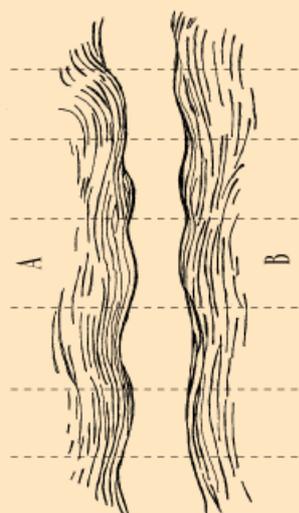


Le Cours de Linguistique Générale 1916-2016

Genève - Paris • 2016 - 2017



TRAVAUX DES COLLOQUES LE COURS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE, 1916-2016. L'ÉMERGENCE, LE DEVENIR

Éditeurs scientifiques : Daniele
GAMBARARA, Fabienne REBOUL.

Rosa Attié Figueira, « la langue en mouvement : ce que la théorisation sur les occurrences divergentes doit à Saussure »

Communication donnée dans la sesión d'Irène Fenoglio, **Le CLG au-delà de la linguistique**, au colloque **Le Cours de Linguistique Générale, 1916-2016. Le Devenir**, Paris, 15-17 juin 2016.

CERCLE FERDINAND DE SAUSSURE

N° D'ISBN : 978-2-8399-2282-1

Pour consulter le programme complet de la session d'Irène FENOGLIO,

Le CLG au-delà de la linguistique :

<https://www.clg2016.org/paris/programme/session-3/index.html>



**CERCLE
FERDINAND
DE SAUSSURE**

LA LANGUE EN MOUVEMENT : CE QUE LA THÉORISATION SUR LES OCCURRENCES DIVERGENTES DOIT À SAUSSURE¹

Rosa Attié Figueira

Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP / Brasil

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico / CNPq / Brasil

rosattie@yahoo.com.br

Résumé

Le Cours de Linguistique Générale (désormais, CLG) dont les échos résonnent encore aujourd'hui (Chiss et Puech 1994), ouvre la voie à une féconde discussion dans un domaine particulier : les études du parler de l'enfant. La trajectoire de *infans* à parleur exhibe un scénario complexe, riche en productions qui réclament l'approche saussurienne, une option face à l'hypothèse naturaliste et constructiviste de l'acquisition du langage. Une telle discussion n'intéresse pas seulement la linguistique mais aussi d'autres domaines des sciences humaines.

Le lien entre l'empirie et la théorie, nous le trouvons exemplairement dans les références saussuriennes à l'analogie, quelques-unes portant sur l'enfant : « les enfants dans leur langage disent "viendre" par analogie de *éteindrai* : *éteindre* *craindrai* : *craindre* etc. » (1907 [1996] : p. 56). Quand l'analogie s'applique – écrit Normand (2000 : p. 87) – « elle rend visible, par la surprise qu'elle provoque, et qui suspend sur un point l'évidence de la parole, le fonctionnement des rapports dans le système ».

Improprement appelée "faute", l'innovation ou "l'occurrence divergente" (comme nous proposons la nommer) oblige le chercheur à considérer la langue dans son fonctionnement. Cependant, l'absence de Saussure dans la littérature des processus réorganisationnels (Bowerman 1982) est à regretter. Cet article s'intéressera à l'âge de 2;8 à 5 ans, en étudiant des créations des enfants aussi bien que leurs effets dans le champ d'énonciation. Leurs productions sont remarquables par leur hétérogénéité, qu'elles soient prévisibles ou imprévisibles, voire insolites.

Le cadre du fonctionnement continu de la mise en rapport vers la mise en système, caractéristique du processus d'acquisition du langage, se rend principalement visible dans la morphologie, objet de cet article. Il s'agit de faire apparaître la manière par laquelle l'expression linguistique propre à chaque état explique le fonctionnement dont elle procède. Nous cherchons à étudier des innovations dans le domaine des verbes préfixés par des- (fr. dé-) et dans le domaine des substantifs, les noms qui font référence à « celui qui fait ».

Dans le dernier cas, les innovations enregistrées dans le langage des enfants réclament, outre l'approche saussurienne, celle de Benveniste ([1948] 1993), à qui nous devons la distinction noms d'action-noms d'agent. L'analyse évoquera le contraste entre l'auteur d'une action occasionnelle et le professionnel. Le destin des innovations, pour quelques occupations professionnelles enregistrées (ex : *desenhora*, *sorvetista*), pourra être l'oubli, fait structural qui nous reconduit au CLG (p. 231): « à tout instant, on rencontre des

¹ Cet article est le résultat partiel de la recherche : "Em torno da analogia. A contribuição da teoria saussuriana para a análise da fala da criança", soutenue par le CNPq (pr. 311696/2013-18), que nous remercions. En travaillant avec un *corpus* constitué principalement par deux sujets (A et J), cet article contient un matériel empirique commun à d'autres écrits récents (Figueira 2012, Figueira 2015a, Figueira 2015b, Figueira à paraître). L'analyse développée se fait à partir d'une amplification de la base empirique (d'autres sujets sont ajoutés au matériel), accompagnée d'un élargissement de la réflexion théorique, intégrée à la doctrine saussurienne. L'analyse de ces données de l'acquisition du portugais fait appel aux moments de la constitution du Projet de l'Acquisition du Langage de la Universidade Estadual de Campinas, sous la coordination de Claudia De Lemos, qui a tant contribué à ces études au Brésil. Cet article est un hommage à Claudia.

combinaisons sans lendemain, que la langue n'adoptera probablement pas ». À l'âge de 3 à 5 ans, de telles créations mettent en jeu le cadre envisagé par Saussure (2002 : p. 95) : « toute innovation arrive par improvisation, en parlant, et pénètre de là soit dans le trésor intime de l'auditeur ou celui de l'orateur [...] » – réflexion dont nous soulignons le double appel : à la parole (la production est improvisée) ; à la langue (le produit n'est rien d'autre qu'une possibilité ouverte dans le tissu de la langue). Voici ce que le parler de l'enfant nous donne à voir : la langue en mouvement.

Mots-clé : acquisition du langage, morphologie, occurrences divergentes, mécanisme de la langue, analogie.

CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES. SAUSSURE ET LE LANGAGE DES ENFANTS : UN DOMAINE « DESSINÉ EN SILHOUETTE ».

Un siècle après, les échos du Cours de Linguistique Générale (désormais CLG) se font entendre jusque dans le domaine de l'acquisition du langage, dans lequel l'héritage de Saussure pourra s'exercer comme option face à l'hypothèse naturaliste et constructiviste de l'acquisition du langage². Même si Saussure n'a pas développé une théorie sur l'acquisition du langage, il est vrai que « l'homme des fondements » nous a laissé des idées « dessinées en silhouette »³ sur ce sujet. Lors du centenaire du CLG il faudrait reconnaître qu'il n'y a (...) aucun linguiste qui ne lui [à Saussure] doive quelque chose » (Benveniste, 1976 : p. 34) ; en particulier – je complète – le linguiste qui s'attache à contempler le scénario du langage des enfants.

En fait, le parcours de *infans* à parleur exhibe un scénario complexe, plein de productions, qui ouvrent la voie à l'approche fondée sur l'appareil conceptuel saussurien. L'invitation à écouter un enfant de 3-4 ans, qu'on lit dans la Deuxième Conférence de Genève, doit être pris au sérieux :

Son [de l'enfant] langage est un véritable tissu de formations analogiques, qui nous font sourire, mais qui offrent dans toute sa pureté et sa candeur le principe qui ne cesse d'être à l'oeuvre dans l'histoire des langues. (*Écrits de Linguistique Générale*, désormais ELG, p. 160).

Pour mieux évaluer le rôle de l'analogie dans la théorie saussurienne, il faudrait saisir l'ensemble des extraits concernant la morphologie, son espace privilégié d'observation. En voici deux exemples, l'un des ELG, l'autre du CLG : la formation de *venirai* (pour *je viendrai*) est analogue à *punirai*, *finirai* (id. ib.). Sur le modèle de *plaisez*, *lisez*, « on entend dire *disez*, *faisez* » (CLG - Ed. R. Engler : p. 396), à la place de [vous] *dites*, [vous] *faites*, aussi bien par l'enfant que par l'adulte, ce qui atteste la puissance du phénomène, fondé sur le rapprochement des formes.

« Si l'on suit la trame des trois cours », écrit Bergounioux (2010: p. 107), « plusieurs références [à la morphologie] coïncident très exactement avec la production des concepts cardinaux qui ont fixé, dans la transmission réalisée par le CLG, les points de constitution de la doctrine ». En fait, lorsqu'on prend l'analogie, nous sommes d'emblée en face des notions de langue et parole ; des rapports syntagmatiques et associatifs ; système et valeur – pour dire à tout le moins. La face créatrice du mécanisme linguistique est signalée par Amacker dans le passage ci-dessous.

Dans l'acception plus large [...], l'analogie n'est que la face créatrice du mécanisme linguistique ; autrement dit, analogie et mécanisme associativo-syntagmatique (permettant l'analyse des signes complexes) sont deux aspects d'une même réalité. (Amacker 1975 : p. 205)

² De Lemos (2002), Pereira de Castro et Figueira (2006), Pereira de Castro (2013).

³ J'emprunte cette expression à Daniele Gambarara (2005 : p. 40).

Les leçons de Saussure (notes d'étudiants, surtout Riedlinger, notes autographes, certaines d'entre elles publiées dans les *Écrits*) nous amènent, à différentes reprises, à accorder une place importante à l'articulation de l'analogie avec le fonctionnement linguistique dans la dimension synchronique. Un mot nouveau – comme on peut le lire dans le CLG – appartient d'abord à la parole, « oeuvre occasionnelle d'un sujet isolé » (chapitre Analogie, p. 227). Fait de parole, certes, mais à partir de données qui sont dans l'état de langue considéré ; « document irrécusable de l'activité de la langue ». Ou, si l'on veut, de *la langue en mouvement*.

Le lien entre l'empirie et la théorie, il se trouve partout dans le *corpus* saussurien, certaines références portant, comme nous l'avons vu, sur l'âge de 3-4 ans. Outre la mention de *venirai*, dans la Deuxième Conférence (1891), la recherche de la source la plus complète nous conduit au *Cours 1* (1907), et au *Cahier 2*, un des plus détaillés en notes sur l'analogie (Riedlinger). Les exemples sont mis au service de la réflexion théorique, et cela montre qu'elle dépasse le seul but pédagogique.

Le domaine du verbe est celui où regorgent les formations analogiques : « les enfants dans leur langage disent "viendre" par analogie de *éteindrai* : *éteindre craindrai* : *craindre* » etc » (Komatsu et Wolf 1907 [1996] : p. 56)⁴. « [...] L'imparfait de *traire* < dans la bouche d'un enfant sera > *traisait* par analogie avec *plaire* : *plaisait* [...] » (id., p. 56). La création *traisait*, évoquant l'association entre formes en coexistence dans un état de langue, justifie l'assertion qu'on lit dans la deuxième conférence : « il n'y aura [...] jamais de création *ex nihilo* » (ELG : p. 160).

