



HAL
open science

**Les particularités morphosyntaxiques du langage des jumeaux : étude réalisée à travers la passation du test
EVALO 2-6**

Florence Calmeil

► **To cite this version:**

Florence Calmeil. Les particularités morphosyntaxiques du langage des jumeaux : étude réalisée à travers la passation du test EVALO 2-6. Médecine humaine et pathologie. 2010. dumas-01521171

HAL Id: dumas-01521171

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01521171>

Submitted on 11 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Nice Sophia-Antipolis

Faculté de Médecine

Ecole d'Orthophonie

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie

LES PARTICULARITES MORPHOSYNTAXIQUES DU LANGAGE DES JUMEAUX

Etude réalisée à travers la passation du test EVALO 2-6.

Florence CALMEIL, née le 11 Mai 1986 à Paris



Directeur: Christian BELLONE, orthophoniste

Co-directeur: Gilbert ZANGHELLINI, orthophoniste

NICE 2010

REMERCIEMENTS

Je remercie mon directeur de mémoire Monsieur Christian Bellone.

Je tiens tout particulièrement à remercier Monsieur Gilbert Zanghellini, pour sa patience, sa disponibilité ainsi que pour son aide et ses conseils indispensables tout au long de ce mémoire.

Je remercie les membres de mon jury, Madame Marie Cristini-Llorca et Monsieur Danny Borgogno.

Je tiens à remercier tout particulièrement et à témoigner toute ma reconnaissance aux jumeaux qui ont participé à ce mémoire ainsi qu'à leurs parents qui m'ont permis de faire passer des tests à leurs enfants et qui, pour certains, m'ont accueillie chez eux.

Je remercie chaleureusement les orthophonistes Mesdames Françoise Bertrand, Laëtitia Clavier, Marie Cristini-Llorca, Sylvie Danne-Faure, Nicole Icart, Sandrine Jaubert, Florence Lhuilier, Fabienne Siciliano ainsi que Monsieur José Wronke, qui m'ont très gentiment ouvert les portes de leurs cabinets.

Je remercie mes maîtres de stage Mesdames Jacqueline Monti, Sandrine Lelièvre et Emmanuelle Jean pour cette année riche d'enseignements.

Je tiens à dédier ce mémoire à Ben et Ludo qui ont été ma principale source d'inspiration...

Je remercie ma famille et mes amis de Toulouse pour leur amitié sans faille et vive la Ville Rose !

Je souhaite remercier du plus profond de mon cœur le CDT qui m'a fait vivre 4 années merveilleuses avec le hibou, Christophe Rocancourt, Patrick Sébastien, Discobitch, les tulipes, les week-end d'inté, les soirées, les lunettes rouges et le Girl's Cata Day qui ont bercé nos 4 ans !!!

Je dédicace ce mémoire à Toulouse et son cassoulet, à Lyon et sa quenelle, à Nancy et sa bergamote, à Foix et son pâté et à Nice et sa socca !

Et pour finir, M., C., M. et L. sont des personnes extraordinaires que je n'oublierai pas... Xo Xo. F.



SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p 1
PARTIE THEORIQUE.....	p 4
A. LA GEMELLITE.....	p 5
I. Données statistiques.....	p 5
II. Notions biologiques.....	p 6
1) « Vrais » et « faux » jumeaux.....	p 6
a. Jumeaux dizygotes (DZ) ou « faux » jumeaux.....	p 6
b. Jumeaux monozygotes (MZ) ou « vrais » jumeaux.....	p 7
c. Les jumeaux semi-monozygotes.....	p 8
d. Les vrais-faux jumeaux.....	p 8
e. Les siamois.....	p 8
f. Les jumeaux en miroir.....	p 8
2) Causes d'une grossesse gémellaire.....	p 9
3) Hérité de la gémellité.....	p 9
III. Les représentations sociales et culturelles de la gémellité.....	p 10
1) Les jumeaux dans les mythes.....	p 10
a. Les jumeaux bibliques.....	p 11
• Adam et Eve : la gémellité originelle.....	p 11
• Jacob et Esaü.....	p 11
b. Les jumeaux fondateurs : Romulus et Remus.....	p 12
c. Les Dioscures : Castor et Pollux.....	p 14
2) La place faite aux jumeaux dans l'Histoire.....	p 15
3) Les représentations de la gémellité pour les anthropologues.....	p 16
a. Les jumeaux antithétiques.....	p 16
b. Les jumeaux semblables en tous points.....	p 16
IV. Caractéristiques et particularités de la gémellité.....	p 17
1) La condition gémellaire.....	p 17
2) Le développement psycho-affectif.....	p 17
a. La relation mère-jumeaux.....	p 17

•	Spécificités de la relation triadique.....	p 17
•	Classification des différentes attitudes maternelles.....	p 20
•	Le rôle du père.....	p 22
b.	La relation jumeau/jumeau : un couple à part entière.....	p 22
•	L'image du double.....	p 22
•	La notion de couple.....	p 24
-	Définition.....	p 24
-	L'attachement.....	p 25
-	La question de la sociabilité.....	p 26
-	La dominance.....	p 26
-	La différenciation à l'adolescence.....	p 26
c.	Une personnalité à construire.....	p 27
•	La conquête de la personnalité.....	p 27
•	Le double gémellaire : le nous avant le moi.....	p 28
•	La quête identitaire chez le jumeau.....	p 30
•	Le développement gémellaire en trois étapes.....	p 32
	(Fabrice BAK, 2004)	
-	La fusion gémellaire (0-2 ans).....	p 32
-	La complémentarité (2 ans à 6-7 ans).....	p 34
-	La première phase d'autonomie (à partir de 6-7 ans).....	p 35
•	Dégémelliser ?.....	p 36
3)	Le développement linguistique et communicationnel.....	p 39
a.	Recherches sur la communication langagière entre jumeaux.....	p 39
•	Les recherches pionnières.....	p 39
•	La diffusion du « phénomène » gémellaire.....	p 40
•	Vers la compréhension d'un large processus.....	p 41
b.	Caractéristiques du langage des jumeaux.....	p 42
•	L'instinct de communication.....	p 42
•	Un langage émotionnel et égocentrique.....	p 43
•	Le phénomène cryptophasique.....	p 44
•	Le retard de langage.....	p 46
c.	Analyse du langage des jumeaux.....	p 47
•	Pragmatique.....	p 47

•	Syntaxe.....	p 47
•	Lexique.....	p 48
•	Phonologie et intelligibilité.....	p 49
B. L'EVOLUTION DU LANGAGE DE L'ENFANT.....		p 50
I. Les principales étapes de l'acquisition du langage oral.....		p 50
1)	La période pré-linguistique (0 à 1 an)	p 50
a.	Rappel des grandes étapes.....	p 50
•	Le cri.....	p 50
•	La lallation.....	p 50
•	Le jasis.....	p 50
•	Le babillage.....	p 51
•	Le gazouillis.....	p 51
b.	L'apprentissage des phonèmes.....	p 53
c.	L'apprentissage des mots.....	p 55
2)	La période linguistique.....	p 57
a.	La compréhension.....	p 57
b.	Le huitième mois.....	p 57
c.	Le premier mot.....	p 59
d.	Les gestes.....	p 60
e.	La période locutoire.....	p 62
f.	La période délocutive.....	p 65
g.	Le langage constitué.....	p 66
3)	La compréhension du langage oral.....	p 72
II. L'acquisition de la morphosyntaxe.....		p 73
1)	Introduction.....	p 73
2)	La morphosyntaxe en français.....	p 76
a.	Morphosyntaxe lexicale.....	p 76
b.	Morphosyntaxe flexionnelle.....	p 77
c.	Morphosyntaxe contextuelle.....	p 79
d.	Morphosyntaxe positionnelle.....	p 84
3)	La morphosyntaxe dans l'acquisition du langage.....	p 85

a. La phase initiale.....	p 85
b. La multiplication des formes.....	p 85
c. La complexification.....	p 86
d. Normes d'acquisition de la morphosyntaxe.....	p 86
• Termes de relation.....	p 87
• Flexions verbales.....	p 87
• Déterminants.....	p 87
• Pronoms.....	p 88
• Coordination et subordination.....	p 88
• Négation et interrogation.....	p 88

PARTIE PRATIQUE.....p 90

A. METHODOLOGIE.....p 91

I. Objectif.....	p 91
II. Population.....	p 91
1) Critères d'inclusion.....	p 91
2) Critères d'exclusion.....	p 91
3) Recrutement de la population.....	p 91
4) Présentation de la population.....	p 91
III. Protocole.....	p 93
1) Situation de passation.....	p 93
2) Description des passations : domaine morphosyntaxe (Batterie EVALO 2-6).....	p 93
IV. Calendrier.....	p 97
V. Outil d'évaluation : Batterie EVALO 2-6.....	p 97
1) Version « Petits » / Version « Grands ».....	p 97
2) Epreuves faisant l'objet d'une normalisation.....	p 98
3) Epreuves de base / Epreuves complémentaires.....	p 98
4) Observation clinique.....	p 98
5) Grilles d'observation.....	p 99
6) Modalités d'utilisation de la Batterie.....	p 99
7) Version courte versus Version longue.....	p 99

8) Utilisation dissociée.....	p 99
9) Parcours diagnostiques intra-domaine ou inter-domaine.....	p 100

B. ANALYSE DES RESULTATS.....p 102

I. Grilles d'analyse des résultats.....p 102

II. Analyse et comparaison des résultats.....p 103

1) Programmation morphosyntaxique.....p 105

a. Analyse par item.....p 105

b. Analyse du domaine « Programmation morphosyntaxique ».....p 108

2) Compréhension morphosyntaxique.....p 110

a. Analyse par item.....p 111

b. Analyse du domaine « Compréhension morphosyntaxique ».....p 117

3) Répétition de phrases – Structure morphosyntaxique.....p 119

a. Analyse par item.....p 119

b. Analyse du domaine « Répétition de phrases – Structure morphosyntaxique ».....p 122

III. Synthèse des résultats sur les compétences morphosyntaxiques des jumeaux.....p 123

1) Les habiletés morphosyntaxiques des jumeaux.....p 123

2) Les déficits morphosyntaxiques des jumeaux.....p 124

3) Synthèse des observations sur les compétences morphosyntaxiques des jumeaux.....p 125

IV. Discussion.....p 126

CONCLUSION.....p 128

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

Les jumeaux forment un couple, le plus souvent très uni, à tel point que la communication avec l'extérieur est diminuée. Il semble normal que l'acquisition du langage des jumeaux diffère de celle des singletons.

