compréhension au 7^e mois. 17-30

CHAPITRE III. — DEUXIÈME ÉPOQUE. L'ACTIVITÉ LINGUISTIQUE :
L'ACQUISITION DU SYSTÈME PHONÉTIQUE ; L'ENRICHISSEMENT DU
VOCABULAIRE ; LA FORMATION DES CATÉGORIES.

31. La reproduction au 8^e mois. **32.** La différenciation du cri ; le progrès de l'acquisition coïncide avec le développement général. **33.** L'intérêt. **34.** Le progrès de l'attention et de la mémoire. **35.** Les impressions acoustiques et visuelles, et leur importance pour l'imitation. **36.** L'imitation consciente. **37.** Le principe de l'emmagasinement ; la reproduction immédiate. **38.** Les tâtonnements articulatoires. **39.** L'imperfection de perception. **40.** L'imperfection de l'articulation. **41.** La force « vitale » des images verbales. **42.** L'émancipation des représentations phoniques. **43.** La sélection des bruits et la formation des représentations consonantiques. **44.** L'importance du 18^e mois. **45.** Le développement jusqu'à la fin de la deuxième année. 31-43

DEUXIÈME PARTIE

L'ACQUISITION DU SYSTÈME PHONÉTIQUE ET LA STRUCTURE DE L'IMAGE
VERBALE.

CHAPITRE IV. — VOYELLES.

46. L'importance de la voyelle *a*. **47.** Les voyelles du type *â/e*. **48.** Les voyelles *i* et *u*. **49.** Le timbre des voyelles. **50.** Les rudiments vocaliques fermés. **51.** La formation des nuances vocaliques fermées, due à deux raisons. **52.** Le système vocalique français. **53.** L'acquisition des voyelles nasales. **54.** Les diphtongues. **55.** La diphtongue *ai* à la fin du mot ; le deuxième élément *i* devient plus important ; le groupe français *wa* reproduit d'abord comme la diphtongue *ou* ou comme *woa*. **56.** Les différences de quantité. **57.** Le ton et son importance. **58.** L'importance des voyelles accentuées. **59.** Les voyelles non accentuées. **60.** Le système vocalique à la fin de la deuxième année. 44-60

CHAPITRE V. — LES CONSONNES.

61. Les représentations des premières consonnes. **62.** L'importance de l'articulation labiale : *b, p, w, f*. **63.** Les consonnes nasales *m, n*. **64.** L'articulation linguale : les « dentales ». **65.** Le rapport *t/k*, au point de vue de l'audition et de la reproduction. **66.** L'acquisition très précoce des consonnes vélopalatales chez notre sujet parlant. **67.** L'acquisition des sifflantes. **68.** L'évolution des chuintantes. **69.** La différence au point de vue auditif entre les affriquées et les tâtonnements dans leur acquisition. **70.** La consonne *j*. **71.** Les consonnes mouillées : *l̃, ñ*. **72.** L'acquisition de la consonne *l*; le rapport entre *l* et *r*. **73.** La substitution de *l* à *r*, et l'acquisition de la consonne *r*. **74.** Les groupes de consonnes. **75.** L'interprétation de l'acquisition du système consonnantique 61-78

CHAPITRE VI. — LA STRUCTURE DE L'IMAGE VERBALE.

76. L'image verbale comme ensemble auditif. **77.** La tendance vers les syllabes ouvertes. **78.** Le rapport entre la représentation phonique et l'image verbale. **79.** Les adaptations phonétiques et les changements d'ensemble. **80.** L'élosion. **81.** La mobilité de l'articulation. **82.** Le perfectionnement de l'articulation et la substitution d'une image verbale à l'autre. **83.** Les raisons des changements conditionnés. **84.** Les faits d'assimilation. **85.** La dissimilation. **86.** La métathèse. **87.** La contamination. **88.** L'haplogogie. **89.** La ressemblance acoustique avec un mot déjà connu facilite l'acquisition d'un mot nouveau. **90.** L'importance du caractère de la langue imitée et des conditions de l'acquisition 79-93

TROISIÈME PARTIE

LA FORMATION DU MÉCANISME LINGUISTIQUE.

CHAPITRE VII. — LE DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE.

91. Le concept de l'image acoustique. **92.** Le caractère des premières expressions chez l'enfant. **93.** Le vocabulaire de Douchan jusqu'à la fin du 13^e mois. **94.** Les éléments français au 14^e mois. **95.** Les associations de simultanéité, depuis le 15^e mois ; l'importance du 18^e mois. **96.** Les associations d'opposition. **97.** L'importance des associations successives depuis le 20^e mois. **98.** La netteté toujours plus remarquable depuis le 21^e mois. **99.** Les faits du vocabulaire pendant les trois derniers mois de la deuxième année. **100.** La généralisation et la restric-

tion du sens. **101.** L'interprétation de ces deux faits dans le langage enfantin. **102.** Les faits sémantiques et le caractère individuel du langage enfantin. **103.** Le sentiment accompagnant l'acquisition des mots. **104.** L'intérêt personnel et la répartition du sens. **105.** Les considérations générales sur le développement du vocabulaire chez Douchan ; les synonymes, les familles de mots, l'étymologie..... 94-125

CHAPITRE VIII. — LA FORMATION DES CATÉGORIES MORPHOLOGIQUES.