Fondée sur la valeur comme principe de systématisation, l'analogie montre la parole dépendante d'un état de langue, son produit (nommé *innovation*, *improvisation*, *création*), une possibilité inscrite dans le mécanisme de la langue, fait structural dû à « l'oubli < momentané > de la forme légitime existant jusqu'alors » (Cours 1- Cahier 2 : p. 61).⁵

Une remarque d'édition. Dans la construction du *Cours*, l'analogie occupe un chapitre de la partie consacrée à la linguistique diachronique. Néanmoins l'image « elle [l'analogie] nous fait toucher du doigt le jeu du mécanisme linguistique » (CLG : p. 227) est suggestive de son inscription préférentielle dans la linguistique synchronique, comme d'ailleurs le notent les éditeurs du *Cours* eux-mêmes par un renvoi au chapitre Mécanisme de la Langue, un des plus importants dans l'appareil conceptuel saussurien. Dans notre article, cette contribution théorique sera mise à profit pour l'interprétation des occurrences divergentes dans l'acquisition du portugais (langue maternelle).

Notre intérêt se concentre sur des productions remarquables pour leur hétérogénéité, qu'elles soient prévisibles, imprévisibles, voire insolites. Il est bien vrai que l'analogie entraîne des produits affectés d'un mouvement qu'on pourrait prédire : « un saussurien [...], n'admet un rapport de dérivation entre deux termes que si le passage de l'un à l'autre se fait selon un procédé général dans la langue considérée, procédé qui, à l'aide de la même différence phonique, produit la même différence sémantique » (Ducrot et Todorov 1972 : p. 182). D'autre part, il faut faire attention à ce que nous apprend Claudine Normand. Quand l'analogie s'applique – écrit l'auteur (2000 : p. 87) – « elle rend visible, par la surprise qu'elle provoque, et qui suspend sur un point l'évidence de la parole, le fonctionnement des rapports dans le système ».

⁴ La régularisation est bien signalée dans la littérature sur l'acquisition du langage. En ce qui concerne le français, on lit chez Clark : « [...] children regularize verbs by assigning many in *-re* or *-oir* to the first conjugation in *-er*, as in **rier* (for *rire* 'to laugh'), **buver* (for *boire* 'to drink'), or **éteigner* (for *éteindre* 'to put out [a light]') (Clark 1985, Cohen 1969, Guillaume 1927) ». (Clark 1993 : p. 114).

⁵ Dans la même source on lit : « Donc dans ce qu'on appelle un changement analogique il y a une création, < une innovation > suivie ou même non suivie de l'abandon de la première forme » (Cours 1 Cahier 2, p. 62).

Cette importante remarque nous prépare à créditer le mécanisme de la langue des relations (*mises en rapport*) qui rendent visible le trésor de la langue correspondant à des rapports vers n'importe quelles latitudes d'associations, ce qui suscite des occurrences imprévisibles. Nous présupposons que le jeu combinatoire du mécanisme linguistique qui se dégage de la réflexion saussurienne permet une approche « *non-fixiste* »⁶, capable de rendre compte de n'importe quelle occurrence divergente dans le parcours de l'enfant avec la langue maternelle. Ce point est à mettre au premier plan dans la trajectoire de l'enfant de *infans* à parleur.

Par où commencer ? Une question qui a sa raison d'être, au regard de l'abondance des données variées qui apparaissent à nos yeux, "erreurs", comme on les appelle improprement. Un point de départ nous conduit à l'observation de ce qui se passe dans le domaine des formations en dé- (section 1). Nous observerons encore un autre domaine empirique, adéquat pour vérifier la notion d'analogie : les noms qui font référence à "celui qui fait" (section 2).

Notre adhésion à l'appareil conceptuel saussurien n'est pas une nouveauté. Elle remonte de manière plus aigüe à l'article intitulé "O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure" (Figueira 2010a). Lors du *Colloque CLG 2016*, nous avons cherché à démontrer la contribution de la pensée saussurienne au domaine de l'acquisition du langage, tout en revisitant les données de cette publication. Notre recherche actuelle est centrée sur une discussion autour de l'analogie, un thème central de notre investigation empirique, subventionnée par le CNPq, à partir de 2014. L'analyse se diversifie, dans le présent article et dans un autre (à paraître) de nouvelles données, issues d'autres sujets⁷, ce qui contribue non seulement à l'élargissement du *corpus* mais à une réflexion théorique intégrée aux idées qui se dégagent de la pensée de Saussure⁸.

Avant de passer à la section de discussion et analyse, nous donnons quelques informations sur la méthodologie de la recherche. Le *corpus* est constitué par des occurrences de A et J, sujets principaux, à partir des enregistrements audio, hebdomadaires, et des notes prises dans un journal, à l'âge de 2 ;8 à 5 ans. L'interlocuteur de l'enfant est la plupart du temps la mère (= M) ou un autre adulte. Parmi les nouvelles données, il y a des occurrences d'autres sujets du même âge que A et J. Les extraits nous sont parvenus de publications et aussi de collaborateurs (en général, membres de la famille de l'enfant), par le moyen de notes prises dans un journal. Dans la reproduction des dialogues, à chaque occurrence, des informations sur le contexte figurent au commencement de l'extrait.

ANALYSE ET DISCUSSION

1. Des innovations autour des verbes de négation / réversibilité d'action.

La création de mots est un phénomène largement attesté dans les langues. À tout moment émergent de la parole des sujets parlants des mots improvisés, exposant ce que Saussure, à un certain point de sa réflexion sur le mécanisme de la langue, a décrit comme opération d'analogie, assimilable au calcul de la quatrième proportionnelle – schéma capable d'abriter de nouvelles formations, selon un modèle préexistant. Tel est le cas, en langue portugaise, de l'improvisation suivante, lors d'une conversation informelle entre adultes : A, qui n'est pas d'accord, dit à B : - *Convidou o ministro? Então desconvide ! [désinvite !]*

Pour exprimer l'action de revenir en arrière le sujet parlant ne procède pas d'un plan – ajouter *convidar* et *des-* –, mais suivant un modèle dans lequel les rapports associatifs latents intégreraient un calcul : *fazer : desfazer :: convidar : desconvidar*. C'est de cette

⁶ Parret (communication personnelle), que nous remercions, nous a adressé le commentaire : « votre approche de Saussure n'est pas "fixiste" du tout mais insère un certain dynamisme dans le modèle ».

⁷ Voir la note 1.

⁸ Pour l'analyse de données à la section 2, on se sert aussi de la réflexion de Benveniste.

manière qu'on voit surgir à l'heure actuelle le néologisme *desaposentar*, attesté dans la presse au Brésil. On dirait qu'une telle formation peut être interprétée – en reprenant une expression de Saussure –, comme « un document irrécusable », « où l'activité de la langue et sa manière de procéder trouvent à se manifester » (Saussure 2002 : p. 184).

Un scénario plus intrigant nous est offert par Claudine Normand, lors d'une conversation quotidienne, source d'une riche discussion autour de la déclaration d'un charcutier en parlant de son apprenti. On verra que l'analyse met en doute la formalisation via calcul proportionnel, mais réaffirme le pouvoir des rapports associatifs. Voici l'extrait qui a inspiré à l'auteur une analyse sémantique fondée sur la réflexion saussurienne :

[...] mon charcutier me déclara, parlant d'un apprenti qu'il allait renvoyer : « Il ne progresse pas il dégresse ». Ravie de cette création linguistique, j'enregistrai cette opposition très significative des préfixes *pro-* et *dé-* ; au-delà du calembour, ou lapsus, visiblement involontaire et resté inconscient, cette opposition me paraissait intéressante à retenir pour une présentation pédagogique des formations analogiques, du fameux schéma de la quatrième proportionnelle : *progresser* : *dégresser* sur le modèle de... mais de quoi au fait ? On s'aperçoit vite que cette opposition ne fonctionne pas, ou plus, comme telle dans d'autres verbes dérivés : entre *procéder* et *décéder*, *protester* et *détester*, *prostituer* et *destituer*..., la relation, quand elle existe étymologiquement, est trop lointaine pour être sentie et comprise par un locuteur français contemporain. Or le sens de « Il ne progresse pas, il dégresse » était manifeste et sa force illocutionnaire certaine ; d'ailleurs l'inspecteur du travail n'avait pas insisté devant cet argument. Pour rendre compte de cet effet de sens il fallait donc s'intéresser de plus près aux préfixes. (Normand 2001 : p. 172)

Normand continue son exposé en faisant d'intéressantes considérations autour du sémantisme complexe des préfixes. Nous ne retiendrons que ce qui nous paraît essentiel pour expliquer la création *il dégresse* à la suite de *il ne progresse pas*.

L'auteur a bien saisi que :

C'est bien l'usage le plus ordinaire de la langue qui a fourni au charcutier la potentialité signifiante de sa création verbale qui s'introduit tout naturellement, en dehors de toute raison étymologique, dans une série associative globalement négative : *déchet*, *défection*, *désarroi*, *détresse*, *désastre* et, pourquoi pas, *désert* contaminant *désir*. (id.; p. 172, souligné par moi)

Elle n'ignore pas qu'il faut prendre en considération les effets du contexte et du co-texte sur la création *il dégresse*. Suivons l'explication de Normand :

Si l'échec de l'apprentissage est si parfaitement résumé dans l'opposition formelle d'un *pro-* conquérant et d'un *dé-* accablé, c'est évidemment sous les effets conjugués du contexte et du co-texte de cet énoncé : contexte d'une profession où la graisse constitue un élément important (et pas seulement pour *dégraissier*...), co-texte d'un discours sur l'apprentissage où insistait le mot *déchet* – cet apprenti, me disait le charcutier, était « un déchet de la scolarité obligatoire » (id. ib.)

Il faut noter que l'analyse évoque la pertinence du contexte et du co-texte sans perdre de vue Saussure, tout en se servant du principe de la création analogique, qui est appelé à éclairer « le fonctionnement ordinaire de la langue », en expliquant « certains des changements qui se produisent dans l'échange entre locuteurs » (id., p. 173). Dans sa démarche, Normand cite des extraits du CLG. En voici un :

L'analogie, prise en elle-même, n'est qu'un aspect du phénomène d'interprétation, une manifestation de l'activité générale qui distingue les

unités pour les utiliser ensuite. Voilà pourquoi nous disons qu'elle est tout entière grammaticale et synchronique (CLG 227.228). (id. : p. 172)

Elle aboutit au « schéma bien connu de la “constellation” autour de *enseignement* qui termine le chapitre du *Cours* consacré aux axes syntagmatique et associatif, schéma repris dans le chapitre [...], “Mécanisme de la langue”, à propos des formes qui “flottent” autour de *défaire* » (id., p. 172).⁹

Cette démarche de l'auteur nous fait considérer « les autres valeurs « flottant » dans la série indéfinie des rapports possibles » (id., p. 173), un aspect important de l'analyse. Elle met en relief les associations auxquelles sont quelquefois conduits, dans leurs actes de parole, les parleurs ; et aussi bien – complétons, tout en suivant l'auteur – leurs auditeurs, « ceux qui sont affectés d'une troisième oreille un peu sensible », « à l'occasion d'un emploi bizarre ou inattendu » (id., p. 173). De telles réalisations, par la surprise qu'elles provoquent, réclament une approche dynamique du mécanisme linguistique. En particulier, qu'on mette en relief ce qu'on lit dans le chapitre *Rapports Syntagmatiques et Rapports Associatifs* : « les termes d'une famille associative ne se présentent ni en nombre défini ni dans un ordre déterminé » (CLG, p. 174, souligné par moi).

