

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1990)

**Heft:** 51: Actes des Journées suisses de linguistique appliquée II

**Artikel:** Le rôle de la répétition dans le passage des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots

**Autor:** Veneziano, Edy

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-977982>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 02.02.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Le rôle de la répétition dans le passage des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots

## 1. Introduction

L'enfant commence à utiliser le langage en produisant des énoncés à un mot. Après une période de temps variable (selon les enfants), il commence à produire des énoncés à deux mots. L'apparition de ces énoncés a été considérée comme un événement important car elle marque le début de la combinaison des mots entre eux et ouvre ainsi la voie à l'acquisition de la syntaxe. Comment l'enfant acquiert-il la capacité de combiner la signification des mots pour exprimer une nouvelle signification les intégrant?

Des travaux antérieurs (en particulier, BLOOM, 1973; DORE, FRANKLIN, MILLER & RAMER, 1976; SCOLLON, 1974, 1979) ont mis en évidence qu'entre la production d'énoncés à un mot et la production d'énoncés à deux mots, il y a une période de transition caractérisée par deux types principaux de comportement:

- soit l'enfant produit plus d'un mot avec un contour intonatif unique, mais alors l'élément vocal qu'il ajoute n'est pas identifiable comme étant un mot;
- soit il produit deux mots se référant à un même événement, mais alors ces mots ne présentent pas de contour intonatif unique.

Dans un travail récent (VENEZIANO, SINCLAIR & BERTHOUD, sous presse), nous sommes parties du principe que l'enfant, pour dépasser la production d'un seul mot à la fois, doit surtout acquérir une caractéristique fondamentale du langage, à savoir, la *double articulation* (HOCKETT, 1958; MARTINET, 1949). Mise à part la deuxième articulation (l'enchaînement des phonèmes en mots) que nous pouvons supposer être déjà acquise (au moins dans des lignes générales) quand l'enfant produit des énoncés à un mot, la première articulation implique que les mots s'enchaînent l'un après l'autre et que ces mots ont une relation de signification entre eux. Les conduites qui précèdent l'apparition des énoncés à deux mots montrent, d'une part, que l'enchaînement des mots et la relation de signification entre les mots se manifestent séparément avant de se coordonner dans un seul énoncé exprimant une intention communicative donnée et, d'autre part, que les premières manifestations de ces deux caractéristiques dans la verbalisation de l'enfant apparaissent dans la répétition d'un même mot.

La question que nous allons aborder ici est celle qui concerne les processus d'acquisition eux-mêmes: d'où viennent les idées sous-jacentes à la

double articulation et par quels mécanismes l'enfant pourrait-il les acquérir?

### *1.1 Notions de base à acquérir pour dépasser la production d'énoncés à un mot*

Pour étudier les processus d'acquisition il convient, d'abord, de détailler davantage les notions de base sous-jacentes à la double articulation. Pour pouvoir produire un énoncé à deux mots (et plus), l'enfant doit coordonner et intégrer dans une seule conduite les notions suivantes:

1. un événement et/ou une intention communicative peuvent s'exprimer par *plus d'un mot*;
2. les mots produits sont des *mots différents*;
3. les mots différents expriment un *même* événement et/ou une même intention communicative;
4. les mots sont produits l'un après l'autre, en *contiguïté temporelle*;
5. les mots ont une *relation de signification entre eux*, de manière à ce que la signification de l'un est délimitée par celle de l'autre (DORE et al., 1976).

Nous suggérons que la répétition, de soi-même, des événements extérieurs ainsi que d'autrui, créent des conditions favorables à l'acquisition de ces notions de base.

### *1.2 La répétition: un mécanisme de progrès?*

La répétition est souvent considérée comme un comportement simple et, de ce fait, ses manifestations ne sont pas tellement prises en considération dans l'analyse des données. Des arguments théoriques et empiriques nous suggèrent, par contre, que la répétition constitue un maillon important entre le fonctionnement du niveau inférieur (la production d'énoncés à un mot) et celui du niveau supérieur (la production d'énoncés à deux mots et plus) et, dès lors, elle s'avère être un élément important pour appuyer l'hypothèse de la continuité dans le développement langagier.