106. La formation des catégories des mots chez un enfant de langue synthétique. **107.** La première terminaison productive *-ka*. **108.** Le suffixe *-ica*. **109.** Les terminaisons *-na, -la, -ija, -ɛ / -q*. **110.** Les suffixes et les catégories des adjectifs. **111.** L'établissement des associations entre les trois cas essentiels : nominatif — vocatif — accusatif. **112.** Le développement des notions et des expressions du datif et de l'instrumental. **113.** Les débuts de la notion de la pluralité. **114.** L'émancipation de la notion verbale ; il n'y a pas de différence entre le constatatif et l'impératif. **115.** Les notions des personnes. **116.** L'acquisition des notions des personnes par rapport à l'acquisition des formes pronominales. **117.** La catégorie des adverbes, au point de vue de la formation. **118.** Les prépositions. **119.** Le système d'associations morphologiques à la fin de la deuxième année. **120.** L'importance de ces groupes associatifs..... 126-141

CHAPITRE IX. — LA PHRASE ET LES RAPPORTS SYNTAGMATIQUES.

121. La phrase comme expression de la pensée. **122.** La valeur de « mot » isolé, jusqu'au 13^e mois. **123.** Le caractère des mots-phrases au début de l'activité linguistique chez l'enfant. **124.** Les débuts de l'analyse de la pensée. **125.** Les phrases à deux membres : a) vocatif et nominatif ; b) verbe et vocatif. **126.** L'intelligence de la phrase interrogative et le rapport entre *di je* et *di si*. **127.** Le développement de la phrase au moyen des adjectifs ; l'établissement des rapports entre les noms et les adjectifs. **128.** Le rapport syntagmatique entre deux substantifs. **129.** Les adverbes et leur rapport avec les verbes. **130.** Plusieurs éléments dans la phrase ; l'emploi du complément direct et de deux adjectifs à côté d'un mot. **131.** L'ordre des mots dans la phrase. **132.** Les jugements combinés : parataxe. **133.** Les rapports de l'hypotaxe compris ; la tendance à les rendre. **134.** Les monologues, dialogues et les « petites histoires ». **135.** L'activité subcons-

ciente des images verbales : les premières constatations du rêve et des germes de la parole intérieure	141-155
--	---------

CONCLUSION

CHAPITRE X. — LA THÉORIE DU LANGAGE ENFANTIN.

136. Les problèmes du langage enfantin. 137. Les facteurs extérieurs de l'acquisition du langage. 138. L'imitation. 139. Les facteurs extérieurs ; les expressions spontanées ; la voix réflexe et les gestes ; les onomatopées ; l'activité intérieure des éléments de la langue et des associations. 140. Les principes du développement du langage enfantin. 141. La faculté d'expression. Le sentiment du langage. Les enfants précoces et tardifs. 142. L'emmagasinement et l'activité. Le développement, en général, se fait par intervalle. Le principe de l'intensité. 143. Le rapport entre l'audition et la reproduction pendant la formation du système phonétique. 144. Le concept et l'image. L'importance des affects. 145. Les systèmes. L'analyse de la parole. 146. L'intérêt et la valeur personnelle du langage. Le monologue. 147. L'individualité. Le concours des facteurs intérieurs et extérieurs. 148. Le problème du bilinguisme. 149. L'acquisition des divers types de langues. 150. Le rôle du langage enfantin dans l'évolution d'une langue	156-180
BIBLIOGRAPHIE	181-189
PROCÉDÉS GRAPHIQUES	190-191
RÉPERTOIRE DE FORMES	192-196
INDEX DES MATIÈRES	197-198
TABLE DES MATIÈRES	199-203

CORRECTIONS

Le caractère *l* doit être remplacé par *l̄* dans les mots qui suivent et qu'il faut lire : p. 40, l. 10 *l̄e-l̄e* ; p. 69, l. 15 *košula*, l. 16 *češal̄* ; p. 71, l. 27 : L'articulation *l̄* ; p. 72, l. 5 *l̄ȫö*, l. 6 *l̄e/l̄ö*, l. 7 *ala*, *al'na*, *al'na* < *halina*, l. 9 : comme *l̄*.

Les autres corrections :

- P. 44, l. 8, Ses impressions acoustiques ont : *corr.* Les impressions acoustiques qu'il fournit ont
- P. 45, l. 4, ces mots qui sont plus : *corr.* là les mots qui sont le plus
- P. 45, l. 8, à laquelle : *corr.* celle à laquelle
- P. 46, l. 9, *supprimer* il
- P. 47, l. 25, *pist'* : *corr.* *pisit'*
- P. 48, l. 5, opposition nette : *corr.* la netteté de l'opposition.
- P. 48, *supprimer* la 1^{re} note
- P. 58, l. 19, nom : *corr.* nom.
- P. 59, l. 2, *cvécé* : *corr.* *cvéce*
- P. 62, l. 6, cer ain : *corr.* certain
- P. 68, l. 25, § 77 : *corr.* § 74
- P. 75, l. 2, *kompir* : *corr.* *krompir*
- P. 79, l. 4, psychologique : *corr.* psychique
- P. 89, l. 30, gards : *corr.* gards)
- P. 90, l. 18, jardin. : *corr.* jardin public.
- P. 93, l. 23, été : *corr.* etc.
- P. 116, l. 7, *šaška* < *čaška* : *corr.* *šaška* > *čaška*