La langue gémellaire – toute entière commandée et structurée par la gémellité – ne peut être assimilée à une langue singulière. Ce faisant, on néglige l'essentiel pour ne retenir que l'accident. Or dans l'éolien, « l'accident c'est le mot, l'essentiel c'est le silence »¹. Voilà ce qui fait d'une langue gémellaire un phénomène absolument incomparable à toute autre formation linguistique.

Des auteurs tels qu'Ella J. Day, Luria et Zazzo sont parvenus à une conclusion identique : la condition gémellaire occasionne soit des retards importants soit des troubles dans l'apprentissage du langage. Ella J. Day observe qu'à âge égal les phrases des jumeaux sont nettement plus courtes que celles des autres enfants et que les jumeaux maîtrisent mal les difficultés syntaxiques ou les problèmes de mise en relation de divers éléments dans une phrase.

Ce mémoire aura pour objectif d'observer les habiletés et les déficits des enfants jumeaux concernant la morphosyntaxe.

La morphosyntaxe est formée à partir de deux domaines : la morphologie et la syntaxe. La morphologie étudie principalement la formation interne des mots dans une langue. Son unité de base, est le morphème (ou monème selon les écoles).

La syntaxe vient du grec *suntaxis*, signifiant "ordre", "arrangement". Ainsi la syntaxe étudiera l'organisation des unités dans un énoncé.

Ces deux domaines vont nous permettre de tenter d'expliquer comment la structure d'une phrase dans une langue permet à tout locuteur de cette langue de comprendre le sens de cette phrase.

L'objectif de ce mémoire sera ainsi d'analyser de façon précise les capacités des enfants jumeaux en ce qui concerne la morphosyntaxe. Nous pourrons partir de l'hypothèse que les enfants jumeaux vont très certainement présenter des difficultés morphosyntaxiques.

Pour cela, nous procéderons en deux temps : un temps théorique et un temps pratique.

¹ TOURNIER M. (1975). Les météores. Paris : Gallimard. L'éolien est le langage cryptophasique par lequel les deux frères jumeaux, Jean et Paul, du roman de Michel Tournier, communiquent.

L'analyse théorique se penchera d'abord sur l'étude de la gémellité. Elle ciblera ensuite les étapes de l'évolution du langage de l'enfant puis l'acquisition de la morphosyntaxe.

Le deuxième temps pratique consistera en la présentation du protocole choisi en vue de mettre en évidence les particularités morphosyntaxiques du langage des jumeaux suivi de la présentation des grilles d'analyse utiles pour l'observation des compétences morphosyntaxiques.

A partir des résultats des tests portant sur la morphosyntaxe nous pourrons remplir des grilles précises présentant les résultats obtenus par enfant pour chaque domaine (programmation morphosyntaxique, compréhension morphosyntaxique et répétition de phrases – structure morphosyntaxique).

Enfin, l'analyse et la comparaison des résultats se feront grâce aux grilles chiffrées, ainsi pourra être mis en évidence l'état des compétences morphosyntaxiques des jumeaux.

PARTIE THEORIQUE



A. LA GEMELLITE

I. Données statistiques

En 2000, selon l'INSEE, 15,3 accouchements pour 1000 étaient une naissance multiple.

En 2001, selon le Ministère de la Santé, près de 2% des grossesses étaient gémellaires.

En 2006 on estimait à environ deux millions le nombre de jumeaux en France.

Dans les années 1980-90 l'explosion du nombre de grossesses multiples serait due aux traitements contre l'infertilité du couple. On observe cependant, depuis 2001, une stabilisation du taux de grossesses multiples à 1,5%. La meilleure gestion des traitements contre l'infertilité, en particulier par la limitation du nombre d'embryons réimplantés lors de FIV (fécondation in vitro) a réduit le nombre de grossesses multiples en particulier le taux de grossesses multiples de haut rang (c'est-à-dire supérieur à deux enfants).

Il existe un autre facteur d'augmentation des grossesses multiples : l'âge de la mère. En effet, l'allongement de l'âge moyen de la première maternité (26,5 ans en 1977 contre 29,9 ans en 2008)² expliquerait un tiers à un quart des cas de grossesses multiples. Le risque d'une grossesse multiple naturelle est de 5,8‰ à vingt ans contre 13‰ entre trente-cinq et trente-neuf ans soit un risque multiplié par 2,2.

Selon la FIVNAT³, en cas de PMA (Procréation Médicale Assistée), un couple a 25% de chances d'avoir des jumeaux (contre 1,6% naturellement) et 2,5% d'avoir des triplés (contre 0,03% naturellement). 65% des mères ayant recours aux techniques de PMA ont plus de trente-cinq ans.

Les jumeaux monozygotes (issus d'un seul œuf appelés communément « vrais jumeaux ») représentent environ un tiers des grossesses gémellaire et les jumeaux dizygotes (issus de deux œufs différents appelés communément « faux jumeaux ») près de deux tiers.

Les grossesses gémellaires sont à l'origine de complications fréquentes et graves. La prématurité grave (naissance avant trente-trois semaines) est multipliée par huit par rapport aux grossesses uniques. Le retard de croissance intra-utérin est aussi un risque majeur de la grossesse gémellaire. Il aboutit à un poids de naissance inférieur qui augmente le risque de

² Source : INSEE.

³ Association qui gère les statistiques de l'assistance Médicale à la Procréation en France.

mortalité périnatale. Il existe également chez les jumeaux un risque d'anomalie placentaire que l'on désigne sous le nom de syndrome transfuseur-transfusé. Les apports nutritifs sont alors très différents pour chacun des jumeaux : l'un naîtra gros, l'autre petit. Les grossesses gémellaires constituent près de 12% de l'ensemble des naissances prématurées, 15% de l'ensemble de la grande prématurité et 15% de la mortalité périnatale.

II. Notions biologiques

1) « Vrais » et « faux » jumeaux

Il a fallu attendre les débuts de l'embryologie au siècle dernier, pour comprendre sa véritable signification. Aujourd'hui, il est bien connu que c'est dans le mécanisme de la fécondation que se trouve l'explication de cette différence.

Sont appelés « jumeaux » deux enfants qui naissent d'une seule et même grossesse, dans un intervalle de quelques minutes à quelques heures. Mais ils ne se ressemblent pas forcément, ne sont pas toujours de même sexe. Il existe deux grandes catégories de jumeaux, les jumeaux monozygotes (MZ), dits « vrais jumeaux », et les jumeaux dizygotes (DZ), dits « faux jumeaux ».

a. jumeaux dizygotes (DZ) ou « faux » jumeaux

Les naissances gémellaires donnent dans leur grande majorité des dizygotes, résultant de la fécondation simultanée, en tout cas au cours d'un même cycle menstruel, de deux ovules différents par deux spermatozoïdes différents.

Cette situation survient lorsque deux ovules fécondés par deux spermatozoïdes nidifient sur les parois de l'utérus. Cela suppose une double ovulation qui peut survenir spontanément ou sous l'effet de certains médicaments. Cela apparaît le plus souvent dans le même cycle mensuel et les jumeaux sont conçus en même temps mais ils peuvent parfois avoir un âge gestationnel différent s'ils sont conçus à un voire deux mois d'écart (ce qui reste extrêmement rare). Les deux ovules forment alors deux cellules œufs différents et les jumeaux ainsi conçus sont dits dizygotes (en génétique on dira hétérozygotes). Ne partageant que 50% de leur génome, ils peuvent être de sexe différent et leur morphologie est aussi diversifiée qu'au sein de n'importe quelle fratrie.

b. jumeaux monozygotes (MZ) ou « vrais » jumeaux

Pour leur part, les « vrais jumeaux » sont le fruit de la fécondation d'un seul ovule par un seul spermatozoïde, pour lequel une scission précoce de la cellule œuf, ou zygote, aboutit au développement de deux embryons complets, mais identiques et partageant le même patrimoine génétique. Leur caractéristique essentielle est leur égalité génétique absolue, puisque l'œuf dont ils sont issus n'avait qu'un seul patrimoine de quarante-six chromosomes, fournis en parts égales par l'ovule et le spermatozoïde. Ces derniers sont en effet les seules cellules humaines à ne posséder que vingt-trois chromosomes, au lieu de quarante-six propres à notre espèce. L'identité génétique des jumeaux monozygotes a pour conséquence qu'ils sont donc toujours de même sexe, ont la même physionomie et sont pratiquement indiscernables durant leur enfance.

Si la scission de l'œuf a lieu dans les deux jours suivant la fécondation, chaque embryon développe son propre placenta, ou chorion, et les jumeaux sont dits « monozygotes dichorioniques » (MZ-DC). Pendant leur développement fœtal, les MZ-DC connaissent des environnements intra-utérins très semblables bien que séparés par les placentas, et sont de fait les jumeaux qui se ressemblent le plus à la naissance, par la taille et le poids. Dans 70% des cas, la séparation des vrais jumeaux intervient après la constitution du chorion, et les deux fœtus, partageant le même placenta, sont qualifiés de « monochorioniques » (MZ-MC). Placés l'un après l'autre sur le circuit d'alimentation sanguine, le premier prélève les ressources nutritives qui lui sont nécessaires et l'autre ne dispose que des ressources résiduelles, ce qui conduit parfois à un syndrome transfuseur/transfusé plus ou moins grave. De fait, les MZ-MC présentent des disparités de taille à la naissance, plus marquées que pour les MZ-DC et les DZ, qui s'atténuent durant l'enfance. Dernier cas, les « monozygotes monoamniotiques » (MZ-MA) résultent d'une scission de l'œuf intervenue au-delà du huitième jour après la fécondation. A ce stade, la cavité amniotique, ou poche des eaux, étant constituée, les embryons se développent sans aucune séparation, ce qui génère un risque de scission incomplète ; on a alors des siamois.

Quand on parle de jumeaux on pense immédiatement aux « vrais » et aux « faux » jumeaux.