L'analyse de *Il ne progresse pas il dégresse* manifeste une approche empirique qu'on doit cultiver quand il s'agit d'examiner les trouvailles d'un enfant pendant son parcours avec la langue. Quand Normand affirme qu'une ressemblance issue des associations peut intervenir et même expliquer un emploi inattendu, d'effet bizarre, on est près des effets de sens liés à des certaines occurrences du discours ordinaire de l'enfant. En fait, c'est à l'occasion d'un usage bizarre ou imprévisible que l'investigateur du domaine Acquisition du Langage est stimulé « à démarrer l'analyse » (je reprends ici l'expression de Claudine Normand).

Que peut-on dire à propos de notre espace d'observation, le langage des enfants ? Tout d'abord, quelques mots d'introduction. La littérature sur l'acquisition des verbes préfixés par *dé-* (*des-* en portugais, *un-* en anglais), enregistre de nombreuses innovations autour des *undoing actions*, c'est-à-dire le domaine des actions réversibles¹⁰. En voici deux exemples : l'un venant de l'acquisition du portugais *desabrir* (adulte : *fechar*) [Figueira 1999: p. 198] et l'autre de l'acquisition du français, *déchauffer* (adulte : *refroidir*) [Clark 1993: p. 235].

Qu'est-ce qu'il y aurait de proprement créatif ou d'inédit dans ce phénomène ? – question posée à l'investigateur, pour qui les particularités de la production de l'enfant, pendant l'enfance, deviennent le thème central. Dans ce cas il se trouve que l'innovation n'est que la permanence du même, de ce qui peut être soumis à la symétrie (fr. *faire-défaire* ; *placer-déplacer* ... *chauffer-déchauffer* ; port. *fazer-desfazer* ; *amarrar-desamarrar* ... *abrir-desabrir*). Les innovations (*desabrir* et *déchauffer*) se forment selon un modèle pré-existant. Si l'on cède à la formalisation, on peut l'indiquer comme suit : *fazer* : *desfazer* :: *abrir* : *desabrir* (ad. *fechar*) ; *faire* : *défaire* :: *chauffer* : *déchauffer* (ad. *refroidir*). Le rapprochement des formes entraîne le résultat, effet de la langue sur la langue elle-même.

Comme chercheurs d'un domaine d'investigation scientifique apparu officiellement après Saussure, il faut reconnaître (et regretter) l'inexplicable absence de la réflexion saussurienne dans la littérature concernant les processus réorganisationnels (Bowerman 1982, Karmiloff-Smith 1986). Il est bien vrai que Melissa Bowerman, dans son article, suscite une discussion sur la langue en tant que réseau structural propre, visible dans ce qu'elle appelle « novel verbs », largement exemplifiés dans l'acquisition de l'anglais (langue maternelle) par

⁹ Normand mentionne encore : « Dans cette masse d'éléments dont nous disposons virtuellement, mais effectivement, dans ce trésor nous faisons des associations (E/I ; p. 288) ». Si on va plus loin dans la citation il y a l'extrait suivant : « tout ce qui est semblable et dissemblable en quelque sorte se présente autour de chaque mot, autrement le / [91] mécanisme de la langue serait impossible » (Ed. R. Engler : 288).

¹⁰ Les actions aboutissant au retour à l'état antérieur sont appelées “undoing actions” (Clark 1993: 219-238, chapitre : Words for undoing actions).

Christy et Eva : I hate you and I'll never *unhate* you or nothing ! (Christy, 4;7) ; Will you *unopen* this? (Christy, 4;7)¹¹. Cependant, dans son analyse, Bowerman ne fait pas référence à Saussure, s'appuyant plutôt sur l'oeuvre de Whorf. En revanche, le travail de De Lemos (1982, 1992, entre autres publications) montre l'importance des processus métaphoriques et métonymiques dans l'acquisition du langage (Saussure et Jakobson).

En étudiant les innovations de l'enfant dans le domaine sémantique des actions réversibles, notre recherche sur l'acquisition du portugais met à profit l'héritage de Saussure, en avançant dans l'analyse de ce qui est improprement appelé erreur (ou faute) dans la trajectoire de l'enfant avec la langue maternelle¹². À l'heure actuelle, les leçons du CLG et celles des ELG seront pour nous d'inégalables sources théoriques-descriptives, pour revisiter des créations de A et J, à l'âge de 2 ;8 à 5 ans, auxquelles on ajoute celles d'autres sujets.

Commençons par la remarque suivante : l'expression des actions réversibles dans la production de l'adulte est hétérogène. Dans le portugais il y a des couples qui relèvent de la morphologie : la préfixation par des- : *ligar-desligar*; *amarrar-desamarrar*, et des couples où n'existe aucune base morphologique en commun: *abrir-fechar*, *apagar-acender*. Un exemple de l'existence de l'arbitraire relatif à côté de l'arbitraire absolu.

En ce qui concerne l'enfant, plusieurs questions se posent aux chercheurs en « Acquisition du Langage ». Que peut-on conclure des emplois innovateurs de l'enfant ? Quand l'enfant commence à distinguer des changements sur des entités du monde extérieur, quel est l'effet du langage sur des opérations d'ordre cognitif ? À un moment initial est-il sensible aux deux procédés : la morphologie et les items hétéronymes ?

D'autres questions, dans le cadre d'une hypothèse fondée sur la doctrine saussurienne, seraient : quel rôle joue l'analogie dans ce domaine ? La limitation relative de l'arbitraire constitue-t-elle un principe de régularité dans le fonctionnement de la langue chez l'enfant ? Qu'est-ce que la « faute » (ou « l'erreur ») nous fait connaître de la mise en système ? Cette dernière question (au centre de notre recherche, depuis quelques années) sera accompagnée dans cet article d'une réflexion consacrée à l'effet des telles innovations sur l'interlocuteur.

Notre problématique consistera à prioriser la notion de structure linguistique, conçue comme dynamique. Il s'agit de faire apparaître la manière par laquelle l'expression linguistique, propre à chaque occurrence, manifeste le fonctionnement dont elle procède. Cette démarche nous conduit à n'importe quelle occurrence, qu'elle corresponde à un standard ou même qu'elle soit insolite.

Avant de faire la présentation des données de A et J, circonscrites à l'âge de 2;8 à 5 ans, il faut introduire l'analyse de De Lemos (1982), relative aux données d'une tranche d'âge (1;6 à 2;7 ans), antérieure à celle qui sera objet de notre analyse. De Lemos considère les premières manifestations de M dans l'univers des expressions : *acender* (fr. *allumer*) et *apagar* (fr. *éteindre*), ce qui permet de voir les débuts de l'enfant dans ce domaine.

L'Analyse de De Lemos: les données de M (1;6 à 2;7)

L'auteur nous montre que les premiers énoncés de M, âgé 1;6 , exhibent *cendeu* et (*a*)*paga*, liés à des contextes fixes d'occurrence. Le premier s'est produit lorsqu'un adulte s'amusa à allumer son briquet et que, aussitôt après avoir réussi à le faire, il a dit emphatiquement à M : *cendeu* ! Le second procédait d'une situation où l'adulte allumait de petites bougies d'anniversaire ou des allumettes pour que M les souffle, en lui disant : *apaga* !

¹¹ Pour d'autres exemples de C et E, voir la collection de données de Bowerman (1982: 326); pour des données de D, recueillies par Clark, voir l'extrait "Typical innovative uses of English un- for D" (Clark 1993: p. 224). Pour des exemples en français voir l'extrait "Typical early innovative uses of French dé- for reversal" (Clark 1993: p. 235).

¹² Figueira 1999, 2010a.

Selon l'auteur, *cendeu* et *paga* sont des formes qui « ont leur origine dans des contextes non relationnels entre eux », représentant « l'incorporation par l'enfant de la forme linguistique ainsi que le rôle de l'adulte dans ces schémas ». (De Lemos 1982 : p. 104-105). Ce serait plus plausible – nous citons l'auteur – de « les considérer comme des référents au schéma interactionnel dans son ensemble » (id. id.).

Liés au début à des routines fixes, ils passent par un processus de décontextualisation. L'enfant se met à employer *cendeu* et d'autres formes comme *cendê* et *cende*, dans plusieurs situations : lorsqu'il indique du doigt une lampe allumée, qu'il dirige son regard vers une ampoule éteinte, qu'il touche un interrupteur et qu'il joue tout seul avec une petite voiture automate. Quant à *paga* – écrit l'auteur – son usage est limité aux situations de la phase antérieure.

Pour De Lemos, il n'y a à ce point aucune évidence que « l'enfant soit en train d'opérer avec des traits sémantiques ou avec la catégorie Verbe ». « Les emplois de formes telles que *cendeu* et (*a*)*paga* peuvent être considérés comme des procédés isolés ou juxtaposés et qui restent encore à analyser » (id., 107, souligné par moi).

Plus tard, ces formes « sont mises en rapport et, ainsi, se configurent réciproquement ». (id., p. 109). Cela arrive, comme le montre l'auteur, quand M commence à employer *apagar* dans des contextes où *acender*, l'autre membre de la paire, serait attendu. Voici l'exemple de M à l'âge de 2;7.22¹³ (id. ib.):

Enfant entre dans la chambre avant l'adulte et il *allume* la lumière. Il se tourne en arrière et dit à l'adulte. (souligné par moi)
Enfant. *Ana, eu apaguei a luz, viu ? / Ana, j'ai éteint la lumière.*
(M. 2;7.22)

À propos de ce moment, l'auteur fait une importante affirmation :

Avant d'être déviant, cet usage est l'évidence d'un processus d'organisation de procédés juxtaposés, ou d'une coordination entre schémas, qui mènera l'enfant à opérer avec des sous-systèmes ou des entités plus abstraites. (id., p.110, souligné par moi)

De Lemos suspend sa coupure empirique lorsque M est âgé de 2;7.22. Son interprétation, inscrite dans une réflexion théorique autour de la singularité du parler de l'enfant, ouvre une voie importante pour l'explication des faits qui sont enregistrés dans une tranche d'âge complémentaire (2;8 à 5 ans), dans l'acquisition du portugais. C'est vers cet intervalle d'âge que les données de A et J nous mènent. Un espace où la faute, mieux que la production apparemment correcte, nous fait connaître des particularités dues à la mise en système, ou, mieux, au mouvement de la langue dans le parler de l'enfant.

Les données de A et J (2;8 à 5) et d'autres données.

Dans cette section nous reprenons l'essentiel de notre analyse parue dans des publications antérieures (Figueira (1999), Figueira (2010a) et (2010b)), en introduisant des éléments de notre réflexion actuelle par rapport à de nouvelles données¹⁴. Des observations sur les faits aussi bien que leurs effets sur l'interlocuteur, dans la scène de l'énonciation, seront envisagés à chaque occurrence. Cela nous conduit à incorporer dans cette section une occurrence – la donnée (9) – franchement comique.

¹³ Je reprends l'exemple de De Lemos, en le traduisant.

¹⁴ Des résultats partiels de cette analyse ont été présentés à l'occasion du 19^{ème} Congrès International des Linguistes (2013), dans l'atelier « Langage et cognition dans une perspective saussurienne », coordonné par Daniele Gambarara.