D'un point de vue théorique, PIAGET confère à la répétition une place importante dans le développement. D'un côté, la répétition est considérée comme un mécanisme fondamental à la constitution même d'un schème:

« . . . une action isolée ne constitue pas un schème et ne l'engendre que par sa répétition sur le même objet alors identifié. . . » (PIAGET, 1980, p. 9).

D'un autre côté, la répétition, sous forme d'imitation d'un modèle (ou d'une action propre qui a déjà donné lieu à un schème), est considérée

par PIAGET comme un mécanisme qui permet les premières différenciations entre le signifiant et le signifié et, en tant que tel, comme la préfiguration de la représentation:

«...l'imitation constitue tout à la fois la préfiguration sensori-motrice de la représentation [représentation en actes matériels] et par conséquent le terme de passage entre le niveau sensorimoteur et celui des conduites proprement représentatives» (PIAGET & INHELDER, 1966, pp. 43-44).

En outre, la répétition du comportement d'autrui a aussi un rôle constructeur dans l'extériorisation des liens de causalité:

«...la causalité par imitation achemine l'enfant vers cette extériorisation [des liens de causalité] et fait ainsi transition entre les conduites du troisième et celles du quatrième stade [de la période sensorimotrice].» (PIAGET, 1937, p. 222).

D'un point de vue empirique, et comme nous allons le montrer, différentes conduites de répétition ont été observées avant et autour d'une première augmentation notable dans la production d'énoncés à deux mots de la part de l'enfant.

## 2. *Les données*

Les données présentées ici proviennent de l'étude longitudinale d'une fillette - Camille - grandissant dans un milieu francophone faisant partie d'un projet plus large qui comporte l'étude longitudinale de 8 dyades mère-enfant<sup>1</sup>. Il s'agit d'observations de l'interaction naturelle entre la mère et l'enfant, effectuées le plus souvent dans des situations de jeu et dans des situations où la mère et l'enfant regardent ensemble un livre d'images. Les observations avaient lieu tous les quinze jours au domicile de l'enfant, pendant la période où Camille avait entre 15;2 et 26;6 (mois; jours). Les séances - d'une heure environ - ont été enregistrées sur bandes vidéo et sur cassettes audio et ont donné lieu à des transcriptions, en grande partie rédigées et contrôlées par deux transcrip-teurs.

Quatre séances font l'objet de l'analyse présentée ici. A ces séances Camille était âgée respectivement de: 17;23 (17 mois et 23 jours), 18;22, 19;18 et 20;15.

1 Les données ont été récoltées grâce aux subsides n. 1.168-0.85 et n. 1.585-0.87 du Fonds National suisse de la Recherche Scientifique accordés à H. SINCLAIR et I. BERTHOUD.

### 3. L'analyse

L'analyse des verbalisations de l'enfant produites aux différentes séances montre, comme on peut le voir sur la figure 1, qu'entre 19;18 et 20;15, la production d'énoncés à deux mots augmente, cette augmentation étant significative pour la distribution:  $\chi^2=48.9$ ,  $p<.001$  pour  $df=3$ ; pour la différence entre les proportions à 19;18 et à 20;15:  $z=3.95$ ,  $p<.001$ ).

Pendant la période de transition nous avons pu identifier et suivre l'évolution des quatre conduites de répétition suivantes:

1. la répétition par l'enfant de sa propre verbalisation au niveau d'un mot;
2. la répétition d'une intention communicative;
3. la répétition de la verbalisation d'autrui, appelée aussi reprise imitative, dans des échanges de type «discursif» (VENEZIANO, 1984, 1988);
4. la répétition par l'enfant de sa propre verbalisation au niveau de deux mots.