Cependant, il se peut que lors de la fécondation ou de la scission de l'œuf des « accidents » peuvent donner naissance à des jumeaux « particuliers » :

c. les jumeaux semi-monozygotes

Lors de l'ovogénèse, le moment de la création d'ovules, deux ovules sont nécessaires pour en donner un seul mature. Le deuxième dégénère en un globule polaire. Lors de la fécondation, il arrive que le globule polaire soit fécondé en même temps que l'ovule, cela donnera naissance à des jumeaux semi-monozygotes. Ils partagent l'information génétique apportée par la mère, alors qu'ils ont une information différente du côté paternel. Ils peuvent donc être de sexes différents et se développeront dans une grossesse qui sera dichoriale diamniotique. Il faut faire une recherche dans l'ARN mitochondrial pour les distinguer des jumeaux dizygotes dans la biologie moléculaire.

d. les vrais-faux jumeaux

Ce qui les différencie des jumeaux semi-monozygotes est qu'un ovule a été fécondé par deux spermatozoïdes différents. Ce phénomène est rarissime. Les jumeaux possèdent tous les gènes maternels et se partagent la moitié d'origine paternelle. Mais en général, les embryons issus de cette fécondation ne survivent pas.

e. les siamois

Ce sont des jumeaux monozygotes car ils sont de même sexe et possèdent le même patrimoine génétique. Certaines parties et organes de leur corps sont accolés leur empêchant toute vie indépendante. Cette anomalie est due à une scission tardive de l'œuf lors de la grossesse. Si elle se réalise au-delà de huit jours, les deux embryons ne seront pas complètement séparés l'un de l'autre et seront siamois. Cette anomalie ne concerne qu'une grossesse sur cent mille soit environ 1% des jumeaux monozygotes.

f. les jumeaux en miroir

Ils représentent 20% des jumeaux qu'ils soient monozygotes ou dizygotes. Ces jumeaux se ressemblent comme si l'un était le reflet de l'autre à travers un miroir. Cela se caractérise le plus souvent par un droitier et un gaucher mais aussi par l'implantation des cheveux, les empreintes digitales, les tâches de rousseur... Aucun chercheur n'a pu expliquer ce qui est à l'origine de cette symétrie parfaite.

2) Causes d'une grossesse gémellaire

Des études ont été menées dans le monde entier pour comprendre ce qui provoque des grossesses gémellaires. Un taux d'hormone FSH plus élevé chez la femme qui peut être provoqué par trois facteurs principaux : les traitements contre la stérilité utilisés pour déclencher l'ovulation, le procédé de fécondation in vitro et l'âge de la future maman (plus on vieillit, plus le risque de grossesse gémellaire augmente). Il a aussi été démontré que le taux de FSH variait en fonction de l'origine ethnique de la mère. Ainsi les femmes africaines ont plus de chance d'avoir des jumeaux que les européennes, elles-mêmes plus nombreuses que les asiatiques à vivre une grossesse multiple.

Une étude menée par Gary STEINMAN, gynécologue obstétricien new-yorkais spécialiste des grossesses gémellaires, tend à prouver qu'une femme consommatrice de produits laitiers a plus de chance de donner naissance à des jumeaux dizygotes car le lactose favoriserait la sécrétion et la concentration sanguine d'une hormone de croissance, l'IGF (Insuline-like Growth Factor) favorable à la libération d'ovules par l'ovaire. Donc plus la concentration d'IGF dans le sang est importante, plus d'ovules risquent d'être libérés en même temps. Cette hormone est à mettre également en corrélation avec l'origine de la mère. Les Africaines possèdent naturellement plus d'IGF sanguin que les Caucasiennes et les Asiatiques. Elles donnent d'ailleurs naissance à plus de jumeaux, comme cela a été dit plus haut. Ce taux naturel d'hormones est purement génétique et pas uniquement lié à l'alimentation.

3) Hérité de la gémellité

D'une façon générale, les études de population n'indiquent aucune influence génétique dans le cas de la monozygotie. En revanche, pour les jumeaux dizygotes, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte comme les traitements contre l'infécondité et la FIV (Fécondation In Vitro). Depuis les années 80, de nombreuses techniques ont été mises au point pour aider les femmes stériles ou infécondes à avoir des enfants. L'injection d'hormones permet de stimuler l'ovogénèse et donc la fabrication d'ovules. Cette technique est responsable de la synthèse de plusieurs cellules reproductrices et donc de grossesses multiples. La FIV est également responsable de grossesses multiples.

Le gynécologue implante dans l'utérus de la mère plusieurs embryons pour être sûr qu'un sera viable et se développera normalement. Parfois, plusieurs s'accrochent à la muqueuse utérine et vont à leur terme.

III. Les représentations sociales et culturelles de la jumeauté

1) Les jumeaux dans les mythes

La jumeauté est un phénomène qui, de tout temps, a étonné, fasciné, inquiété. Cet intérêt pour les jumeaux se traduit par la profusion de mythes, de rites, de croyances qui ont traversé les siècles et se retrouvent dans de nombreuses cultures. La jumeauté a toujours été associée au secret des origines. Les jumeaux nous ainsi renvoient au problème des origines de l'homme, du monde. Ce qui explique le grand nombre de mythes cosmogoniques dans lesquels les jumeaux sont les principaux protagonistes. Dans toutes les cultures, le phénomène des jumeaux a suscité un intérêt particulier : manifestation divine dans l'Antiquité, intervention du maléfique pour la France au XVI^{ème} siècle ou encore conviction d'une âme mortelle et d'une autre immortelle. Ainsi, nombre de croyances ont égrainé les décennies maintenant le regard collectif sur ce couple singulier.

Les jumeaux interrogent particulièrement les mythes, exprimant les symboles de la fertilité, de l'amour, du bien et du mal, de la rivalité, de la mort et de l'immortalité. Ils ravivent les interrogations sur l'identité individuelle : s'agit-il de deux individus, du même dupliqué, de deux identiques mais différents ? Ils représentent une double figure et renvoient à la dualité de tout homme à l'origine de cette fascination qu'ils engendrent. Différemment du clone qui, dans le double, renvoie à la descendance identique et annule ainsi la finitude, le jumeau est le double, miroir de soi-même. Il suscite le désir de se retrouver dans ce double, dans une présence permanente qui, puisqu'elle est permanente, ne peut décevoir. A travers les mythes de l'enfant double qui traversent toutes les civilisations, la question du bien et du mal est interrogée. Voir naître deux enfants en même temps, pour les sociétés primitives et en particulier dans les sociétés africaines, est un présent de Dieu (ou d'un dieu), gage de fertilité ou au contraire signe d'une intervention diabolique, avec pour origine l'adultère, par exemple.

Cette allégorie du bien et du mal, constamment présente dans l'inconscient concernant l'enfant double, souligne en fait qu'il représente les deux pôles antagonistes structurant le monde et tout être humain.

a. les jumeaux bibliques

- Adam et Eve : la gémellité originelle

L'Ancien Testament ne désigne pas explicitement Adam et Eve comme des jumeaux. C'est à partir de la même chair que Dieu crée deux êtres séparés et complémentaires. La tradition « sacerdotale » nous parle de ce dédoublement au sixième jour de la création.

Dieu créa l'homme à son image, - à l'image de Dieu il le créa, -homme et femme il les créa.

Le mythe d'Adam et Eve provient probablement d'un mythe fondateur beaucoup plus ancien, celui de l'androgynie, d'une première créature à la fois femme et homme. L'idée d'androgynie, qu'on trouve dans la plupart des mythes de la création, est une notion qui a pu être étoffée par des faits d'observation. En effet, il existe de nombreuses créatures bisexuées dans le règne animal (les escargots par exemple) et dans le règne végétal. Ces créatures bisexuées animales ou végétales ne sont pas désignées comme androgynes (terme réservé aux dieux et aux hommes) ; on dit que ce sont des hermaphrodites. Pour les espèces asexuées (bactéries, virus...) la vie se perpétue par division. Ainsi chaque « individu » est vraiment la re-production, la copie conforme de celui dont il provient. Ce sont des populations de jumeaux ! Certaines bactéries s'inscrivent dans une chaîne non interrompue par la mort depuis l'apparition de la vie sur terre : quatre milliards d'années. Puis un jour, le phénomène inverse s'est produit : au lieu d'une division ce fut l'accolement, la fusion de deux cellules en une seule. C'est la sexualité qui bouleverse l'ordre jusqu'alors très statique de la vie. C'est l'innovation et non plus la re-production, c'est la singularité de chaque être qu'on peut alors vraiment qualifier d'individu. C'est aussi la mort, condition de l'évolution des populations, des espèces. L'« invention » de la mort est solidaire de l'« invention » de la sexualité. Elles jouent toutes deux pour innover sans cesse. Tels Adam et Eve issus de la même chair, les jumeaux réveillent en chacun de nous le mythe ancestral de l'androgynie, en tant qu'image de l'unicité fondamentale de la fusion originelle. C'est dans cette recherche hypothétique d'absolu que l'Homme tend à fusionner avec l'autre dans l'élan amoureux.

- Jacob et Esaü

Le récit biblique illustre le thème de la rivalité entre jumeaux. Ils sont les premiers jumeaux de la bible. Isaac était le fils d'Abraham. Il épouse Rebecca à l'âge de quarante

ans. Rébecca était stérile. Sensible à ses prières, Yahvé lui donna la fertilité. Elle sentit deux enfants bouger dans son ventre. Rapidement Rebecca prit conscience que ses jumeaux, in utero, étaient entrés en lutte. Yahvé lui dit : « Il y a deux nations dans ton sein ; deux peuples, issus de tes entrailles, se sépareront. Un peuple sera plus fort que l'autre et l'aîné servira de cadet. » Nous retrouvons ici le thème gémellaire classique du droit d'aînesse. C'est l'origine d'un combat entre les jumeaux au moment de l'accouchement. Selon les critères de la Bible, l'aîné est le premier-né. Esaü réussit à venir au monde le premier, mais Jacob essaie de le retenir par le talon, d'où le nom de Jacob (Ageb signifie talon en hébreu). En grandissant, les deux enfants se révèlent fort différents. L'aîné, « habile chasseur », arpente constamment les steppes, tandis que le cadet, « un homme tranquille », passe ses journées auprès de sa mère. A l'âge adulte, Jacob renverse la situation. Installé sous sa tente, il voit revenir son frère épuisé qui lui demande à manger. Jacob y consent à une condition : qu'Esaü lui vende son droit d'aînesse. Esaü se sentant sur le point de mourir accepte. Quelques décennies plus tard, la prédiction divine se réalisa : les Israélites (les douze tribus d'Israël, issues des douze enfants de Jacob) affrontèrent victorieusement les Edomites (descendants d'Esaü). Le signe de la lutte entre les jumeaux dans l'utérus maternel est éprouvé par de nombreuses femmes enceintes. René ZAZZO⁴ l'a appelé le « syndrome Rebecca ». Dans la légende biblique, il s'agit d'une véritable « annonce » de la réalité qui existera entre les jumeaux au cours de leur vie.