Commençons par dire que le matériel de A montre l'existence autour de 3 ans - 3 ans et demi, d'un usage – disons « indifférencié » – pour les items qui décrivent des actions réversibles : l'enfant emploie *ligar* pour « ligar » et aussi pour « *desligar* » ; *fechar* pour « fechar » et aussi pour « abrir », *apagar* pour « apagar » et aussi pour « acender ». Un exemple¹⁵:

- (1) (Demandant à sa mère d'allumer la lumière)
A. *Paga a luz, mãe.* / Atteint la lumière, maman. (*'paga = acende ; fr. éteint = allume*)
M. Onde ? / Où ?
A. *Meu quarto.* / Dans ma chambre.
M. *Por quê? / Pourquoi?*
A. *Porque vou ver pusserinha.* / Parce que je vais voir bracelet. (2;9.26)

Voici une affirmation naïve qui mérite d'être discutée : lorsque A emploie un verbe à la place de l'autre l'enfant se trompe, parce qu'il ne sait pas s'exprimer ou (pire encore) il ne distingue pas des actions contraires. Nous dirions, d'une manière plus adéquate que le mot *apagar* de A n'a pas la même valeur que le même item dans le vocabulaire de l'adulte. Bien qu'il soit revêtu de la même substance matérielle, il n'a pas la même position dans le système sous-jacent à cet état d'organisation des unités lexicales.

Concentrons notre attention sur le rapport langage-cognition. On ne met pas en doute la connaissance de l'enfant sur les actions du quotidien qui peuvent revenir en arrière. Sa compréhension des ordres ou des demandes portant sur des altérations des entités du contexte immédiat est toujours claire. Ce qui doit être mis en relief est un fait de langue qui tient aux productions initiales du sujet dans le parcours avec la langue maternelle. C'est là que se situent les trouvailles de notre recherche.

L'emploi de *apagar* pour "apagar" et aussi pour "acender" nous conduit à répéter que l'organisation de son lexique est distincte de celle de son interlocuteur. Dans ses productions, un signe – disons non-marqué – finit par fonctionner pour les deux.

Une telle particularité pourrait-elle nuire à la communication entre l'enfant et l'adulte ? – une question légitime lorsqu'il s'agit de rendre compte des effets du parler divergent de l'enfant dans le scénario de communication.

Dans les situations concrètes d'interaction, le contexte physique est suffisant pour indiquer la direction du changement. Comme conséquence, nous rencontrons rarement des malentendus, puisque les objets sont presque toujours dans le contexte et que les états finaux s'excluent mutuellement. En (1), par exemple, nous avons une scène où « la faute » de l'enfant n'exige même pas de l'interlocuteur un effort de correction.

Quand y aura-t-il un changement dans le cadre ? La réponse, nous l'avons eue en examinant des formations englobant le préfixe *des-* (*di-*), à l'âge de 3 ;11 ans. En voici une : M dit à A que le lait est chaud (port. *quente*). À son tour, A lui demande : *Então diquenta*. Le résultat montre la transposition du mot *quente* en verbe préfixé par *di-*.

- (2) (A va prendre du lait : il est très chaud. Sa mère intervient)
M. *Tá quente.* / Il est chaud.
A. *Então diquenta.* (*diquenta = esfria*) / Alors déchauffe (= refroidis)
M. *Quê? / Quoi?*
A. *Então diquenta um pouco, né?* / Alors déchauffe un peu?
(3; 11.10)

¹⁵ Nous traduisons les dialogues sauf dans les cas où la traduction risque d'effacer le fait linguistique dont nous voulons faire la description. La donnée (2) est reprise, avec des changements dus à la traduction, de Figueira (1982 : p. 132)

Cette occurrence montre à l'évidence que des formes telles que *liga-desliga*, *arruma-desarruma*, ..., sont déjà connues et qu'à la faveur de cette familiarité d'autres ont pu se former, touchées par le procédé morphologique. Un tel mouvement relève de la nature du phénomène analogique qui a une caractéristique expansionniste, apte à expliquer *diquenta* (à la place de *esfria*) et les nouveaux items qui apparaissent plus tard dans la production de l'enfant.

De la mise en rapport vers la mise en système : prévisibilité et imprévisibilité dans le tissu des formations. La surprise, le rire.

Entre la fin de la troisième année et le début de la quatrième année de A, nous assistons à l'apparition de nouvelles innovations analogiques. Exemples¹⁶ :

(3) Voulant jouer avec l'enfant, la mère avait ouvert la fermeture éclair de la robe de A ; l'enfant proteste)
A. *Ah ! Não ! Cê tá dezipando !* (4 ;1.27)

(4) (La mère ferme une boîte à jouets : déçue, A dit)
A. *Cê diabriu ! / Tu as désouvert (= tu as fermé)* (4 ;1.17)

À ce point, pour l'analyse des occurrences (3) - (4), auxquelles il faut ajouter (2) ci-dessus, la contribution de deux chapitres du CLG est essentielle : « Rapports syntagmatiques et rapports associatifs » et « Mécanisme de la langue ». Dans notre description (Figueira 2010a : p. 122), nous avons soutenu qu'au moment où les formes divergentes telles que *desabriu* (= *fechou*) se produisent, le parler de l'enfant se montre affecté par deux types de rapports : a) par un rapport associatif avec d'autres formes qui s'alignent à elles, dans une chaîne virtuelle ; b) par un rapport syntagmatique, dans la mesure où *des-* se détache comme une portion indépendante du reste de la chaîne sonore.

Il faut considérer que le deuxième rapport est dépendant du premier : la délimitation des unités se manifeste seulement s'il y a un alignement préalable des formes. Il s'agit de constater un fonctionnement linguistique auquel l'enfant, au moment des formations nouvelles, donne déjà des indices d'être soumis, dans une structure – nous complétons – qui l'a déjà saisi, témoignage irrécusable de la mise en système.

Nous introduisons d'autres précisions à l'intérieur de cette analyse. Cette démarche suppose une proposition du saussurienisme selon laquelle « les opérations nécessaires à la détermination d'une unité présupposent que cette unité soit *mise en rapport avec les autres, et remplacée à l'intérieur d'une organisation d'ensemble* » (Ducrot et Todorov p. 31-32 ; souligné par moi).

Si on suit la citation on arrive à l'affirmation que « les éléments linguistiques n'ont aucune réalité indépendamment de leur relation au tout ». (op. cit. : p. 32). Il va sans dire que cela tient à ce que les saussuriens entendent en parlant de système. Une organisation d'ensemble qui n'est pas statique, comporte des changements (prédictibles ou imprédictibles) qu'on pourrait attribuer – il faut le dire – à des mouvements de la langue. À ce point il ne faut pas oublier un passage du Cours de Linguistique Générale :

L'action de la langue est traversée d'une infinité d'hésitations, d'à peu près, de demi-analyses. À aucun moment un idiome ne possède un système parfaitement fixe d'unités (CLG 1969 : p. 234).

Cela ouvre la voie à une perspective dynamique du mécanisme linguistique,¹⁷ ce qui convient (comme on va le voir par la suite), à l'univers instable et hétérogène du parler des enfants.

¹⁶ Pour le matériel complet de A et J, voir Figueira (2010a : p. 139 et suivantes). Les données (2), (3) et (4) sont reprises, avec des changements dûs à la traduction, de la publication ci-dessus mentionnée.

Dans ce cadre, une question reste à considérer : leurs innovations seraient-elles toujours assimilables à la représentation d'un calcul ? À l'égard de (3) et (4), nous pourrions dire que oui : *amarrar* : *desamarrar* :: *zipar* : *dezipar* ; *tampar* : *destampar* :: *abrir* : *desabrir* (= *fechar*). En fait, les créations de A *dezipar* et *desabrir*, et aussi *diquentar* (donnée (2)) réfléchissent la mise en œuvre d'une régularité qui tient à l'arbitraire relatif.

Si notre échantillon était restreint à ces trois trouvailles, la description serait conforme à un calcul prévisible, formalisable, à mesure que : a) remplit les lacunes de la langue par l'intermédiaire de la morphologie : *dezipar* ; b) avance dans le domaine où le processus analogique s'arrête : *desabrir* (*fechar*) ; *diquentar* (= *esfriar*) ; ce dernier cas finissant par refléter la tension interne à la mise en système, une organisation d'ensemble à l'intérieur de laquelle jouent deux procédés concurrents : la préfixation par des- et l'emploi de formes supplétives (exemple : *abrir-fechar* et tant d'autres items où le renversement de l'action s'exprime hors d'une base morphologique commune).

Mais cela n'est pas tout, conformément à ce que nous avons déjà montré (Figueira 2010a). L'aspect de la prévisibilité est mis en doute par l'occurrence (5)¹⁸. Cet échange a eu lieu lors d'un déménagement de la famille de A. Après avoir entendu sa maman dire à la bonne qu'elle nettoiyât les meubles, l'enfant utilise le verbe *dilimpar*, pour *limpar* (fr. *nettoyer*). Cela surprend la mère, qui demande à A de répéter ce qu'elle vient de dire.

(5) (bonne, mère et fille enlèvent la poussière des meubles ; la mère avait dit à sa bonne de nettoyer (port. *limpar*) les meubles ; A s'adresse à la bonne)

A (à la bonne). *Minha mãe falou para dilimpar.* / Ma maman a dit de *dilimpar*.
(*dilimpar* = *limpar*)

M (s'y intéressant). Como é, minha filha ? / Que tu as dit, ma petite ?

A (à la mère). *Cê falou prá dilimpar, não é ?* / Tu as dit de *dilimpar* ?

(4;9.3)

Alors, que ferait un observateur naïf ou un lecteur morphologique (une machine), préparé pour recevoir des formations dérivées d'un processus d'extension de règle ? Il interpréterait le parler de l'enfant comme si c'était une injonction pour que la bonne salisse les meubles ! Or, on sait que tel n'est pas le sens des paroles de A. Le schéma de la quatrième proportionnelle ne fonctionne pas pour prédire le sens de *Minha mãe falou para dilimpar*. Il faut donc chercher une explication qui fonctionne pour cet énoncé, dans le contexte du dialogue (5).

Commençons par dire que la forme *limpar* reçoit la préfixation par des-, là où elle n'est pas nécessaire. Il s'agit d'un trait propre à cette condition instable du lexique de l'enfant, où l'on peut observer une oscillation entre les limites du marquage via morphologie vs hétéronymie des racines. D'autre part, remarquons que les mouvements faire-défaire-refaire, propres au contexte d'un déménagement, exigent que les objets soient ramenés à leur état précédent. Cela se refléterait-il dans l'ordre linguistique via une préfixation ? – la question est posée, à propos de cet usage tout à fait particulier.

À ce moment, nous suspendons l'exploitation des données de A, mais nous continuons dans le domaine empirique des actions qui comportent un renversement ou une négation, avec des données d'autres sujets. Nous allons considérer de plus près les effets de ces productions singulières sur l'adulte et sur l'enfant lui-même. En fait, leurs effets sont inséparables de la description des faits qu'ils se prêtent à révéler, ou mieux, à dévoiler.

Notre question serait : qu'y aurait-il de plus à dire à propos des surprises que nous réservent les paroles des enfants ?

¹⁷ Voir note 6.

¹⁸ Cette donnée est reprise, avec des changements dûs à la traduction, de Figueira (2010a: p. 124).