Comme nous essayerons de le montrer, ces conduites de répétition permettent à l'enfant de mettre en acte différentes caractéristiques de la double articulation (mentionnées sous §1.1) avant qu'il envisage de lui-même leur réalisation dans son comportement.

#### 3.1 La répétition par l'enfant de sa propre verbalisation au niveau d'un mot

Pour exprimer une intention communicative donnée, l'enfant peut répéter le mot qu'il vient de produire. Cette répétition a lieu souvent dans des échanges conversationnels dans lesquels la reproduction du même mot,

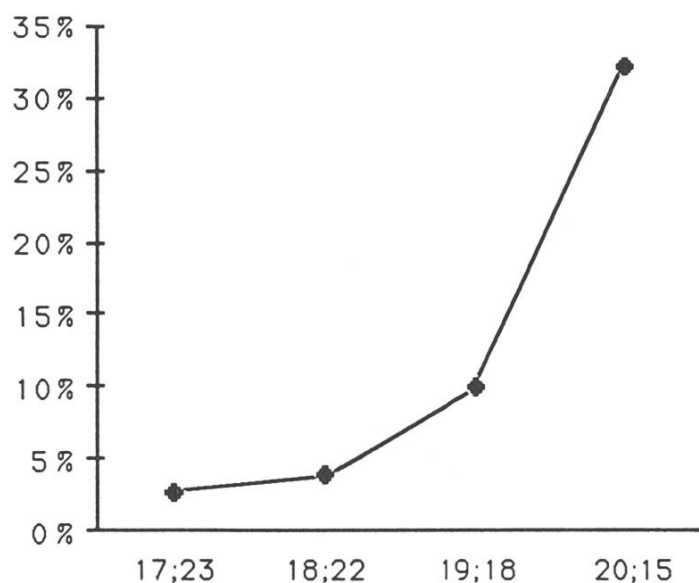


Figure 1: % d'intentions verbalisées exprimées par un énoncé à deux mots

effectuée dans des tours de parole différents, remplit des fonctions communicatives diverses:

Exemple 1 – Camille 16;16 mois

(Camille introduit sa main dans un sac opaque dans lequel on range des petits bébés)

Camille: *kor*

Mère: *tu veux encore un bébé?*

Camille: *kor*

Exemple 2 – Camille 17;23 mois

(Camille et sa mère regardent l'image d'un canard dans un livre)

Camille: *ka*

Mère: *hein?*

Camille: *ka*

Mère: *un canard!*

L'enfant peut aussi répéter le mot choisi tant qu'il n'a pas atteint le but désiré: à 17;23, par exemple, Camille répète plusieurs fois, entrecoupées de silence, *tou:ou* (pour «tourne») en cherchant une roue qu'elle a déjà vue tourner.

Dans ces exemples l'enfant produit et reproduit le même mot dans des tours de parole différents.

Dans d'autres cas, par contre, la répétition du mot suit sa production initiale en contiguïté temporelle:

Exemple 3 – Camille 17;23 mois

(en tendant la main vers sa mère pour se faire aider à monter sur une malle)

Camille: *enó:o enó:o<sup>2</sup>*

Quelles que soient les raisons qui amènent l'enfant à répéter le mot qu'elle vient de choisir pour exprimer une intention communicative donnée, le fait même de répéter ce mot, tout en ne demandant pas des capacités autres que celles propres à la production d'énoncés à un mot, génère un événement énonciatif nouveau: l'enfant produit *plus d'un mot* pour exprimer une même intention communicative bien que, pour le moment, cette multiplicité de verbalisations se réalise seulement dans l'identité. Les productions comme celles de l'exemple 3 ci-dessus nous montrent, en outre, que dans l'identité les productions de l'enfant peuvent déjà se suivre en *contiguïté temporelle* à l'intérieur d'un même tour de parole.