b. les jumeaux fondateurs : Romulus et Remus

Dans la mythologie romaine, les jumeaux Romulus et Remus ont une double ascendance humaine et divine. Leur père est le dieu Mars, leur mère est la vestale Rhéa Sylvia, descendante d'Énée qui, après la guerre de Troie, est venue s'installer au Latium. Rhéa Silvia est la fille de Numitor, roi de la légendaire ville latine d'Albe la Longue (fondée par Ascanie, fils d'Énée) et dépossédé du trône par son frère Amulius. Celui-ci, craignant que ses petits-neveux ne réclament leur dû en grandissant, prend prétexte qu'ils sont les fils d'une vestale, qui avait fait vœu de chasteté, et ordonne qu'on les jette dans le Tibre. Mais l'ordre est mal exécuté, les nouveau-nés sont abandonnés dans un panier sur le fleuve, survivent miraculeusement (protégés par les dieux, dit la légende), et sont découverts sous un figuier sauvage (le *Ficus Ruminalis*) situé devant l'entrée de la grotte du Lupercal, au pied du Palatin, par une louve qui les allaite et par un pivoine, l'oiseau de Mars. Plus tard, les

⁴ ZAZZO R. (1984). Le paradoxe des jumeaux. Paris : Stock-Laurence Pernoud.

jumeaux, à qui est révélé le secret de leur naissance, tueront Amulius (égorgé par Remus selon certains, transpercé par l'épée de Romulus selon d'autres) et restaureront leur grand-père Numitor sur le trône d'Albe. Les jumeaux décident de fonder une ville sur le mont palatin. Il s'agit ensuite de savoir lequel des deux en sera le roi. Ils s'en remettent à la décision des dieux en observant le vol des oiseaux. « Les aspirants au règne s'appliquent en même temps à solliciter les auspices... Surgissant dans l'éclat de ses rayons, se montre la lumière... Du ciel descendent trois fois quatre oiseaux sacrés qui se dirigent vers l'endroit béni par les présages (où se trouve Romulus, tandis que le pauvre Remus observe seulement un seul oiseau favorable)... Alors Romulus constate qu'il lui a été accordé en propre siège et terre pour régner. » Romulus trace alors un sillon pour marquer les limites de la ville. Remus franchit par dérision le sillon sacré (pomœrium) que vient de tracer Romulus qui le tue sous le coup de la colère.

On raconte enfin que, pris de remords, Romulus enterre son frère sur l'Aventin avec tous les honneurs. Romulus entreprend la construction de sa ville, qu'il nomme *Roma* (Rome), d'après son propre nom, dit la légende. Mais la Ville, lieu de refuge pour les esclaves en fuite et les hommes libres souhaitant changer d'existence, manque singulièrement de femmes. Une pénurie qui condamne le projet à brève échéance. Comme les tentatives de mariage dans les « villes » avoisinantes trouvent toutes de méprisantes fins de non-recevoir, Romulus décide de voler des femmes. Prétextant la découverte fortuite d'un autel consacré à une divinité, il instaure la fête de « Consualia » en l'honneur de Neptune et y convie les Sabins et les peuples de plusieurs « villes » alentour : Caenina, Crustumerium, Antemnae. Tandis que l'attention des hommes est détournée, les femmes sont enlevées par surprise. Furieux, les peuples outragés forment une coalition dirigée par le roi de Cures Titus Tatius et déclarent la guerre. Romulus commence par écraser les soldats de Caenina, tue leur chef Acron et prend leur ville d'assaut. Attaqué par surprise par les Antemnates, il les écrase également et prend leur ville. Mais à la demande de sa femme Hersilia, Romulus les épargne, accorde son pardon et le droit de cité à Antemnae. Grâce à la trahison de la jeune Tarpéïa, les Sabins parviennent à s'introduire dans la ville et à s'emparer de la citadelle. D'abord bousculé, Romulus, après une invocation à Jupiter, parvient à relancer ses troupes à l'assaut. Le combat est très indécis. À tel point que ce sont les épouses sabinnes des Romains qui s'interposent entre les deux camps. Ainsi la bataille prend fin. Romains et Sabins fusionnent, le gouvernement est concentré à Rome qui double sa taille et les Romains prennent le nom de Quirites (de Cures) en l'honneur des Sabins. Romulus

répartit alors la population romaine en trente curies et donne à celles-ci le nom de femmes sabinas.

c) les Dioscures : Castor et Pollux

« Les « Gémeaux », Castor et Pollux dans la mythologie grecque (demi-jumeaux à vrai dire), peuvent être assimilés à des amis parfaits, dans le sens de ce type de perfection qu'évoque Montaigne, créé par la Nature, et non de façon prédominante par un investissement de la volonté de l'autre. »⁵

Castor et Pollux sont nés de la même mère, Lédas mais ont été conçus de pères différents. Ils sont surnommés les Dioscures, en tant que fils de Zeus qui s'était métamorphosé en cygne pour séduire la belle, et Tyndarides, en tant que fils de Tyndare roi de Sparte et époux de Lédas. Selon la version la plus répandue de la légende de leur naissance, ils seraient venus au monde, en même temps, de deux œufs différents pondus par leur mère après s'être unie à Zeus (Jupiter pour les Romains) changé en cygne et, la même nuit, à son époux légitime, Tyndare. L'un des deux œufs a pour géniteur le dieu, et l'autre provient de Tyndare. Ainsi, Pollux (de son nom grec Polydeukès, « celui qui pense beaucoup ») est immortel car fils de Zeus ; Hélène est également issue du même œuf. Castor, quant à lui, est mortel puisqu'il est le fils de Tyndare ; sa sœur Clytemnestre éclot du même œuf. Malgré cette ascendance différente, les deux frères sont souvent appelés Dioscures, les « fils de Zeus ». Comme son père, Castor est un vaillant guerrier. Entre autres talents, il possède celui de dompter les chevaux. Pollux, quant à lui, a hérité de l'intelligence des dieux : aux côtés de son frère il remporte d'innombrables victoires. Mais un jour, Castor est tué au combat. Il descend aux Enfers. Pollux ne peut se résoudre à cette perte. Pour rejoindre son frère, il renonce à l'immortalité et implore la divinité suprême et toute-puissante de l'Olympe. C'est ainsi que Zeus leur accorde à tous deux la mort et l'immortalité. Ils deviennent « hétéromères », c'est-à-dire qu'ils vivent et meurent alternativement un jour sur deux ainsi pour l'éternité. Dans le ciel, ils forment désormais la constellation des Gémeaux, « dont les étoiles chaque jour côte à côte se lèvent, et plongent côte à côte sous l'horizon »... Dans le mythe de Castor et Pollux, René ZAZZO voyait le symbole de la fraternité – une valeur essentielle pour les Grecs antiques – et un idéal : celui d'un lien possible entre les hommes, un lien si puissant qu'il leur permettait de triompher de la mort. « La gémellité est la fraternité portée à son comble, disait-il, la fraternité est l'amitié portée à sa perfection. »⁶

⁵ HIMBERT M-N., TAVERNIER N., KAHN A. (2009). Le mystère des jumeaux. Paris : Perrin, p 10.

⁶ ZAZZO R. (1984). Le paradoxe des jumeaux. Paris : Stock-Laurence Pernoud, p 143.

2) La place faite aux jumeaux dans l'histoire

L'histoire des jumeaux se confond, à ses débuts, avec les légendes, les mythes et la littérature qui attestent de l'existence des jumeaux dans l'Antiquité. Au II^{ème} siècle après J.-C., le martyre de triplés est à l'origine du développement d'un culte qui, peu à peu, remplace celui des Dioscures. Les pouvoirs miraculeux de ces derniers sont reportés sur les Saints Chrétiens jumeaux. La religion chrétienne s'interroge d'ailleurs plus sur la question de l'identité des jumeaux que sur celle de leur côté prétendument miraculeux : possèdent-ils une seule âme ou s'agit-il de deux personnes différentes ?

Parmi les jumeaux célèbres, citons celui qui a été surnommé « le Masque de Fer », mort en 1703 après avoir passé la plupart de sa vie en prison, et son possible jumeau Louis XIV. Anne d'Autriche aurait en effet donné naissance à deux enfants, à quelques minutes d'intervalle, bien que l'histoire ne le confirme pas officiellement. Le deuxième né aurait été ainsi éloigné et caché afin que ne se pose pas un problème dynastique insoluble. En effet, dans la situation de gémellité, la question du droit d'aînesse n'est pas résolue. Dans l'Ancien Régime, les successions se règlent par ordre de primogéniture dont dépend le droit d'aînesse. Déterminer le premier né est simple dans le cas de deux grossesses distinctes. Mais, en cas de gémellité, le problème essentiel revient à déterminer qui des deux est l'aîné, deux théories s'affrontant depuis toujours et considérant comme l'aîné soit le premier-né, soit celui « déposé en premier au fond de la matrice », c'est-à-dire le deuxième né. Au XVIII^{ème}, l'article sur les jumeaux dans l'Encyclopédie de DIDEROT et D'ALEMBERT souligne le côté arbitraire de l'attribution du droit d'aînesse en reconnaissant que « *la naissance de deux frères jumeaux a fait naître dans la société civile une question insoluble qui est le droit d'aînesse. On peut bien décider par la loi que le premier qui vient au monde sera regardé comme l'aîné ; mais ce qui se passe dans les entrailles de la mère lors de la conception et du terme de l'accouchement est un secret tellement impénétrable aux yeux des hommes qu'il leur est impossible de dissiper le doute par les lumières de la physiologie* ». Face à cette incertitude, il apparaît clairement que c'est bien la difficulté à établir une différence juridique qui est en question et non celle de la ressemblance physique ou psychique qui, elle, ouvre à la question des représentations collectives.