Nous essayerons de répondre en introduisant quatre dialogues. Le premier, (6) ci-dessous, procède de R, sujet du Projet de l'Acquisition du Langage. Il est suivi de (7), un extrait du même sujet. Le deuxième est un dialogue entre l'enfant (C) et l'institutrice, extrait de Santos (1989). Le troisième, donnée (9), a été recueilli dans le contexte familial, devenu à la suite une chronique écrite par la maman de B. Pour terminer, nous ajoutons (10), une production remarquable de J.

Passons à l'extrait (6)¹⁹.

(6) (Mère et enfant jouent à la poupée)

M. Olha e agora? A Naninha coitada tá lá na pior, sem perna, sem filho, sem roupa. Coitada, olha o que que cês fizeram com a Naninha.

Descabelaram, oh, tá toda descabelada. (= 6a) / Regarde et alors? Naninha, la pauvre petite est dans un état pitoyable, sans jambe, sans enfant, sans vêtement. Pauvre petite, regarde qu'est-ce que vous avez fait avec Naninha. Ils l'ont échevelée, oh, elle est toute échevelée.²⁰

R. *Eu vô buscá o pente pá/pá você cabelá ela.* / Je vais chercher le peigne *pá pá você cabelá ela* (= 6b)²¹

M. *Prá eu cabelá ela?* (bref sourire) (= 6c)

R. Pronto. A minha Susi tamém tá tudo descabelado. (= 6d)²²

M. Tá mesmo, olha a Susi também. Descabeladíssima. / Ok, regarde la Sindy aussi. Elle est super échevelée. (= 6e)

(2;11. 02)

Ce qui nous intéresse dans l'occurrence (6) est le verbe *cabelar*, employé par R, âgé 2;11 ans, avec le sens proche d'arranger ou coiffer les cheveux. D'où vient cette innovation ?

L'origine de *cabelar* est dans le tour du dialogue où se trouve l'exclamation de la mère : *Descabelaram, oh, tá toda descabelada*, tout en parlant de l'état de la poupée (sans jambe, sans enfant, sans vêtement et ... avec les cheveux en désordre !). Devant l'état des cheveux, l'enfant immédiatement propose : *Eu vô buscá o pente pá você cabelá ela*, une déclaration qui n'est rien plus qu'une proposition pour mener la poupée à un nouvel état. L'occurrence (6) montre à l'évidence que l'enfant supprime le préfixe du verbe *descabelaram*, opération dont le verbe résultant *cabelar* est une forme pour exprimer l'action de mettre en ordre les cheveux de Naninha.

L'explication ne pourrait pas laisser de côté le dialogue en tant qu'unité d'analyse (De Lemos 1982). La production de *cabelar* – par opposition à un autre verbe quelconque doit être attribuée à la dépendance (structurale) de la formulation de l'enfant avec celle, antérieure, de son interlocutrice – en fait, un point mis en valeur dans la réflexion de De Lemos (1982, parmi d'autres publications).

¹⁹ Cette donnée appartient à la Plataforma de Dados Sonoros, Centro de Documentação Alexandre Eulálio, IEL-UNICAMP (enregistrement audio). Comme dans les cas précédents, nous essayons de traduire les dialogues sauf dans les cas où la traduction risque d'effacer le fait linguistique dont nous voulons faire la description.

²⁰ *Décoiffer* ou *écheveler* seraient des options pour traduire *descabelar* dans le parler de M. On opte pour *écheveler* parce qu'il évoque « cheveu » dans le radical.

²¹ *Cabelar* est une innovation. Dans la langue ordinaire on emploie *pentear*, bien qu'il existe *descabelar* pour l'action de mettre en désordre les cheveux. À cause de la particularité de la production de l'enfant dans (6b), nous la conservons sans traduction (voir la note 19 pour les limites de la traduction). D'autre part, on doit signaler que l'innovation de R est reprise par M, à son tour dans le dialogue, en accompagnant l'expression novatrice de l'enfant (6c).

²² En portugais l'accord du participe dans le prédicat serait évident dans la langue adulte (*A minha Susi tá toda descabelada*), mais ici l'enfant ne le fait pas : *a minha Susi tamém tá tudo descabelado*. L'accord se fait au mot *tudo*, qui précède *descabelado*.

Il ne faut pas beaucoup d'effort pour que l'investigateur conclut que la formation *cabelar* témoigne un processus grammatical auquel l'enfant est déjà sensible. Un bref regard, dans le *corpus* de R, l'atteste. Voyons ce qui se passe dans le contexte d'une préparation pour un voyage : R demande de *dobrar* une pièce de vêtement (*Cê tem que dobrar isso de novo !*), en expliquant à la mère ce qui s'est passé : *Porque desdobrei sem querer*. R voulait que sa maman reconduisît la pièce de vêtement à son état antérieur, comme il le faut en préparant des bagages.

(7) (R et M faisant des valises pour un voyage à Araraquara)

R. Já tô pondo uma calça, viu? / J'ai déjà mis un pantalon, ok ?

M. Eu vou por essas roupinhas aqui mais de calor, sabe? Camisa do São Paulo... / Je vais mettre ces petits vêtements-là plus appropriés à la belle saison, tu comprends ?

Le maillot du São Paulo...

R. *Dobra de novo, mãe! Cê tem que dobrar isso de novo!* / Tu plies à nouveau, maman! Tu dois plier ça de nouveau !

M. Por quê? / Pourquoi ?

R. *Porque eu desdobrei sem querer! Viu ?* / Parce que j'ai déplié sans le vouloir ! Tu comprends ?
(3;10.28)

Cet échange et beaucoup d'autres épisodes d'interaction forment la masse des données dont émergent des dizaines d'autres signes, signalant des changements dans lesquels un préfixe joue le rôle grammatical. Précisément des-, un élément qui, à l'âge de 2;11 ans pour R, apparaît clairement et ouvertement utilisé par l'enfant dans les propos qu'elle adresse à sa mère, comme on l'a vu dans (6b) ci-dessus.

Bien que *cabelar* n'existe pas comme forme dans la langue ordinaire, attestée dans le dictionnaire, elle s'érige, à ce moment-là, comme une forme possible, originaire de la segmentation de *descabelar*, insérée dans la série latente *despentear, desarrumar*.... Au lieu d'être considérée une anomalie, *cabelar* doit être prise par l'investigateur comme un indice privilégié du mouvement de la langue dans le discours. Il en va de même pour la donnée (2) de A ci-dessus. Dans les deux cas, l'un par l'extraction (donnée (6)) et l'autre par la présence de di- (*diquenta*, équivalent à *esfria*) offrent des indices d'une procédure grammaticale dont le co-texte (l'énoncé précédent de l'interlocuteur) entraîne le résultat.

Nous présentons maintenant l'extrait d'un enfant, âgé 4;07.13 ans, originaire d'une publication de Santos (1997)²³.

(8) (dans le réfectoire de l'école pendant le déjeuner)

C1. *Ih ! Vai ter que desmuitar o meu prato.* / Il faut *débeaucoupir* mon assiette.

P1 : *Como Carolina?* / Comment Carolina ?

C2 : *É Patrícia, desmuita o meu prato.* / Patrícia, *débeaucoupis* mon assiette.

P2 : *Tá bom assim ?* / Ça va?

C3 : *Tem que desmuitar assim ó !!* / Il faut *débeaucoupir* comme ça regarde !!²⁴ (elle fait un geste de la main en indiquant la quantité désirée)

C4 : *Pronto, agora tá bom !* / Ça y est, maintenant c'est bien !

(Santos 1997, p. 129)

Dans le contexte de ce dialogue le nouveau verbe *desmuitar* veut dire enlever l'excédent de l'assiette, c'est-à-dire, ce qui relève du « muito » (fr. beaucoup). Le mot en des...-ar tranpose ou dérive en verbe un élément qui, pour les grammairiens, n'est qu'un adverbe

²³ Nous conservons les conventions notationnelles de Santos.

²⁴ En introduisant le verbe "débeaucoupir" (pour *desmuitar*) nous acceptons la traduction suggérée par une francophone, Fabienne Reboul-Scherrer. Nous la remercions de la lecture attentive de ce texte.

(non pas un nom, comme dans *destampar*, par exemple). Il se trouve que la réalisation *desmuita o meu prato* cède à une manière de procéder de la langue, l'innovation survenant dans ce cas sur la base dérivante : *muito*. L'enfant, confronte-t-il le bon usage, les règles de la grammaire ? Pour mieux le dire, on dirait que sa parole met en marche le mécanisme linguistique jusqu'aux limites intelligibles de ce jeu²⁵. P, l'adulte, à son tour, comprend ce que veut dire Carolina et ne lui fait aucune objection en lui répondant : *tá bom assim ? (ça va ?)*.

Passons maintenant à la donnée de B, âgé 3;4.5 ans. À cause de son effet surprenant le dialogue a été utilisé dans une chronique appelée *Sentidos*, dans un petit livre, écrit par sa mère avec la collaboration des données de l'enfant. Je ne retiens que l'extrait nécessaire pour que le lecteur se rende compte de la signification insolite, qui s'installe sur la scène. La petite, déjà déshabillée pour le bain, annonce à sa mère : - *Pronto, mãe, já tô descalça !* On pourrait penser que B se décrit comme étant sans chaussure, mais par la suite on s'aperçoit que cela n'est pas la bonne interprétation. Voyons.

(9) (le lundi nous étions pressées pour aller à l'école ; à chemin de la salle de bain, Beatriz déjà déshabillée pour prendre un bain, me dit):

- *Pronto, mãe, já tô descalça!* (9a) / Voilà, maman, je suis déjà *descalça !*

- Hum ? *Descalça?*

- *É ! Sem calcinha!* (9b) (Oliveira et Alves 2016: p. 36)

Descalça (pour l'adulte, équivalent à *sem calçado*, fr. *sans chaussure*), est un signe dont le signifié, dans ce contexte particulier, n'est rien d'autre chose que *sem calcinha* (sans culotte), interprétation où le segment *calça* joue avec un nouveau sens (voir 9b). Ici, on dirait que la chaîne sonore a produit une nouvelle signification – inattendue mais pas sans explication dans le trésor des associations, déclenchées sous les effets conjugués du contexte et de la matérialité de la langue.

Alors, que pourrait-on dire quant à l'effet ressenti par l'interlocuteur dans la scène d'énonciation ? La surprise et le rire, rendant légitime – il faut le dire – le terme anecdotique que ce type de donnée reçoit dans la littérature²⁶.

L'occurrence (9) nous permet de chercher un point de contact avec l'analyse de Normand. Dans les deux circonstances (la création du charcutier et celle de l'énonciation (9) de B), on voit émerger un nouveau sens, re-signification rendue possible dans la chaîne sonore, potentiellement sujet à des changements motivés par des rapports associatifs. Mais il nous faut signaler une différence : l'adulte reconnaît (fréquemment *a posteriori*) l'effet qui se dégage de ces paroles (des effets de sens associables au *lapsus* ou aux mots d'esprit / jeux de mots)²⁷. Quant à l'enfant on doute qu'il soit conscient du caractère amusant de ces créations. En fait, cela tient à l'apparence de *candeur* associable à ces paroles (j'emploie avec plaisir le mot *candeur*, qu'on lit dans l'extrait de Saussure, transcrit à page 2 de cet article).