L'évolution de cette conduite montre, en effet, que vers les débuts de la période de transition, la répétition d'un mot est un phénomène fréquent:

2 «:» représente l'allongement de la voyelle précédente.

comme on peut voir sur la figure 2, à 17;23, le 28,4% de toutes les intentions exprimées verbalement consiste en la répétition d'un même mot; ce pourcentage ne représente plus que le 7,4% à 20;15. En outre, la répétition d'un mot est le phénomène le plus répandu dans l'expression d'une intention donnée par *plus d'un mot*: comme on peut voir sur la figure 3, à 17;23, si l'enfant exprime une intention communicative donnée par «plus d'un mot», dans 65% des cas elle le fait en répétant le même mot: ce pourcentage diminue graduellement et ne représente plus que 13% à 20;15. La répétition d'un mot est graduellement substituée par d'autres conduites qui intègrent la production de mots *différents* à la multiplicité des verbalisations.

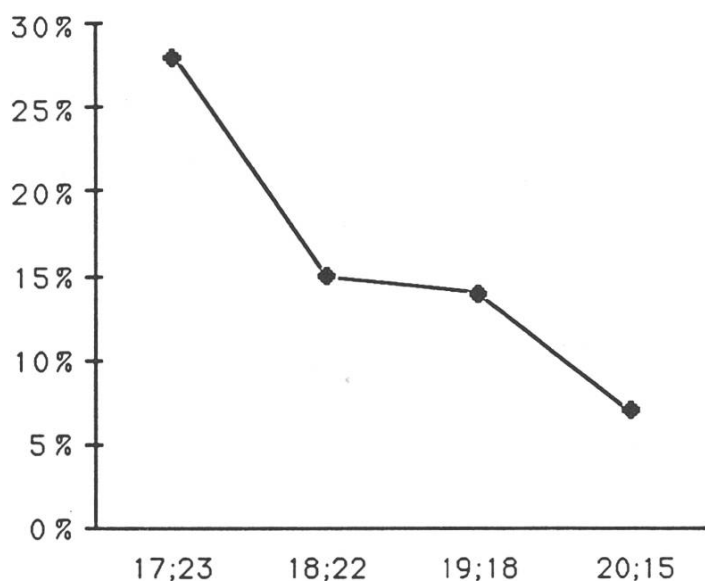


Figure 2: % d'intentions verbalisées exprimées par répétition d'un mot

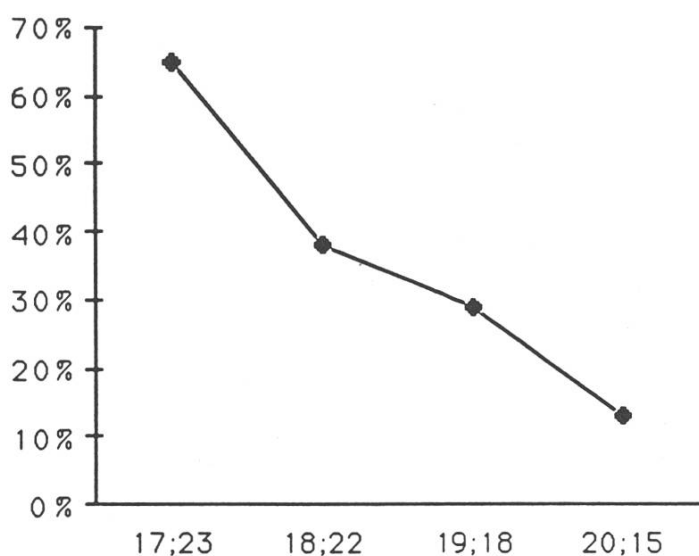


Figure 3: % de répétition d'un mot dans les intentions exprimées par «plus qu'un mot»



### 3.2 La répétition d'une intention communicative

Les intentions communicatives peuvent se répéter et resurgir à des moments différents. Quand l'enfant commence à avoir un certain répertoire lexical à sa disposition, il peut exprimer une intention récurrente une fois par un mot et une fois par un autre mot:

#### Exemple 4 – Camille 17;23

L'enfant veut faire marcher une grenouille mécanique. Quand la grenouille s'arrête, Camille la tend à sa mère pour qu'elle la fasse marcher à nouveau. Cette intention est exprimée trois fois à des moments différents lors de la même séance d'observation. La première fois Camille dit *ga* (grenouille), la deuxième fois elle dit *ta* (tiens) et la troisième fois elle dit *ko* (encore).