3) Les représentations de la gémellité pour les anthropologues

Les anthropologues affirment que la naissance de jumeaux constitue, dans toutes les sociétés, un phénomène exceptionnel considéré soit comme maléfique et apportant le malheur soit comme bénéfique, les enfants étant dotés de pouvoirs surnaturels, soit encore les deux à la fois. L'isolement social, les difficultés financières, le soutien de la famille, la fierté et/ou le désarroi d'être les parents de jumeaux sont, semble-t-il, des constantes que l'on trouve dans les pays occidentaux comme en Afrique.

a. les jumeaux antithétiques

Claude LEVI-STRAUSS⁷ a montré que dans les mythes amérindiens d'Amérique du Nord, les jumeaux sont considérés comme antithétiques, remplissant des fonctions complémentaires mais opposées : l'un bon et l'autre mauvais, l'un représentant la vie et l'autre la mort, l'un le ciel l'autre la terre, l'un agressif et l'autre pacifique, l'un fort l'autre faible, etc.

b. les jumeaux semblables en tous points

A l'inverse, les mythes indo-européens mettent l'accent sur l'homogénéité complète des jumeaux, gommant la différence. Ainsi, le thème de leur complète identité est au cœur des préoccupations populaires : les jumeaux sont des enfants ne présentant aucune distinction physique l'un par rapport à l'autre, sauf au moyen d'artifices vestimentaires ou cosmétiques, ayant les mêmes goûts, les mêmes pensées, les mêmes caractères, épris de la même femme, malades en même temps, incapables de se survivre l'un à l'autre. A travers ces références mythiques fondamentales, LEVI-STRAUSS montre que ces deux types de représentations sont toujours au cœur des représentations populaires de la gémellité, dans notre société. Évoquons à ce propos des jumeaux de la littérature ou du cinéma contemporain⁸ et la rencontre de paires de jumeaux affichant ostensiblement leur complète similitude dans une sorte de provocation.

⁷ LEVI-STRAUSS C. (1991). Histoire de lynx. Paris : Plon.

⁸ TOURNIER M. (1975). Les météores. Paris : Gallimard.

IV. Caractéristiques et particularités de la jémellité

1) La condition jémellaire

F. LEPAGE⁹, à travers son enquête intitulée « Les jumeaux », distingue la jémellité de la « condition jémellaire ». La jémellité, selon lui, « n'est qu'un simple fait biologique, le résultat physique d'une embryogénèse remarquable » alors qu'il considère que la « condition jémellaire » constitue la confluence de trois vecteurs : 1) la jémellité en tant que donnée biologique, 2) la conscience personnelle, qui rend compte, de l'intérieur, du rapport particulier avec le frère jumeau, 3) la conscience sociale, qui restitue ce même rapport, tel qu'il est vu de l'extérieur par les tiers. La condition jémellaire se vit dans la chair, dans l'esprit et dans la conscience sociale. Aux conséquences psychologiques d'une configuration biologique particulière, elle ajoute donc celles d'une conscience de soi qui s'élabore de manière inhabituelle, et d'une intégration différente dans la constellation familiale et, au-delà, dans la galaxie sociale. Ainsi définie, la condition jémellaire circonscrit sans aucun doute une « catégorie » psychologique homogène, dont les ressortissants se distinguent des singuliers et s'apparentent les uns aux autres par de nombreux traits de caractère. Comme si notre personnalité se bâtissait peu à peu en fonction de la manière dont nos particularités biologiques et héréditaires sont prises en compte par notre propre conscience et par le corps social.

2) le développement psycho-affectif

a. la relation mère-jumeaux

- spécificités de la relation triadique

BOWLBY¹⁰, dans sa théorie sur la construction du lien d'attachement mère-enfant, a émis l'hypothèse du principe de monotropie de l'attachement maternel. Dans l'espèce humaine, le lien d'attachement ne pourrait s'établir qu'avec un seul bébé à la fois.

⁹ LEPAGE F. (1980). Les jumeaux. Paris : Laffont.

¹⁰ BOWLBY J. (1978). Attachement et perte. Paris : PUF.

Tendances égalitaires

Dans le cas de la relation mère-jumeaux, la mère doit établir une relation simultanée avec deux enfants. Cette relation triadique est psychologiquement difficile, puisque la mère ne peut avoir une relation individualisée avec l'un des jumeaux en faisant abstraction de l'autre. La réaction de la mère devant son manque de disponibilité pour chacun des enfants est le développement des tendances égalitariste : il faut que les deux bébés soient égaux. Le souci de ne pas favoriser un enfant par rapport à l'autre entraîne deux types de comportements : soit de tout faire en même temps pour les deux enfants, soit de faire la même chose avec l'un puis avec l'autre. A l'occasion des jeux, de nombreuses femmes expriment leur difficulté à supporter le regard de l'enfant dont elles ne s'occupent pas.

Deux pôles opposés

Au cours de la première année, ROBIN et al.¹¹ ont décrit chez les mères des comportements différents dont les deux pôles extrêmes seraient la collectivisation ou « gémellisation précoce » d'une part et l'individualisation d'autre part.

- A un extrême se trouve le pôle de la gémellisation précoce où la mère semble renoncer à établir une relation individualisée avec chaque enfant. Les jumeaux sont traités comme une entité. Les soins sont toujours effectués simultanément, l'autonomie des deux enfants est encouragée. Le souci de ne pas favoriser un enfant par rapport à l'autre entraîne deux types de comportements : soit tout faire en même temps pour les deux enfants, soit faire la même chose avec l'un puis avec l'autre. JOSSE et ROBIN décrivent de véritables « stratégies égalitaristes ». Selon LEROY¹², la volonté de traiter les jumeaux de manière équitable et identique, peut conduire la mère à considérer les jumeaux comme une paire, un ensemble indissociable. Une relation monotrope peut se mettre en place. La mère s'attache aux bébés comme à une seule entité. Ce phénomène est particulièrement accentué par la ressemblance physique et la difficulté à distinguer les jumeaux.

En dépit de ces préoccupations égalitaristes, il peut se développer un attachement préférentiel de la mère envers l'un des deux bébés. En cas de sexe différent, la préférence peut aller vers le garçon ou vers la fille. Cette préférence peut surgir lorsque l'un des deux enfants a eu un problème de santé et a dû être séparé de sa mère et de son co-jumeau.

¹¹ ROBIN M., LE MANER-IDRISSI G. (1998). Attitudes et représentations des mères envers la gémellité à deux ans et développement du langage chez les jumeaux. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 46 (1-2) : 28-37

¹² LEROY F. (1995). Les jumeaux dans tous leurs états. Bruxelles : De Boeck Université.

Les conditions de l'accouchement et la grossesse viennent donc affecter la genèse de l'attachement mère-jumeaux. Toutefois, la réaction n'est pas univoque. Dans certains cas, l'attachement préférentiel se fait pour le jumeau qui va bien et la mère culpabilise d'oublier celui qui est en difficulté et parfois hospitalisé en service de néonatalogie. Dans d'autres cas, l'attachement préférentiel se fait vers l'enfant hospitalisé au détriment de celui qui est rentré à la maison. Il est donc essentiel au niveau des équipes médicales de favoriser la présence des deux enfants auprès de la mère. Pour Monique ROBIN¹³, il est également préférable, dans la mesure du possible, que la maman puisse sortir de la maternité avec ses deux bébés, afin de faciliter les mécanismes d'attachement fort complexes.

- A l'autre extrême, se situe la tentative d'établir avec chaque jumeau une relation individualisée.

Les relations entre jumeaux sont limitées au profit de la relation de chaque jumeau avec sa mère.

La classique relation mère-nouveau-né est une relation dyadique. Cette relation se transforme en une relation triadique entre la mère et ses jumeaux. Dans la réalité, la mère de jumeaux n'est jamais seule face à son enfant, la présence de celui dont elle ne s'occupe pas est constante. Cette relation triadique est complexe mais parfois facilitée par la présence du père qui lorsqu'il réussit à s'inclure dans la triade mère-jumeaux rend possible l'installation de deux relations dyadiques.

Entre ces deux extrêmes, il y a des attitudes intermédiaires. L'attitude qui consiste à « collectiviser » serait plus fréquente chez les mères fatiguées ou déprimées. Il semblerait que, dans les mois qui suivent la naissance, la mère ne peut investir ses jumeaux que collectivement. On observe d'ailleurs très fréquemment des conduites égalitaristes des parents de jumeaux qui les poussent à doubler leurs attitudes par peur de donner moins de temps, moins de jeux, moins de mots à l'un qu'à l'autre. L'individualisation ne viendrait que plus tard.

Il est à noter, qu'en matière de communication et de langage, la situation d'échange à trois (parent-jumeaux) peut rendre plus difficile l'individualisation des enfants. Celle-ci sera

¹³ ROBIN M., LE MANER-IDRISSI G. (1998). Attitudes et représentations des mères envers la gémellité à deux ans et développement du langage chez les jumeaux. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 46 (1-2) : 28-37

d'autant plus complexe que les jumeaux seront perçus une seule et même entité. Cette situation peut être perturbante pour la construction d'un « je », d'un « tu » dans un « nous ». Certains peuvent même utiliser un seul prénom pour se dénommer. L'intervention du deuxième parent dans les échanges peut favoriser cette construction.

- classification des différentes attitudes maternelles

M. ROBIN et G. LE MANER IDRISSE¹⁴ se sont interrogés sur la manière dont les mères se représentent précocement la relation entre leurs deux enfants. Elles ont plus précisément étudié les attitudes et les représentations des mères envers la gémellité à deux ans et le développement du langage chez les jumeaux. ROBIN et LE MANER IDRISSE décident de mener une étude afin de savoir si les attitudes maternelles « homogénéisantes » forment un obstacle à l'apprentissage du langage. Le type de gémellité, qui est apparu comme un critère pertinent dans les recherches précédentes, va être intégré en tant que variable.

Les attitudes maternelles se différencient en 3 classes :

- La classe 1 correspond aux mères **différenciatrices** qui achètent des vêtements complètement différents. La plupart des enfants ont une garde-robe personnelle. Les achats de jouets sont également différenciés, bien que dans une majorité des familles de cette classe, on trouve au domicile de nombreux jouets en double exemplaire. Ce groupe est celui qui contient le plus fort pourcentage de jumeaux dizygotes de sexe différent.

- La classe 2 est composée de mères aux pratiques **hétérogènes** : alors que leur comportement est différenciateur en ce qui concerne les jouets des enfants, celui relatif à l'habillement des jumeaux est gémellisant.

- La classe 3 correspond aux mères « **gémellisantes** » : elles achètent des vêtements identiques comportant une légère différence, ce qui est confirmé par l'observation au domicile. Il en est de même pour des jouets, en majorité achetés en double exemplaire. On note que les jumeaux de cette classe ont tendance à avoir une garde-robe personnalisée (souvent par la couleur). Le fait que cette classe contienne le plus de jumeaux

¹⁴ ROBIN M., LE MANER-IDRISSE G. (1998). Attitudes et représentations des mères envers la gémellité à deux ans et développement du langage chez les jumeaux. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 46 (1-2) : 28-37.

monozygotes explique sans doute la nécessité pour les mères de distinguer les vêtements des enfants par une couleur attitrée, alors que cette nécessité est peu présente pour ce qui est de l'attribution des jouets.