²⁵ Rappelons ce qu'on lit dans le passage du CLG, déjà cité ci-dessus: « les termes d'une famille associative ne se présentent *ni en nombre défini* ni dans un ordre déterminé » (souligné par moi).

²⁶ Pour l'effet comique qui se dégage des plusieurs enregistrements journaliers, voir Figueira (2001a) et Figueira (2007) ("Humour and language acquisition : anecdotal data and their route in the history of language acquisition studies").

²⁷ Dans le cas de mots d'esprit, Freud a bien signalé leur condition d'événements qui échappent à la préméditation, événements dont le locuteur ne se rend compte que *a posteriori*.

Le mot d'esprit comporte au plus haut degré le caractère d'une "idée subite" involontairement. On ignore l'instant d'avant le trait d'esprit que l'on décochera et qu'on sera borné à revêtir de mots. On éprouve plutôt quelque chose d'indéfinissable, qui ressemblerait à une absence, à une défaillance subite de la tension intellectuelle, puis tout d'un coup le mot d'esprit surgit, presque toujours paré des mots qui les revêtent." (Freud, 1905 [1971]: p. 148)

S'il est vrai que l'enfant reste, à un certain point de son parcours avec la langue, indifférent aux corrections²⁸ et étranger même au caractère comique de sa production, la réception des particularités de sa parole par l'adulte-interlocuteur révèle, au contraire, que celui-ci est sensible aux effets du langage des enfants, qui passent du drôle à l'hilarant ; du doux au déconcertant (Figueira 2012). Il en va de même pour l'investigateur qui s'amuse...

Mais pour l'investigateur, on ajoute une tâche : celle d'expliquer le fait linguistique d'où émergent ces sentiments chez l'adulte. Et fréquemment on lui demande aussi – il ne faut pas l'oublier – de vérifier si, au cours d'un dialogue, à la suite d'une création de l'enfant, il y aura toujours une sollicitation de l'adulte pour la correction.

Ici un retour à l'extrait (6) de R s'impose. Qu'est-ce qu'on pourrait dire par rapport à M dans le dialogue avec la petite ? Il faut noter que M ne corrige pas R²⁹. Elle adopte le parler de l'enfant : *Pra eu cabelá ela ?* – avec un petit sourire. Un effet qui n'a pas été inaperçu de Saussure, puisque l'auteur observe que les formations de l'enfant « nous font sourire ».

C'est bien le cas de l'extrait de J, enregistré lors d'une conversation en présence d'un perroquet ! Présentée déjà dans Figueira (1999), cette donnée permet d'avancer la discussion vers une autre question, toujours ouverte : le rapport langage-cognition.

(10) (A, la soeur de J, attire son attention sur un perroquet qui est au balcon de la maison à côté)

M. Cê viu, Ju, aquele papagaio que fica ali na casa ? / Tu as vu le perroquet dans la maison à côté ?

J. *É, ele fala oi, oi, oi ! Desoi, desoi, desoi /* Oui, il dit salut, salut, salut !
Desoi, desoi, desoi !

(5 ;1.7)

Occurrence difficile à interpréter. Qu'est-ce que J a voulu dire par son *desoi, desoi, desoi* ? Une négation de salutation ? Cela serait plutôt un contre-compliment – interprétation qui nous semblait mieux pour cet épisode. En tant que création insolite, (10) excède les combinaisons prévues par les règles de la bonne grammaire ! En effet, *des-* vient préfixer ni plus ni moins une interjection : *oi* (ni un verbe ni un nom). Le mot inédit *desoi* se prête à recouvrir une idée singulière : celle de répliquer à une salutation.

À cette analyse, nous ajoutons maintenant des précisions, suscitées par ce qu'on peut entrevoir au sujet des rapports entre langage et cognition, dans la perspective saussurienne.

À notre avis, il n'est pas question de demander ce qui est apparu en premier : si c'était la conception du geste (cognition) ou la forme par laquelle il se manifeste dans l'expression symbolique (langue). Ce qu'il faut reconnaître est le fait qu'un procédé déjà actif (la mise en forme représentée par le préfixe) a produit un signe, rendant représentable une idée. Quoiqu'il arrive de neuf dans la pensée, son accès n'est possible que par la langue, qui trouve dans le cas de (10) son expression manifeste dans la morphologie, sous le modèle d'une formation bien vivante dans le portugais. Ni la cognition ni le fait linguistique ne précèdent la production du signe mais, leur convergence, dans cette combinaison inédite, voire insolite pour quelques auditeurs. Mais – complétons – pas impossible dans le tissu de la langue, ouvert à des rapprochements associatifs.

²⁸ La littérature enregistre des extractions de la chaîne sonore résistantes aux corrections. Voici un exemple :

Adult. That's an elephant, isn't it?

What is it?

(a minute or two-later)

Adam. Intit. (Adam continued to call elephants "intits" for several weeks and was *impervious to corrections*) (Clark 1977: p. 349, apud Peters 1983, p. 19; souligné par moi).

²⁹ Il en va de même pour l'interlocuteur de C dans le dialogue (8).

Avant de finir cette section, il faut ajouter une remarque. En incluant (6), (8), (9) et (10) parmi les pièces de cette présentation, nous aimerions insérer une réflexion à propos du sentiment que les productions inédites de l'enfant éveillent chez l'auditeur. Nous sommes sensibles à la nouveauté lexicale, une nouveauté qui finit par réclamer une interprétation et, en outre, par demander une réflexion sur les potentialités de la langue – « flottant dans la série indéfinie des rapports possibles » (Normand 2001 : p. 173).

2. Dans le tissu de la langue, les noms d'agent et les noms d'action.

Dans le domaine des mots qui font référence à « celui qui fait », une remarque de Saussure concernant des formations néologiques en -eur décrit une classe de noms qui se prête à l'expansion. Elle exemplifie la délimitation des unités de la langue, une question chère au genevois.

[...] Qu'est-ce qui prouve que cet élément -eur est réellement isolé par une analyse de la langue ? [...] Comme dans tous les cas pareils, ce sont les *néologismes*, c'est-à-dire, les formes ou l'activité de la langue et sa manière de procéder trouvent à se manifester dans un document irrécusable : *men-eur, os-eur, recommenc-eur*. (ELG, p. 184, souligné par moi)³⁰

Dans l'acquisition du français de nouveaux noms en -eur, enregistrés par Bonnet et Tamine-Gardes (1984, p. 85), attestent le sémantisme de ce suffixe comme indiqué par les gloses : *crémeur* : mangeur de crème (Edmond : 3;8); *tambourier* : celui qui joue du tambour (Charles 5;6); *gymnasteur* : celui qui fait de la gymnastique (Lev 5;11). Nous complétons avec des exemples de l'acquisition de l'anglais : *rainer*, pour celui qui fait pleuvoir ; *lessoner*, à la place de *teacher* (Sully, 1895 [2000, p. 168]).³¹

L'émergence dans la production de l'enfant de mots ou d'expressions nouvelles est tellement générale que Clark décrit un tel phénomène comme « endémique ». Quant à nous, notre expérience permet de dire qu'il y a des enfants qui en sont plus affectés (Figueira (2015a)).

Dans notre recherche sur le portugais nous avons accordé un espace préalable à la présentation des données de J (section 2.1). Cela nous prépare à légitimer une opposition entre noms d'agent et noms d'action, nécessaire à la discussion à suivre, autour des *noms de métier* (2.2), un thème présent dans notre recherche à partir de 2012. Un scénario riche en productions curieuses, fréquemment rapportées à titre d'anecdotes par les parents de l'enfant, mais pleines d'intérêt pour le chercheur. Dans quelques cas, elles nous montrent un phénomène lié à une duplicité de sens (l'homonymie).

Auteur occasionnel ou agent professionnel ?

Commençons par deux extraits du *corpus* de J, à l'âge de 4 ans et demi. En nous appuyant sur Benveniste ([1948], 1993) cela fournira le matériau essentiel pour établir le contraste entre nom d'auteur (occasionnel) et nom d'agent (professionnel), un thème, comme nous l'avons dit, qui est le sujet de notre recherche actuelle (Figueira à paraître).

(11) (en regardant un type suspect qui est sur scène dans un feuilleton à la télévision, J s'adresse à lui)
J (sur un ton théâtral). *Quem é você, roubador de anéis ? / Qui es-tu, roubador de anéis ? (= fr. voleur de bagues)* (4;5.17)

³⁰ Notons que le vocabulaire du portugais contemporain s'enrichit de nouvelles désignations terminées en -dor pour certains métiers ou fonctions : *cuidador de idosos, entregador de pizza, guardador de carros, descobridor de talentos*, etc. D'autres créations récentes sont : *doleiro, marqueteiro*, des mots terminés en -eiro/a.

³¹ Voir Clark (1997) pour d'autres exemples.

(12) (J sent l'odeur de quelque chose de savoureux ; la petite commence à aspirer l'air, en essayant de découvrir la provenance de cette odeur)
J. *Eu sou seguidor de cheiro.* / Je suis suiveur d'odeurs. (4;6.20)

Les expressions *roubador de anéis* et *seguidor de cheiro* sont-elles tout à fait inédites?

Considérons d'abord (11) : *roubador (de anéis)*, à la place de *ladrão*. Il se trouve que *roubador* est analogue à *vendedor*, *comprador*, *entregador*, On dirait que cette formation relève de la motivation relative, tandis que *ladrão* serait, à son tour, un mot qui tient de l'arbitraire absolu. L'analogie marque ici sa présence, dans un syntagme qui semble nouveau.

Que peut-on dire de plus ? Pour accomplir l'analyse sémantique adéquate de (11) on se poserait la question : qu'est-ce que la dénomination *roubador de anéis* veut exprimer ? L'auteur occasionnel d'une action ? Ou équivaldrait-elle à *ladrão*, celui qui fait de *voler* sa « profession » ?

Or, nous ne pouvons pas répondre directement, car nous ne disposons pas dans le *corpus* de J d'autres occurrences propres à nous convaincre d'une claire opposition, perceptible à l'intérieur d'autres contextes, entre le couple *roubador vs ladrão*. Mais nous ne laissons pas échapper (12), une occurrence dans laquelle la dérivation morphologique dans l'autodénomination *seguidor de cheiro* est clairement au service du sens d'« auteur occasionnel », c'est-à-dire, l'enfant lui-même, celui qui épisodiquement accomplit une action. Une action à laquelle il faut donner un nom, un nom d'auteur – si on suit la distinction nom d'agent vs nom d'action de Benveniste.³²

Cette distinction est mise en valeur par Milner, dans le passage ci-dessous :

[.....] Il faut séparer, observe-t-il [Benveniste], le nom de l'*auteur* occasionnel d'une action, qui agit en quelque circonstance particulière (unique ou non, peu importe), et le nom de l'*agent* fonctionnel, qui a pour tâche définitoire et même professionnelle d'accomplir une certaine action. (Milner 2002, p. 94 ; souligné par l'auteur)

À ce point, complétons l'analyse de (11) et (12), en faisant attention au contexte de leurs énonciations.

Dans l'occurrence (11), J s'adresse à un type qu'elle regarde à la télévision ; quant à (12) elle crée ou improvise une expression qui s'applique à l'action dont elle-même est la protagoniste³³ : en sentant l'odeur de quelque chose de savoureux, J se met à inspirer l'air et elle s'intitule *seguidor de cheiro*.