Les différents mots, ayant exprimé successivement le même *type* d'intention qui se répète à des moments différents, commencent à être reliés entre eux par une relation d'appartenance. Dès lors ils sont susceptibles d'être activés simultanément pour l'expression d'une même intention communicative à un moment donné. Ce comportement, déjà observé par d'autres auteurs (ANTINUCCI & PARISI, 1973, et, plus récemment, DORE, 1985) dans un cadre interprétatif différent, prépare l'enfant à produire des *mots différents* à propos d'une même intention communicative.

Cette conduite ne se prête pas à une analyse quantitative. Pour le moment nous pouvons simplement dire qu'à 17;23 il y a déjà quelques exemples de cette conduite.

### 3.3 La répétition de la verbalisation d'autrui dans des échanges «discursifs»

Pendant la période des énoncés à un mot l'enfant se base surtout sur la reprise imitative pour fonctionner comme partenaire de conversations (UZGIRIS, 1981; VENEZIANO, 1984, 1988). Quand l'enfant intervient plus d'une fois au cours d'un échange, jusqu'à 15–17 mois, il reprend de l'énoncé adulte le mot qu'il avait lui-même produit auparavant: dans ce cas la reprise imitative de l'autre est en même temps la répétition de soi-même (voir exemple 1 ci-dessus). A partir de 15–17 mois, par contre, l'enfant commence à reprendre de l'énoncé adulte un mot différent de celui qu'il avait produit lui-même auparavant, donnant ainsi lieu à des échanges «discursifs» (VENEZIANO, 1984, 1988):

#### Exemple 5 – Camille 18;22

(Camille est assise sur un train en bois; sa mère s'est arrêtée de la pousser)



Camille: *ko* (encore)  
Mère: *encore un petit tour?*  
Camille: *tou*

en regardant sa mère derrière elle

Ce type d'échange conversationnel permet à l'enfant de produire des mots *différents* pour exprimer une *même intention* communicative, les mots étant encore toutefois produits dans des tours de parole successifs.

Comme on peut voir sur la figure 4, aux deux premières séances, quand encore peu d'intentions sont exprimées par deux mots différents (respectivement 9% et 16% de toutes les intentions verbalisées), dans 70% de ces dernières au moins un des mots est produit par reprise imitative. Cette proportion présente une première diminution à 19;18 et diminue nettement à 20;15, parallèlement à l'augmentation des énoncés à deux mots.

Cette évolution nous suggère que la reprise imitative peut amener l'enfant à produire deux mots différents pour une même intention communicative à un moment où il n'envisage pas encore clairement cette possibilité de lui-même. Ayant produit ces mots différents grâce à ses nouvelles capacités conversationnelles, l'enfant est susceptible d'élaborer l'idée que des mots différents, qui servaient avant à exprimer des intentions distinctes, peuvent exprimer une seule intention. La production de mots différents pour une seule intention ne résulte plus alors de la reprise imitative mais est directement visée par l'enfant.