En ce qui concerne le développement verbal, ZAZZO¹⁵ a montré l'existence chez les enfants jumeaux d'un retard dans l'acquisition des premières formes grammaticales. Il s'y ajoute souvent une déformation des mots et un langage spécifique à chaque couple de jumeaux, que ZAZZO décrit sous le terme de « cryptophasie ». L'hypothèse de René ZAZZO est la suivante : ce sont les conditions particulières dans lesquelles se développent les jumeaux pendant l'enfance qui sont responsables de l'ensemble des phénomènes qu'il a mis en évidence. Le couple que forment les jumeaux a des liens si forts que la communication avec l'extérieur devient moins nécessaire. Depuis les travaux de ZAZZO, de nombreuses recherches ont confirmé un retard dans le premier développement verbal des jumeaux et des hypothèses complémentaires ont été formulées afin d'expliquer ces difficultés d'acquisition. Ces hypothèses portent notamment sur la spécificité de l'environnement linguistique dans lequel sont plongés les jumeaux au moment de l'apprentissage du langage. Or, il est possible qu'outre les caractéristiques de la communication verbale dans la situation triadique mère-jumeaux, la façon dont les mères offrent aux enfants un environnement plus ou moins « gémellisant » ou « différenciateur », soit une des composantes du contexte d'apprentissage linguistique. Les mères dites « gémellisantes » ayant tendance à traiter et à considérer les jumeaux comme une seule entité, auraient aussi moins tendance à individualiser la relation avec chaque enfant, ce qui pourrait expliquer certaines difficultés lors des premières acquisitions verbales. En outre, pour René ZAZZO, le « statut de jumeau » se construit dans le regard de l'autre, et en premier lieu dans celui des parents. Certaines mères mettent l'accent sur l'étroitesse du lien fraternel gémellaire, en favorisant un « isolement à deux », au lieu de privilégier la relation mère-enfant. Peut-être dans ces cas, pourra-t-on s'attendre à un renforcement du lien entre les enfants, pouvant jouer un rôle dans le développement d'une cryptophasie gémellaire.

¹⁵ ZAZZO R. (1960). Les jumeaux, le couple, la personne. 1^{ère} édition. Paris : PUF

- Le rôle du père

Face au trio formé par la mère et les jumeaux, le père doit réussir à trouver sa place. Nous avons pu voir que la relation triadique peut être complexe à gérer pour les mamans de jumeaux. Mais il faut savoir que ce trio peut être facilité par la présence du papa. En effet, les pères rendent possible l'installation de deux relations dyadiques. Les études sur la gémellité indiquent que, dans un contexte gémellaire, leur implication dans les soins des nourrissons facilite la vie familiale et ceci à tous les niveaux. Ceci entraîne une répartition des demandes de chacun des deux enfants entre chacun des deux parents, chaque jumeau semblant s'approprier son favori, en dépit des efforts égalitaristes de ceux-ci. Ainsi, selon ROBIN et al.¹⁶, dans un quart des cas, un des jumeaux est plus attaché au père qu'à la mère. Dans un tiers des familles, on retrouve même le jumeau de la mère et celui du père. On peut remarquer que durant les dernières décennies, la place accordée au père dans les tâches de soins et de maternage est plus importante. Il est de plus en plus tôt impliqué dans la vie des jumeaux. Cependant, celle-ci est parfois différente de ce qu'elle aurait été s'il s'était agi d'une naissance unique. Devant l'importante surcharge de travail engendrée par l'arrivée des jumeaux, le père peut davantage participer au maternage. Selon PAPIERNIK et al.¹⁷, il faut veiller à ce que le père ne devienne pas de ce fait une « seconde mère ».

b. la relation jumeau/jumeau : un couple à part entière

- l'image du double

Selon ROBIN¹⁸, la confrontation avec l'image de la gémellité rend mal à l'aise car elle vient contredire le principe fondamental de l'individu humain unique et distinct. Pour René GIRARD¹⁹, le double de la gémellité est monstrueux, maléfique : « *Dans le cas des jumeaux, la symétrie et l'identité sont représentées de façon bien exacte ; la non-différence est présente en tant que non-différence, mais elle s'incarne en un phénomène si*

¹⁶ ROBIN M., LE MANER-IDRISSI G. (1998). Attitudes et représentations des mères envers la gémellité à deux ans et développement du langage chez les jumeaux. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 46 (1-2) : 28-37.

¹⁷ PAPIERNIK E., ZAZZO R., J.C PONS, ROBIN M. (1992). Jumeaux, triplés et plus... Paris : NATHAN.

¹⁸ ROBIN M. (1998). Quelques réflexions à propos du thème de la gémellité dans les représentations sociales et culturelles : la gémellité aujourd'hui. Représentations, recherches et pratiques. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 46 (1-2) : 3-6

¹⁹ GIRARD R. (1972). La violence et le sacré. Paris : Grasset, p 224.

exceptionnel qu'il constitue une nouvelle différence ». L'indifférenciation devient violence. Otto RANK²⁰ souligne quant à lui la dualité de l'âme de l'homme qui « *a amené avec lui son double visible...* ». Dans tous les domaines et à toutes les époques, le double est un thème universel, inhérent à l'être humain, même unique. Dans sa célèbre étude sur le double, RANK écrit (qu') « *on atteint ici à de profonds problèmes de la nature humaine* ». Selon le dictionnaire Robert, le double d'une personne se dit de quelqu'un qui lui ressemble, qui est en pleine communion avec elle : c'est un *alter ego*. Le double se différencie du sosie qui n'a qu'une ressemblance physique. Le double est aussi une chose semblable à une autre, une réplique, une copie. Est double tout ce qui est répété deux fois, à l'identique, d'où la notion de dualité. Mais est considéré également comme double une personne ou un comportement qui ne révèle qu'un aspect des choses, l'autre restant caché(e), d'où la notion de duplicité. Le thème du double renvoie enfin au recul que l'homme prend par rapport à lui-même, à la question de la conscience de sa propre ambivalence, à l'image spéculaire que l'enfant voit dans le miroir, à l'ombre, à l'âme, au double vécu dans le réel. Paul Ricoeur²¹, en parlant de l'identité, souligne combien la question du même est au cœur de l'identité puisqu'elle atteste du sentiment de continuité, d'exister. Mais là encore, l'identité doit être entendue dans une double acceptation. « *L'identité, ce sont des traits qui permettent de reconnaître une chose comme étant la même* ». (...) « *Cela peut signifier déjà plusieurs choses : identité numérique de la même chose, qui apparaît plusieurs fois ; identité ontogénétique ou de développement du même être vivant, de la naissance à la mort (le gland et le chêne) ; identité de structure : code génétique, empreintes digitales, groupe sanguin. Ce que nous cherchons à travers ces traits c'est la stabilité, si possible l'absence de changement, l'immuabilité du même* ». Cette stabilité dans le temps écoulé définit la notion d'identité. Mais il y a aussi une deuxième identité, soumise à la variabilité du temps, qui remet en cause l'existence d'un moi permanent et immuable et pour autant ne remet pas en question « le maintien de soi dans le cadre de la parole tenue ». C'est ce que RICOEUR nomme l'ipséité ou le fait de rester le même malgré le temps qui passe.

²⁰ RANK O. (1973). Don Juan et le Double. Etudes psychanalytiques. Paris : Petite Bibliothèque Payot. Collection Science de l'Homme.

http://classiques.uqac.ca/classiques/rank_otto/don_juan/rank_donjuan_double.pdf p64.

²¹ RICOEUR P. (1996). Les paradoxes de l'identité. L'information psychiatrique, n° 3, p 201-206.

- la notion de couple

- *Définition*

Il faut voir les jumeaux, qu'ils soient monozygotes ou dizygotes, comme un couple et non comme une simple paire d'individus. Pour R. ZAZZO²², ils constituent un modèle d'étude du phénomène de couple. Dans son ouvrage, « Le paradoxe des jumeaux », il distingue deux idées fondamentales : les jumeaux sont des couples excessifs et non d'exception et l'individualisation des jumeaux est un paradoxe puisqu'elle s'affirme en dépit des pouvoirs de l'hérédité et du milieu. Il définit la relation gémellaire qui existe dans tous les cas par le terme « effet de couple ».

Même hérédité, même milieu, donc même personnalité sauf accident, sauf maladie grave qui affecterait l'un des deux jumeaux. Les jumeaux « vrais » seraient le même individu en deux exemplaires. En fait, ce sont deux individus différents. Les jumeaux, génétiquement identiques (MZ), ne sont pas psychologiquement identiques. Cette constatation est paradoxale parce que l'on a tendance à croire que le biologique détermine quasi fatalement le développement psychique, parce que le milieu dans lequel les deux partenaires évoluent leur est commun. La relation gémellaire est à l'origine, pour chacun des jumeaux, de personnalités qui se différencient l'une par rapport à l'autre. La situation de couple peut créer des différences et des ressemblances à chacun des deux pôles. Ces effets peuvent être positifs ou négatifs.

Ce couple, ZAZZO le définit comme une distribution plus ou moins stable des tâches, des activités quotidiennes. Cette distribution s'organise très tôt. C'est une organisation où chacun définit sa place, ses tâches, ses rôles. Mais aussi, où la personnalité s'affirme pour chacun, par l'autre et par rapport à l'autre.

Les parents ne sont pas neutres face à la construction du lien gémellaire. Cette relation privilégiée entre deux enfants ne se construit pas toute seule de façon inéluctable. Parfois, on a l'impression que les parents mettent en scène leurs jumeaux. Monique ROBIN, psychologue spécialiste de la gémellité, parle d'un véritable jeu de marionnettes. Dans ses observations, chaque parent leur attribue des intentions dans la relation triadique parent-jumeaux. Ils semblent instaurer un dialogue entre les deux enfants et deviennent l'intermédiaire de leurs échanges au cours du premier développement. Certains parents

²² ZAZZO R. (1984). Le paradoxe des jumeaux. Paris : Stock-Laurence Pernoud.

idéalisent le couple gémellaire au point de s'effacer devant lui. La relation parent/enfant devient secondaire face à l'importance de la relation entre jumeaux.

On imagine que ce réseau de relations (qui existe chez les jumeaux dès la naissance du fait qu'ils vivent la plupart du temps en étroite proximité), tissé et renforcé jour après jour, puisse nuire à l'établissement des relations avec les parents et le monde extérieur.