Notons que la structure formelle de *Eu sou seguidor de cheiro* relève d'une prédication à soi-même : *Eu sou SN / Je suis SN* – première personne, présent de l'indicatif. Nous dirons qu'il s'agit d'une *prédication unique, originelle*. Cette désignation tient à l'acte pour lequel la petite se décrit faisant ce qu'elle fait, à l'instant même où elle poursuit l'odeur de quelque chose de savoureux.

³² À l'intérieur de la masse de noms en -eur, Benveniste (chapitre « Mécanismes de transpositions », PLG II) reconnaît deux catégories, selon le mécanisme de transposition dont les noms en -eur proviennent. Les noms en -eur transposent le verbe en substantif avec le sens de « qui fait... ». Mais ils le font – continue l'auteur – « de deux manières différentes ; *danseur 1*, le professionnel : « danseur de ballet » ; *danseur 2*, « celui qui est occupé à danser à un moment donné ».

Notre analyse, plus détaillée (Figueira, à paraître), met en valeur le trait éventuel, associable à la deuxième catégorie de Benveniste, trait pertinent dans la description sémantique de certaines prédications du parler de l'enfant.

³³ Notons, en passant, que le prédicat *seguidor de cheiro* reste au masculin. Pour le marquage de genre, voir Figueira (2001b), plein de productions pertinentes quant à la discussion du rapport genre-sexe.

Seulement dans le dernier cas, l'improvisation est concomitante avec l'acte que l'énonciateur – J – réalise. La forme de l'énoncé, à la première personne du présent de l'indicatif, permet de prendre en considération sa valeur performative. En fait, dans l'épisode (12), J pratique l'action en même temps qu'elle s'auto-désigne par l'expression créative "seguidor de cheiro". Pour le moment il suffit de constater que l'enfant accomplit dans les dialogues (11) et (12) des actes de parole³⁴. Dans les deux, J, âgée 4 ans et demi, le fait à partir d'un ordre. Lequel ? – on pose la question. L'ordre de la langue, duquel elle est déjà captive, à partir des expressions où se présente une formation en -dor.

Lorsqu'on cherche des exemples comparables en français, une mention spéciale doit être faite des enregistrements de Sully, le psychologue friant de notations journalières. En voici un exemple : *limacier*, autodénomination d'un jeune garçon qui, en la prononçant – je cite – « dignifiait sa tâche de recueillir des limaces dans le jardin » (Sully, 1895 [2000, p. 168]). Il va sans dire qu'il s'agit d'un nom qui se présente dans ce contexte-là comme un nom d'action présente, contemporain à l'événement. Serait-il le même pour un autre exemple chez Sully : *poubellier*, pour celui qui recueille des ordures ménagères ? Faute de contexte, nous dirions que dans ce cas la dénomination semble désigner le professionnel.

Cela suffit pour introduire la distinction sémantique entre l'auteur occasionnel et l'agent professionnel. Maintenant nous nous concentrons sur les noms de métier. Pour manifester la généralité du phénomène de l'innovation affectant ce domaine, nous nous consacrerons, dans la section 2.2, à vérifier s'il existerait dans les échanges verbaux entre l'enfant et l'adulte un contexte privilégié pour les noms de métier. Il nous semble que dans plusieurs sociétés l'occurrence des mots de profession est particulièrement riche dans les projets d'avenir, spontanément faits par l'enfant et/ou stimulés par l'adulte.

Les projets pour l'avenir. La ronde de suffixes.

Dans le contexte "ce-que-je-veux-être-quand-je-serai-grand", nous nous étonnons de quelques innovations. Les extraits (13) et (14) viennent de collaborateurs qui m'ont communiqué la production de leurs enfants, ravis ou simplement curieux de leurs façons de s'exprimer.

(13) (D, une fille de 3 ans déclare sérieuse et convaincue à sa famille)

D. *Quando crescer quero ser cabeleirista.* / Quand je serai grande, je veux être *cabeleirista!* (= port. cabeleireira, fr. coiffeuse)

(3)

(14) (la maman de Al lui dit que le printemps arrive ; A fait un dessin pour saluer la saison nouvelle)

Al. *Mamãe, quando eu crescer eu quero ser desenhora.* / Maman, quand je serai grande, je veux être *desenhora.* (= port. desenhista, fr. dessinatrice)

(3;9.21)

Quant à (15), (16), (17) et (18), cet ensemble a été réuni lors d'un événement académique par des étudiants chargés de recueillir des données d'enfants entre 3 et 5 ans, rapportées par leurs parents.

(15) (un garçon exprime son désir pour l'avenir)

Enfant. *Eu quero ser sorvetista.* / Je veux être un *sorvetista.* (= port. Sorveteiro ; fr. glacier)

(16) (même contexte)

³⁴ La discussion autour de la performativité, nous la réservons à un autre espace de discussion.

Jullia (5 ans). *Eu queria ser uma cantadeira.* / Je voudrais être une *cantadeira*. (port. cantora, fr. chanteuse)

(17) (même contexte)

Enfant. *Meu amigo quer ser baterista e eu roquista.* / Mon ami veut être *baterista* et moi un *roquista* (port. roqueiro ; fr. chanteur de rock n roll)

(18) (la mère demande à l'enfant)

Mère. *Filha, o que você gostaria de ser quando crescer ? / Ma petite, qu'est-ce que tu aimerais être quand tu seras grande ?*

Enfant. *Dirigidora de caminhão, mamãe ! / Dirigidora de camion, maman !* (port. motorista de caminhão; fr. chauffeur de camion)

L'un et l'autre de ces ensembles de données font les délices des observateurs.

À l'égard du premier groupe, une remarque s'impose : lorsque D et Al déclarent à leurs mamans leurs plans pour le futur, elles n'ont pas esquissé le moindre signe d'avoir conscience de parler de manière différente de celle des adultes.³⁵ À nous, les chercheurs, il nous reste ce trésor !

Une morphologie exhubérante devient l'espace de la recherche, tout en lui imposant la tâche de réfléchir sur les fils quasi-invisibles qui en font le tissu. *Cabeleirista*, donnée (13), reste comme exemple d'un nom qui s'aligne dans la langue à *dentista, pianista...* . *Desenhora*, donnée (14), est analogue à *cantora, professora...* Et si on continue avec les autres données, (15) - (18), la ronde des suffixes se fait encore plus marquante. Le lecteur pourra s'en rendre compte sans difficulté : dans *sorvetista* (= ad. *sorveteiro*), -ista est à la place de -eiro ; dans *cantadeira* (= ad. *cantora*), -eira est à la place de -ora ; dans *roquista* (= ad. *roqueiro*) -ista est à la place de -eiro. Et ainsi de suite.

Quel est le fait relevant ? Le déplacement de suffixes dû au mouvement de la langue, dont l'enfant n'est même pas conscient. La divergence s'installe là où les terminaisons flottent au gré des associations possibles. L'innovation jaillit (celui-ci, un terme de Saussure) dans la parole des enfants, sans que pour autant ils le sachent. Cela justifie l'air candide dont nous parle le genevois dans le passage duquel on retient sa sensibilité aux effets du parler de l'enfant : au-delà de la candeur, les formations analogiques – affirme Saussure, « nous font sourire ». (ELG : p. 160).

Un segment empirique aussi riche que celui-ci, réclame qu'on se pose d'autres questions : Quelle est le destin de la nouveauté lexicale ? S'installera-t-elle pour toujours ? Risque-t-elle de coexister avec un autre signe de la parole de l'adulte ? Des questions pour un élargissement.

Pour la dernière des questions ci-dessus, nous allons nous servir d'une donnée recueillie par Santos (1997)³⁶.

(19) (l'institutrice et les enfants discutaient comment faire une petite maison pour le lapin que les enfants ont reçu)

T1: *Por que não faz que nem o caseiro?* / Pourquoi on ne fait pas comme le *caseiro* ?

³⁵ Il n'y a pas de la part de D en (13) un choix préalable destiné à imprimer dans la formation en -ista (plutôt qu'en -eira), quelque sentiment de la capacité potentielle de celui-ci d'exprimer une opposition sémantique à l'instar de *jornalista vs jornaleiro*, (*journaliste vs marchand de journaux*) dans la langue adulte. Ce fait souligne la singulière condition de l'enfant dans sa relation avec la langue. Commentaire que nous avons adressé à Claudine Normand lors de sa conférence au Brésil (2009).

³⁶ Dans l'extrait (19), nous conservons les conventions notationnelles de Santos. Cette donnée reçoit ici les changements dus à la traduction, sauf dans le cas où la traduction effacerait le fait linguistique que nous avons à décrire.

P1: Como assim? / Que veux-tu dire ?

T2: *É, que nem o caseiro, com tijolo e cimento...* / OK, comme le *caseiro*, avec de la brique et du ciment ...

(2;11.02) (Santos 1997: p.122)

Dans la scène, en faisant référence à celui qui fait le travail de construction d'une maison, T part de *casa*, l'objet de l'action du professionnel qui l'exécute. Par opposition aux formations précédentes où roule le suffixe : (13) - (18), dans le cas de (19) c'est la base dérivante et non le suffixe qui amène la variation, ce qui attire l'attention du chercheur. La dénomination divergente s'appuie sur une motivation (sémantique), à la surface du nom auquel il s'attache. Cela se voit dans la racine du mot *caseiro*. *Casa* et non *pedra* est la base associative dont part l'enfant pour aboutir (par alignement avec d'autres noms de profession : *lixeiro, padeiro, verdureiro, jardineiro, ...*) au terme créatif destiné au professionnel. Ce serait une des conclusions à déduire d'une description linguistique tout court.

Mais l'analyse doit continuer en envisageant l'effet de cette énonciation dans le dialogue dont elle fait partie. Cela nous conduit à l'acte de parole associé au tour : - *Por que não faz que nem o caseiro ?*, qui semble une suggestion adressée à l'institutrice pour abriter le lapin qui n'a pas de *maison* (port. *casa*).

Qu'est-ce que se passe du côté de l'interlocuteur de l'enfant?

Aussitôt qu'elle entend la proposition faite par le garçon, P, l'institutrice, l'interpelle (*Como assim?*), dans une demande d'explication, en voulant comprendre de qui T parlait. P reçoit une réponse éclaircissante: *É, que nem o caseiro, com tijolo e cimento...* C'est-à-dire, le maçon. À ce point, P arrive à la conclusion que la dénomination *caseiro* n'a rien à voir avec celui dont le travail consiste à garder la maison (fr. *le gardien* de la propriété). Il se rapporte, à celui qui construit la maison !

En cette circonstance, un cas de coïncidence formelle entre deux signes émerge dans le discours. Mais – remarquons bien – c'est seulement pour P, l'interlocuteur de l'enfant, que la dénomination du garçon risque d'installer le doute : est-ce que T parlait de celui qui garde la maison ou de celui qui construit la maison ? L'enfant lui-même reste indifférent à la duplicité de significations ouverte par son innovation. Pour l'observateur, ce cas révèle (du côté de l'enfant) son opacité à l'homonymie³⁷.

Nous comptons déjà des évidences suffisantes pour faire apparaître l'existence de particularités dans le vocabulaire concernant les professions, entre 2;11 et 5 ans.