Bien que beaucoup d'études aient porté sur l'imitation, nous pensons que son rôle dans l'acquisition du langage n'est pas encore totalement éclairci. Est-il limité au niveau superficiel et au résultat immédiat auquel elle aboutit (par ex., la production d'un mot nouveau, la meilleure articula-

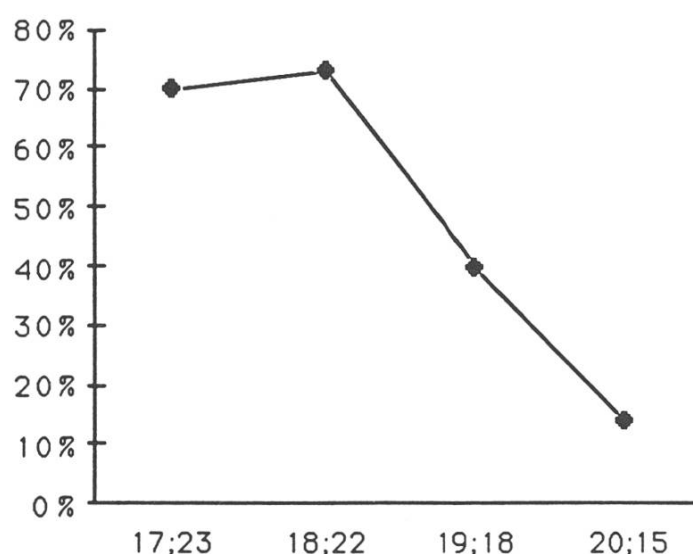


Figure 4: % d'intentions exprimées par 2 mots  $\neq$  où au moins un mot est produit par imitation



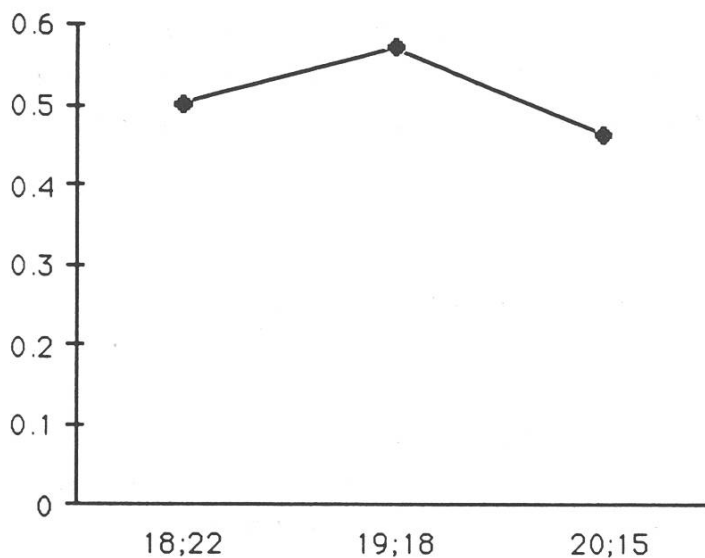


Figure 5: % de répétition dans les intentions exprimées par un énoncé à DEUX mots

Cette conduite de répétition, particulièrement dans le pattern *a/ba*, semble, en outre, refléter le lien que l'enfant commence à ressentir *entre les mots eux mêmes*. L'analyse de toutes les intentions exprimées par des énoncés à deux mots, avec ou sans répétition d'un mot, montre que les mots que l'enfant met ensemble dans le pattern *a/ba* expriment l'une ou l'autre des relations sémantiques des énoncés à deux mots plus tardifs, relations de type Agent-Action, Action-Objet, Objet-Locatif, etc. (cf., par ex. BRAINE, 1976; BROWN, 1973). Dans une moindre mesure, cela s'applique aussi au pattern *a/ab*. Par contre, les mots que l'enfant enchaîne dans le pattern *ab* peuvent exprimer autant ces relations que d'autres comme, par exemple, des relations de type substitutif (*bébé, poupée*) ou de type «causal» (*pleu, oppà* = pleure, veut pas; *oyé, o'nu* = soulier, [tout] nu). Les résultats de cette analyse sont présentés dans la Figure 6 dans laquelle le premier type de relations est appelé «syntagmatique» et le deuxième type «autre». La différence entre les patterns avec répétition et le pattern sans répétition est significative ( $\chi^2 = 8.78$ ,  $p < .01$ ,  $df = 1$ ).