On a pu dire que la société commençait avec trois individus. Un couple n'est pas une société : c'est un système d'une autre nature. Le problème est alors de savoir comment un couple s'intègre à un groupe.

- *L'attachement*

On connaît la souffrance de certains enfants vrais jumeaux à la séparation remettant en cause leur attachement. Celui-ci est *a priori* considéré comme plus fort chez les vrais jumeaux. GEDDA émet l'hypothèse de l'existence d'un même instinct de conservation créant ce lien particulier. ZAZZO²³ évoque une composante sensuelle qui potentialiserait l'attachement. La question de la sensorialité doit ainsi être évoquée. Les études en psychologie expérimentale ont démontré les capacités sensorielles des fœtus et des nouveau-nés et leur sensibilité à un certain nombre de *stimuli* mettant en jeu l'odorat, l'audition et la mémoire dans la constitution du lien mère/enfant. On peut alors s'interroger sur le rôle de cette sensorialité dans les rapports entre deux jumeaux, surtout s'ils ont vécu dans la même poche amniotique. La clinique montre de fait une grande sensibilité de très jeunes bébés à la présence ou non de leur jumeau, qu'ils soient MZ ou DZ.

Les jumeaux ont besoin l'un de l'autre pour exister. De la même manière que la perte d'une mère peut entraîner le mort d'un nourrisson, la perte d'un jumeau peut avoir les mêmes conséquences sur le deuxième enfant du couple gémellaire. Il existe chez les jumeaux ce que ZAZZO appelle la « syntonie » émotionnelle, autrement dit, une intimité affective profonde, plus fréquente chez les monozygotes, et notamment chez les filles.

D'autre part, GOLDBERG²⁴ avance l'hypothèse d'un attachement « marginalement sécure » entre les jumeaux. En d'autres termes, la présence d'un pair du même âge pourrait être un facteur de protection qui compenserait une carence dans les soins maternels et qui contribuerait au sentiment de sécurité de chacun des enfants.

Ce lien si particulier qui unit les jumeaux peut avoir des répercussions sur leur comportement respectif et provoquer un déficit de sociabilité.

²³ ZAZZO R. 1979. L'attachement, colloque épistolaire. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

²⁴ GOLDBERG S., PERROTTA M., MINDE K., CORTER C. (1986). Maternal behavior and attachment in low-birth-weight twins and singletons. *Child Development*. 57, 34-46.

- La question de la sociabilité

Dorothy BURLINGHAM²⁵ définit le couple de jumeaux comme « un gang en miniature ». Un gang se définit, selon BURLINGHAM, par l'absence complète d'intérêt en toutes choses sauf le gang. Le gang se suffit à lui-même, d'où son comportement asocial. Or cette autosuffisance et ce manque de sociabilité qui en découle, BURLINGHAM l'observe chez les jumeaux, du moins en certains couples. Un gang est une anomalie sociale. Un couple de jumeaux identiques est une anomalie du même ordre, en miniature.

Une faible différence d'âge (avec un aîné par exemple) a souvent pour effet de dissocier le couple : l'un des deux jumeaux est comme attiré par l'aîné et gémellise avec lui. Ce phénomène mériterait une étude attentive car se posent les questions du devenir de ce nouveau couple et du jumeau esseulé.

Un peu avant le « gang » de Dorothy BURLINGHAM, un pédagogue allemand, Helmut VON BRACKEN²⁶, avait trouvé, pour définir la société gémellaire, des termes assez convaincants. Il parlait de deux fonctions différentes dans la structure, qu'il comparait à un mini-gouvernement. Il y avait le « ministre des Affaires étrangères », chargé d'assurer la relation avec les autres ; et le « ministre de l'Intérieur », sur lequel reposaient la cohésion de la structure et l'organisation interne du couple. Le premier serait plus extraverti et le second plus introverti. Ces « portefeuilles » seraient distribués assez tôt dans l'enfance, et ce gouvernement connaîtrait le plus souvent une étonnante stabilité.

- La dominance

La question de la dominance fait partie des représentations toujours attachées à la gémellité. Elle peut être réelle et renvoyer à l'organisation du couple dans ses rapports internes et avec l'extérieur. ZAZZO²⁷ relie cette position de leadership à la réussite du jumeau dans le domaine scolaire ou physique. Par contre, le lien entre cette place et le rang de naissance lui semble dépendant de l'influence parentale et de l'investissement préférentiel de l'un ou l'autre enfant.

- La différenciation à l'adolescence

Les jumeaux monozygotes révèlent souvent une nette ambivalence par rapport à la différenciation, en particulier à travers l'habillage et ce d'autant plus qu'ils y sont plus ou

²⁵ BURLINGHAM D. 1949. *Twins as a gang in miniature*. Londres: Searchlights on Delinquency, Imago.

²⁶ VON BRACKEN H. 1936. Sur le caractère particulier du monde subjectif des jumeaux. *Arch. F. die gesam. Psych.* 97, p. 97-105.

²⁷ ZAZZO R. (1986). *Les jumeaux, le couple, la personne*. 2^e édition. Paris : PUF.

moins encouragés par la mère. DROEHNLE-BREIT²⁸ estime que l'adolescence induit des modifications dans l'équilibre du couple avec l'apparition d'un désir très net de se différencier de l'autre, de s'affirmer, d'inverser la dominance, mais ce, dans une problématique complexe de réactualisation œdipienne où les investissements parentaux œdipiens peuvent passer au second plan, derrière l'investissement gémellaire. Ainsi, les désirs de différenciation peuvent rester très ambivalents.

c. une personnalité à construire

René ZAZZO²⁹ analyse le paradoxe qui caractérise les jumeaux : les jumeaux vrais, malgré leurs similarités de condition - biologiques et environnementales -, vont progressivement se différencier pour devenir deux personnes singulières. « Même hérédité, même milieu, et pourtant deux êtres différents ».

- la conquête de la personnalité

Cette question taraude tous les parents, et ceci dès l'annonce de la grossesse gémellaire, comme le montrent les propos recueillis lors de notre étude citée précédemment :

« *Comment faire la différence pour qu'ils aient chacun leur personnalité ?* » La conquête de celle-ci et l'acquisition du langage qui va de pair semblent se faire un tout petit peu plus lentement pour les jumeaux monozygotes qui doivent s'arracher à la fascination de leur double fraternel pour affirmer leur double mental, c'est-à-dire leur image propre, l'image singulière de leur corps et de leur personne. ZAZZO³⁰ montre que l'image du jumeau est d'abord un piège, un mirage où le moi et l'autre sont indistincts. La réaction à l'image spéculaire est identique à la vision du partenaire à travers une vitre, dans un premier temps, et à la survenue de la perplexité face au double spéculaire. Il ne semble pas pour autant que les MZ aient une prise de conscience de soi décalée par rapport aux autres enfants. Elle surviendrait vers l'âge de 2 ans–2 ans 1/2, comme pour un enfant non jumeau. En fait, la prédominance de la conscience de la paire et du couple sur la conscience personnelle, au début de l'apparition du langage, explique peut-être l'utilisation préférentielle du *nous*,

²⁸ DROEHNLE-BREIT C. Les jumeaux face à l'Œdipe. Destin des relations gémellaires et œdipiennes entre l'adolescence et le début de l'âge adulte. *Neuropsychiatre Enfance Adolescence* 1998 ; 46 : 38-45.

²⁹ ZAZZO R. (1984). Le paradoxe des jumeaux. Paris : Stock-Laurence Pernoud

³⁰ ZAZZO R. (1986). Les jumeaux, le couple, la personne. 2^e édition. Paris : PUF.

lorsqu'un jumeau veut se désigner. « *La confusion des formes pronominales correspondrait à un effet de couple* », dit ZAZZO. Cela peut d'ailleurs être majoré et venir renforcer une confusion des prénoms favorisée par le choix (souvent inconscient) des parents et soulignant leur ambivalence malgré un désir apparent de différenciation ! Les jumeaux doivent se percevoir eux-mêmes en tant qu'êtres séparés et distincts, non seulement de leur mère mais aussi de leur cojumeau. Le travail de séparation/ individuation apparaît donc plus compliqué et essentiellement dépendant de la disponibilité et de la façon dont la mère investit et se représente chacun de ses enfants, ensemble et séparément (voir plus loin). Les difficultés potentielles de la prise de conscience de soi, illustrées notamment par l'étude du langage, peuvent aboutir chez les jumeaux à une confusion des personnes dont les manifestations ne dépassent souvent pas le plan verbal. ZAZZO³¹ estime que des sentiments aigus de dépersonnalisation avec angoisse peuvent se produire très exceptionnellement face au miroir chez le grand enfant comme chez l'adulte. Il évoque à ce propos la fragilité liée à la ressemblance des jumeaux monozygotes, ce que confirment ALBI et CREMIEUX³² mais estime qu'il ne s'agit pas d'épisodes délirants, la perte de la conscience de la réalité du sujet étant fugitive. LEBOVICI³³ rappelle que les jumeaux, en particulier monozygotes, jouent souvent de ce phénomène de ressemblance, de dépersonnalisation et/ou d'échanges d'identité en créant la perplexité chez les tiers pour « jouer un bon tour ».

- le double gémellaire : le nous avant le moi

Le jumeau identique arrive, en général, plus tardivement que l'enfant ordinaire à l'usage correct du *je* et du *moi*, qui sont à la fois expression verbale et instrument de la conscience personnelle. Il semblerait que l'usage du pluriel *nous* et de la forme impersonnelle *on* serait tout à fait normal si chacun des jumeaux parlait au nom du couple. Bien souvent, les jumeaux adultes continuent à s'exprimer ainsi alors qu'ils sont tout à fait capables d'employer correctement le singulier. Cependant, selon ZAZZO³⁴ « une habitude verbale n'est pas seulement verbale, elle est la forme d'une pensée, une façon de se penser, et

³¹ ZAZZO R. (1986). Les jumeaux, le couple, la personne. 2^e édition. Paris : PUF.

³² ALBI J.M., CREMIEUX R. 1959. Les jumeaux : la méthode des jumeaux, la situation gémellaire. *Psychiatrie de l'enfant* ; 2 : 580-598.

³³ LEBOVICI S. 1962. A propos de : Les jumeaux, le couple et la personne par René Zazzo. *L'évolution Psychiatrique*; 27 : 175-183.