Dans les épisodes sélectionnés, l'effet des productions enfantines sur la scène d'énonciation est presque tout le temps la surprise face aux possibilités latentes du trésor de la langue. D'où sortent-elles ? D'un mouvement attribuable au mécanisme de la langue, fondé sur des rapports qui peuvent se manifester différemment, à la surface des mots, pour l'enfant et pour l'adulte. Comme nous l'avons vu, dans la donnée (19), une désignation différente jaillit à la place de laquelle qui, au cours de l'histoire de la langue portugaise, a été fixée ou établie pour la même occupation, *pedreiro*. La désignation *caseiro* de l'enfant (au sens de *pedreiro*) ne s'installera pas, elle sera remplacée par celle de la communauté. Mais elle reste en tant qu'une possibilité ouverte dans le tissu de la langue – prête pour être circonstantiellement réveillée par un locuteur lors d'une improvisation.

Reprenons l'ensemble de nos exemples (à commencer par *desenhora, sorvetista, cantadeira*, jusqu'à *caseiro*, équivalent à *pedreiro*), sous l'angle de la permanence des nouveautés. On pourrait dire que le destin de quelques-unes sera l'oubli, fait structural qui nous reconduirait au Cours : « À tout instant, on rencontre des combinaisons sans lendemain, que la langue n'adoptera probablement pas » (CLG, p. 231). Cependant, ce qu'il faut mieux

³⁷ Nous avons constaté des cas pareils dans le *corpus* de J (Figueira 2001b).

reconnaître c'est que la langue, sous l'apparence d'une certaine stabilité (illusoire), bouge – le parler de l'enfant se prêtant, de façon privilégiée, à attester sa mouvance³⁸.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans les sections précédentes nous avons examiné la production des enfants de 3-4-5 ans, un domaine où on ne pénètre pas sans « toucher du doigt le jeu du mécanisme linguistique » – image qui oblige à considérer la langue dans son fonctionnement.

Au cours de ce processus, le mouvement incessant de la mise en rapport, fondée sur la valeur comme principe de systématisation, fait apparaître des *innovations*, déclenchées par la relative laxité des associations rattachant un élément à un autre, qui lui est coexistant en synchronie. Quelques-unes seront prédictibles, dues au caractère expansionniste de l'analogie ; d'autres, insolites, fondées sur des rapprochements de formes possibles, touchent aux limites consolidées de la langue.

L'évidence empirique nous fait voir que l'analogie, ou mieux ce qu'on peut retenir de cette notion (*la mise en rapport, le rapprochement de formes*) participe d'une variation exhubérante, visible dans l'espace privilégié de la morphologie, siège des innovations.

Un tel renouvellement s'inscrit dans un modèle dynamique du fonctionnement linguistique. Et quant aux effets de telles créations sur les auditeurs, elles peuvent quelquefois surprendre à tel point qu'on pourrait les qualifier d'insolites, drôles, humoristiques.

Comme nous l'avons vu, il y aura des occurrences dont le mouvement vers l'organisation pourrait, éventuellement, être assimilable à la représentation dans un calcul, et il y en aura d'autres qui échappent à la régularité d'un calcul. Les unes comme les autres doivent évoquer des rapprochements de formes, l'opération qui révèle un fonctionnement ouvert à n'importe quel rapport : celui qui cède à la symétrie ou celui qui la met en cause.

Cela permet de témoigner de l'actualité de Saussure, de sa riche contribution à l'investigation du processus d'acquisition de la langue. En fait, les fondements de sa doctrine mettent en valeur la dialectique qui tient au fonctionnement linguistique dans le parcours de l'enfant avec la langue maternelle : « la langue n'est connue que par la parole, le système que par le procès » (Amacker 1975 : p. 210).

RÉFÉRENCES

- AMACKER, René (1975) *Linguistique Saussurienne*. Genève: Librairie Droz.
- BENVENISTE, Émile ([1948] 1993). *Noms d'action et Noms d'Agent en Indo-européen*. Paris: Adrien Maisonneuve.
- _____, Émile ([1974]1989) *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Editora Pontes. (PLG II).
- BERGOUNIOUX, Gabriel (2010) La Phonologie comme morphologie. In BRONCKART, Jean Paul et alii (eds.), *Le Projet Ferdinand de Saussure*. Genève-Paris : Droz. 105-124.
- BONNET, Clairlise et TAMINE-GARDES, Joëlle. 1984 *Quand l'enfant parle du langage. Connaissance et conscience du langage chez l'enfant*. Brusella: Pierre Mardaga.
- BOWERMAN, Melissa (1982) Reorganizational processes in lexical and syntactic development, in WANNER, E. et L. R. GLEITMAN (ed.): *Language Acquisition: the State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press. 320-346.
- CLARK, Eve Vivienne (1982). The Young word-maker: a case study of innovation in the child's lexicon, in WANNER, E. et GLEITMAN, L. R. (ed.): *Language Acquisition: the State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press. 390-425.

³⁸ Je reprends ici le mot *mouvance*, employé par Herman Parret lors de son Séminaire (2007) à l'Université de Campinas.

- ____, Eve Vivienne. (1993) *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ____, Eve Vivienne (1997). Desenvolvimento lexical tardio e formação de palavra. In MAC WHINNEY, Brian e Paul FLETCHER, *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ____, Eve Vivienne (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHISS, Jean-Louis et Christian PUECH (1994). Saussure et la constitution d'un domaine de mémoire pour la linguistique moderne. *Langages*, 48, 114. 41-53.
- DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. (1982). Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín* 3. 97-136.
- ____, Claudia Thereza Guimarães (1992). Los Procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, 1. 121-135.
- ____ Claudia Thereza Guimarães (1995). Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje* 102, 30, 4: 9-28.
- ____, Claudia Thereza Guimarães. (2002). Das Vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42: 41-69.
- DUCROT, Oswald (1980). *Les Mots du Discours*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- DUCROT, Oswald et Tzvetan TODOROV. 1973. *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- DUCROT, Oswald. 1984 [1987]. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Ed. Pontes.
- FENOGLIO, Irène (2003). L'autonymie dans les rectifications de lapsus. In Authier-Revuz, J. et alii (org.), *Parler des Mots. Le fait Autonymique en discours*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. 307-316.
- FIGUEIRA, Rosa Attié (1982) Troca de *apagar* por *acender*: um caso de dependência contextual? *Estudos Linguísticos*, VI Anais de Seminários do GEL. Campinas.
- ____, Rosa Attié (1999) A Aquisição dos verbos prefixados por des- em português. *PaLavra* 5. Rio de Janeiro: PUC. 190-211.
- ____, Rosa Attié. (2001a) Dados anedóticos: quando a fala da criança provoca o riso... Humor e aquisição da linguagem. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, 6. Campinas: Pontes. 27-61.
- ____, Rosa Attié. (2001b) Marcas insólitas na aquisição do gênero. Evidência do fato autonímico na língua e no discurso. *Linguística* 13. Hedra, ALFAL. 97-144.
- ____, Rosa Attié (2007) Humor and language acquisition: anecdotal data and their route in the history of language studies, in GUIMARÃES, Eduardo et Diana Pessoa de BARROS. (orgs.): *History of Linguistics 2002*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company. 157-167.
- ____, Rosa Attié (2010a) O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 52, 1. Campinas. 115-143.
- ____, Rosa Attié (2010b) Saussure and the investigation of neologisms in children's speech: undoing actions, in: FRANÇA, A. I. e MAIA, M. (eds): *Papers in Psycholinguistics. Proceedings of the First Psycholinguistics Congress*. Rio de Janeiro.
- ____, Rosa Attié (2012) A Fala da Criança em Dois Recortes: a Pesquisa e a Ficção. In: DEL RE, Alessandra et Marcia ROMERO (orgs.). *Na Língua do Outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 73-98.
- ____, Rosa Attié (2015a) A Analogia: seu lugar na trajetória linguística de cada criança. In: Da Horta, Dermeval, Pedrosa, J et Lucena, R. (orgs). *ALFAL 50 Anos. Contribuições para os Estudos Linguísticos e Filológicos*. 1.a ed. João Pessoa: Ideias, 1. 1802-1845.
- ____, Rosa Attié (2015b) Em torno da analogia: a contribuição de Saussure para a análise da fala da criança. *Prolíngua* (João Pessoa), 10, 174-189. <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/27596/14834>
- ____, Rosa Attié (à paraître). *Toucher du doigt le jeu du mécanisme linguistique*. Investigando a língua em movimento na fala da criança. *DELTA*, 34, 2.
- FREUD, S. (1905 [1971]) *Le Mot d'esprit et ses Rapports avec l'Inconscient*. Réimpression: Gallimard. Ed. Électronique (2007).
- GAMBARARA, Daniele (2005) Un Texte original. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 58. Genève: Librairie Droz. 29-42.

- KARMILOFF-SMITH, Annette (1986) From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23. 95-147.
- MILNER, Jean Claude (2000) *Le Périple Structural. Figures et Paradigmes*. Paris: Seuil.
- NORMAND, Claudine (2000) *Saussure*. Paris: Les Belles Lettres.
- _____, Claudine (2001) De quelques effets de la théorie saussurienne sur une description sémantique. In *Cahier Ferdinand de Saussure*, 54. Genève: Librairie Droz.
- PARRET, Herman. Notes du Séminaire à L'Université de Campinas (2007). (inédit).
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta et Rosa Attié FIGUEIRA (2006) Aquisição de Linguagem. In: PFEIFFER, Claudia et José Horta NUNES (orgs.), *Linguagem, História e Conhecimento*. Campinas: Pontes. 75-102.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta (1992) *Aprendendo a Argumentar*. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- _____, Maria Fausta (2010) Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 52, 1. Campinas. 91-102.
- _____, Maria Fausta (2013) Sur la pertinence de la théorie saussurienne pour l'étude des faits de l'acquisition du langage. In: 19th International Congress of Linguists. Genève. https://cil19.org/uploads/documents/Sur_la_pertinence_de_la_theorie_saussurienne_pour_etu_de_des_faits_de_acquisition_du_langage.pdf
- PETERS, Ann. 1983. *The Units of Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- SANTOS, Mônica Oliveira et Beatriz F. Oliveira ALVES (2016). *Menininha Faladeira*. Campinas: Ed. Pontes.
- SANTOS, Patrícia de Castro (1997) *A Construção do Significado: um caminho possível*. Londrina : UEL.
- SAUSSURE, Ferdinand de ([1916]1972) *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot. Ed. Tullio de Mauro. (= CLG-TM).
- _____, Ferdinand de ([1907] 1996) *Premier Cours de Linguistique Générale (1907), d'après des cahiers d'Albert Riedlinger* (KOMATSU, E. et G. WOLF (eds). Oxford, N. York, Séoul, Tokyo: Pergamon.
- _____, Ferdinand de ([1908-9] 1997) *Deuxième Cours de Linguistique Générale (1908-9), d'après des cahiers d'Albert Riedlinger et Charles patois* (KOMATSU, Eisuke et George WOLF (eds). Oxford, N. York, Séoul, Tokyo : Pergamon.
- _____, Ferdinand de (2002). *Écrits de Linguistique Générale. Texte établi et édité par Simon Bouquet et Rudolf Engler avec la collaboration d'Antoinette Weil*. Paris: Gallimard. (= ELG)
- _____, Ferdinand de ([1916]1989) *Cours de Linguistique Générale*. Édition critique par Rudolf Engler. Otto Harrassowitz-Wiesbaden. (= CLG, ed. R. Engler).