Alors que la production du pattern *ab* semble marquer seulement la relation entre les mots et l'événement ou l'intention à exprimer, les patterns de répétition marquent en outre un début de centration de la part de l'enfant sur le lien énonciatif qui unit les mots les uns aux autres. Quand la production des énoncés à deux mots commence à être régie par des règles comme les règles structurales-sémantiques mises en évidence par BRAINE (1976), le lien entre les mots sera alors visé d'emblée et l'enfant n'aura pas besoin de la répétition pour le réaliser.

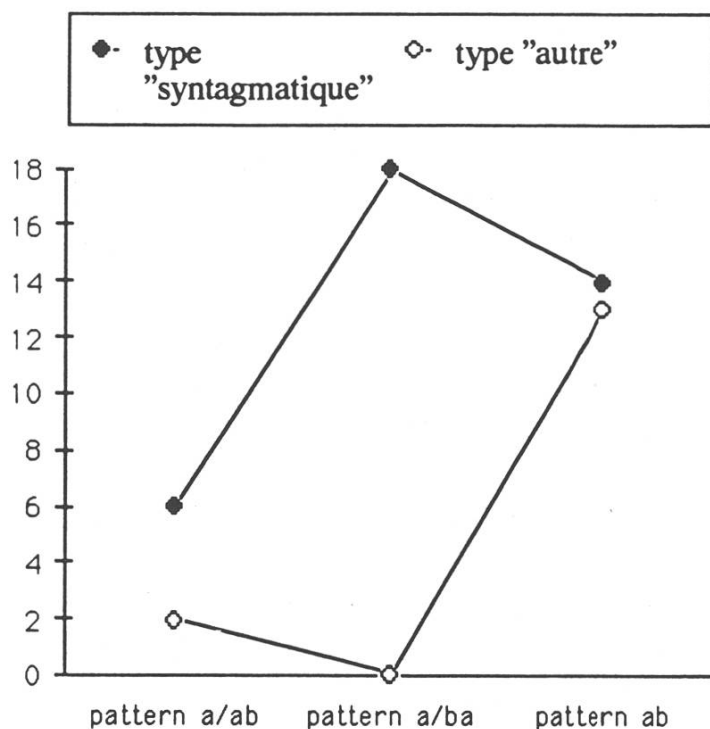


Figure 6: Patterns a/ab, a/ba et ab selon le type de relation exprimée: «syntagmatique» et «autre»

#### 4. Résumé et conclusions

Nous avons essayé de montrer que différentes conduites de répétition créent des situations favorables à l'élaboration de notions de base sous-jacentes à la double articulation.

La répétition est un comportement simple et de ce fait souvent négligé car il ne met pas en lumière de nouvelles capacités de l'enfant. Nous pensons que c'est justement en cela que réside son intérêt en tant que mécanisme de progrès.

En effet, les différentes conduites de répétition, i.e. la répétition de soi-même et d'autrui ainsi que la répétition des événements et des intentions à exprimer, tout en émanant du fonctionnement propre à la production d'énoncés à un mot, permettent à l'enfant d'être auteur d'entités énonciatives nouvelles qui sont susceptibles de lui faire dépasser ce fonctionnement. En amenant l'enfant à exprimer une intention communicative par plusieurs émissions d'un même mot, à utiliser des mots différents, produits un à la fois, pour exprimer une intention communicative qui se répète dans le temps, et ensuite à produire deux mots différents à propos d'une intention donnée, les différentes formes de répétition mettent en acte graduellement les notions de base sous-jacentes à la double articulation (la première) avant de permettre à l'enfant de les coordonner toutes dans un seul énoncé.

Dans ce sens la répétition est un mécanisme qui s'insère fort bien dans la perspective de la continuité dans le développement ainsi que dans la théorie constructiviste de PIAGET puisque elle permet de rendre compte de l'acquisition de nouvelles connaissances en partant des modes de fonctionnement propres au niveau précédent. La répétition se trouve ainsi à la jonction de connaissances déjà bien établies (la répétition d'un mot implique que le schème verbal soit suffisamment stable pour que l'enfant puisse le retrouver et le comparer à la production d'autrui) et de connaissances à venir sur lesquelles débouchera justement l'action dont l'enfant est capable.

On peut se demander si le rôle de la répétition se limite à cette période du développement ou si, au contraire, la répétition est un mécanisme sur lequel l'enfant se base à des niveaux de développement ultérieur. Bien qu'il y ait encore peu de données à ce sujet (cf. SNOW, 1981, sur l'imitation plus tardive), nous suggérons l'hypothèse que la répétition peut avoir, à d'autres moments du développement, le rôle de faire parcourir à l'enfant des chemins dont il ne connaissait pas encore l'existence.

Université de Genève  
Faculté de Psychologie et  
des Sciences de l'Éducation  
CH-1211 Genève 4

EDY VENEZIANO

### *Références bibliographiques*

- ANTINUCCI, F.; PARISI, D. (1973): «Early language acquisition: A model and some data». In: FERGUSON, Charles; SLOBIN, Dan (Eds): *Studies of child language development*. New York, Holt Rinehart; Winston.
- BLOOM, Lois (1973): *One word at a time*. The Hague, Mouton & Co.
- BRAINE, Martin (1976): «Children's first word combinations». *Monograph of the Society for Research in Child Development 41 (1)*, Serial no. 164.
- BROWN, Roger (1973): *A first language: the early stages*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- DORE, John (1985): «Holophrases revisited: their 'logical' development from dialog». In: BARRETT, Martyn (Ed): *Children's single-word speech*. Chichester, John Wiley & Sons.
- DORE, J.; FRANKLIN, M. B.; MILLER, R.; RAMER, A. L. H. (1976): «Transitional phenomena in early language acquisition». In: *Journal of Child Language 3*, 13-28.
- HOCKETT, Charles (1958): *A course in modern linguistics*. New York, MacMillan.
- MARTINET, André (1949): «La double articulation linguistique». In: *Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague 5*, 30-37.
- PIAGET, Jean (1937): *La construction du réel*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, ed. 1971.
- PIAGET et Coll. (1980): *Recherches sur les correspondances*, EEG 37, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel (1966): *La psychologie de l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.

- SCOLLON, Ronald (1974): *The child's language from one to two: the origins of construction*. Unpublished doctoral dissertation, Honolulu, University of Hawaii.
- SCOLLON, Ronald (1979): «A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language». In: OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi (Eds): *Developmental pragmatics*. New York, Academic Press.
- SINCLAIR, Hermine (1988): «Strutture dell'intelligenza e capacità comunicative». In: CORNOLDI, C.; VIANELLO, R. (Eds): *Handicap, comunicazione e linguaggio*. Bergamo, Edizioni Juvenilia.
- SNOW, Catherine (1981): «The uses of imitation». In: *Journal of Child Language* 8, 205–212.
- UZGIRIS, Irina (1981): «Two functions of imitation during infancy». In: *International Journal of Behavioural Development* 4, 1–12.
- VENEZIANO, Edy (1984): *A search for formal and structural precursors of language: an interactional approach*. Thèse de doctorat, Jérusalem, Université Hébraïque.
- VENEZIANO, Edy (1988): «Vocal-verbal interaction and the construction of early lexical knowledge». In: SMITH, Michael; LOCKE, John (Eds): *The emergent lexicon: the child's development of a linguistic vocabulary*. San Diego, Academic Press.
- VENEZIANO, Edy; SINCLAIR, Hermine; BERTHOUD, Ioanna (sous presse): «From one word to two words: repetition patterns on the way to structured speech». In: *Journal of Child Language*.