³⁴ ZAZZO R. (1986). Les jumeaux, le couple, la personne. 2^e édition. Paris : PUF, p 450.

même pour les adultes jumeaux, on peut se demander si l'usage préférentiel du *nous* au lieu du *je*, dont ils sont capables, ne traduit pas une diminution de la conscience personnelle au profit de la conscience du couple. Les lapsus et les incorrections grammaticales révèlent d'ailleurs parfois, dans le langage de certains jumeaux adultes, la confusion ou le conflit de ces deux modes de conscience ». On observe chez les enfants jumeaux, une fragilité du *je* qui reste longtemps évidente. L'utilisation de « mon tien » par le jumeau a le mérite d'un double sens, d'un double emploi : « le tien » aussi bien que « le mien ». Selon ZAZZO, cette confusion des formes pronominales est sans doute un effet de couple, l'obstacle que le double réel, le partenaire, oppose à la formation du double mental, de la conscience de soi. Cependant, pour cette confusion, comme pour beaucoup d'autres difficultés gémellaires, il ne faut pas oublier la part de responsabilité de l'entourage. Les gens qui s'adressent aux jumeaux peuvent d'abord les confondre, physiquement. Ils peuvent également les confondre moralement, c'est-à-dire leur parler et les traiter habituellement en tant que couple.

Dans les premières années de la vie, l'enfant jumeau a des difficultés à distinguer son propre corps de celui de son jumeau. Les bébés jumeaux sont souvent ensemble, pour ne pas dire toujours. Pour tous les enfants, la reconnaissance de l'autre précède la reconnaissance de soi. Il est possible que les jumeaux aient une double conscience à partir de deux ans : une conscience de soi en tant qu'individu à laquelle s'ajoute une conscience supplémentaire, celle de l'identité gémellaire. Le jumeau se définit ainsi à la fois comme une personne et comme le membre d'une paire. De manière générale, la conscience de soi passe par la reconnaissance de sa propre image dans le miroir. Le sentiment d'identité requiert une représentation visuelle de notre corps, appelée encore « un double mental », une projection mentale de soi. Or, le double gémellaire, surtout chez les monozygotes, ferait obstacle au double mental.

L'enfant unique en se contemplant dans le miroir va percevoir une image de lui-même, un double irréel, dont il va pouvoir s'assurer en se penchant derrière le miroir, et en constatant qu'il n'y a rien. Or, les jumeaux sont confrontés à une perception réelle qui est un défi à l'identité de chacun. Il s'agit d'une duplicité de sa propre image, qui amène l'enfant au constat ambigu d'être deux dans le même espace-temps. Si l'enfant unique reconnaît avoir une perception réelle d'un espace irréel, pour le jumeau, ce double visible et matérialisé est en contrariété directe avec le double mental que chacun porte en soi, qui fait corps avec notre corps. Avec son jumeau, tout est réel : l'espace dans lequel il bouge, tout autant que son corps ; Alors malgré la ressemblance physique, il faudra qu'il parvienne à construire

une image de soi différente de l'autre : c'est, pour les jumeaux, la transmutation du double en couple, et du même coup la construction pour chacun d'un double mental, d'une image qui lui soit propre.

C'est à partir de ce moment-là qu'émerge le couple gémellaire, qui ne résulte pas du constat d'une ressemblance physique car, comme le précise ZAZZO, les jumeaux sont les derniers à voir qu'ils se ressemblent puisqu'ils ne peuvent pas se comparer. En effet, comme chez les êtres singletons, le visage est à jamais invisible, et il leur faudra passer par une représentation mentale pour pouvoir se reconnaître. Il ne verra que vers deux ans, que le visage de son jumeau est semblable au sien.

Cependant, s'il ne peut pas y avoir entre jeunes jumeaux de confusions visuelles, il peut y avoir une confusion émotionnelle. Avant le moi, bien affirmé, il y a le nous, plus ou moins fluctuant, et avant le nous, probablement une nébuleuse. Une nébuleuse, c'est-à-dire un univers de besoins, de désirs, de sensations, où le bébé ne distingue pas encore, ou de façon fluctuante ce qui provient de lui et ce qui provient des autres, de l'extérieur.

Il existe ainsi chez les jumeaux une « contradiction permanente entre le besoin lié à autrui et le besoin d'être indépendant, entre la nécessité d'un duo, d'un nous, pour l'affirmation d'un moi » (ZAZZO³⁵).

- la quête identitaire chez le jumeau

La gémellité suscite de nombreuses interrogations sur l'identité. Cette problématique concerne au premier plan les jumeaux, car leur tâche est de se construire comme individu unique, face à leur double, mais elle nous concerne également tous. La gémellité concrétise l'expérience inavouée du double constitutif de la conscience de soi, ce qui expliquerait notre attrait pour ce phénomène. La construction de l'identité nécessite toujours la présence d'un couple, même si ce dernier n'est pas gémellaire. Pour ZAZZO³⁶ : « Le couple est la dualité supra-individuelle à partir de quoi s'opère le dédoublement du moi et du toi, et, du même coup, par le même jeu de miroir, par le même dialectique d'opposition et d'identification, le dédoublement intime qui est conscience de soi (...). Le couple est la condition objective du double. »

Le jumeau va devoir se situer dans son identité, en relation et par comparaison à l'autre jumeau. L'entourage est souvent responsable de ces conduites, car il se comporte comme si

³⁵ ZAZZO R. (1984). Le paradoxe des jumeaux. Paris : Stock-Laurence Pernoud.

³⁶ ZAZZO R. (1986). Les jumeaux, le couple, la personne. 2^e édition. Paris : PUF, p 288.

les jumeaux devaient nécessairement être identiques. Ce n'est pas parce que l'adolescent quitte progressivement le foyer parental et pense à construire le sien, qu'il rompt les relations et les identifications avec les personnes de son passé. « De fait, la formation de l'identité après l'adolescence et la réalisation future du soi ne dépendent pas uniquement de l'affranchissement des liens de dépendance et des désirs incestueux du passé. Sans doute, cet affranchissement et le recul simultané des identifications sont la condition sine qua non de tout progrès ultérieur, de l'autonomie et de la maturation du moi et du surmoi et, par conséquent, de la formation définitive de l'identité ; mais cette dernière repose également ensuite sur le succès de la modification, de la stabilisation et de l'intégration des relations et des identifications su passé et sur la possibilité – qui en résulte – d'établir de nouvelles relations et identifications, solides et sélectives, avec un individu ou un groupe ». Ces deux groupes de facteurs sont probablement ceux qui mettent en difficulté les jumeaux et qui les empêchent d'accéder à une identité stable. L'adolescent est, en principe, lié aux personnes influentes de son enfance, à savoir ses parents. Chez les jumeaux, il faut tenir compte de la place privilégiée qu'occupe « l'autre-pareil ». En effet, les liens gémellaires sont immédiats, subis et donnés avec la vie elle-même. Ils vont se rajouter aux liens que chaque jumeau aura avec ses parents si bien que, chez eux, il pourra y avoir une concurrence de liens, même évidemment s'ils appartiennent à des registres différents. Le lien qui existe entre un bébé et sa mère est un lien de filiation, mais surtout un lien de dépendance absolue. Le lien à l'objet maternel est un lien primitif : il existe, bien sûr, chez les jumeaux qui vont se retrouver à deux devant l'objet maternel. A l'adolescence, il y a ainsi perte des objets infantiles (maternel et œdipien) qui permettra au jeune de conquérir son indépendance, de se libérer de l'emprise parentale et de liquider sa situation œdipienne. Mais ce travail de deuil inclut également pour le jumeau un certain renoncement au co-jumeau, surtout dans les dyades où la symbiose mère-enfant a très vite été remplacée par la symbiose gémellaire. En d'autres termes, si le jumeau peut parvenir au détachement des liens parentaux, qu'advient-il des liens au co-jumeau ? Selon Corinne DROEHNLE-BREIT³⁷ si, d'ordinaire, il n'est pas question de renoncer aux liens fraternels pour gagner son indépendance, dans le cas des jumeaux, la question est différente : pour la plupart d'entre eux, le co-jumeau constituerait, à un stade précoce, un objet d'investissement et parfois même l'objet privilégié. Le jumeau rencontre alors des difficultés à sortir de cette période symbiotique qui lui permettrait d'accéder à un stade d'individualisation et à l'autonomie secondaire du moi, car, pour que cela puisse se faire, il

³⁷ DROEHNLE-BREIT C.1995. De la dyade gémellaire au couple marital, l'adolescence gémellaire, thèse de psychologie clinique Paris V.

faudrait qu'il arrive à distinguer des traits physiques et psychologiques chez l'objet d'amour, il devrait pouvoir établir des comparaisons et percevoir des différences entre les objets et lui. Cette identification gémellaire primaire peut ainsi être à l'origine des troubles d'identité, des confusions identitaires, car, même lorsque le jumeau prend conscience qu'il n'est pas le prolongement de son frère, son attachement persiste. L'adolescence est aussi marquée par le rejet des identifications antérieures qui est la conséquence du rejet des objets parentaux. Ce rejet des objets parentaux s'accompagne, en principe, du rejet de soi en tant qu'être sexué et donc des identifications au parent du même sexe, mais aussi au parent du sexe opposé.³⁸

- le développement gémellaire en trois étapes (Fabrice BAK, 2004)³⁹

La gémellité est un lien propre, spécifique, qu'il faut préserver et non pas un « handicap qu'il faudrait à tout prix tenter d'éliminer ». En fait, il faut à la fois favoriser la construction de la propre personnalité de chaque jumeau et préserver ce lien gémellaire qui est le leur. Le fait d'être jumeaux ne freine pas leur développement, au contraire. Il faut par exemple pouvoir se servir de cette relation comme une stimulation réciproque dans le travail scolaire. Pour comprendre le mode de fonctionnement des enfants jumeaux, il est nécessaire de savoir que leur développement passe par trois étapes successives :

- La fusion gémellaire (0-2ans)

Le développement de la pensée d'un enfant ordinaire se fait en fonction des interactions qui vont être établies avec le milieu. La pensée se structure à travers des échanges constants avec des individus, des objets et des règles de fonctionnement. De la naissance à dix-huit mois, l'intelligence qui se développe est une intelligence qui se détermine en présence de l'objet, des situations, des personnes, dans le moment présent, à travers la simple perception. Selon PIAGET⁴⁰, il existe un double mouvement dans l'organisation interne de la pensée qui permet la mise en place d'une extension croissant de l'apprentissage : l'assimilation (capacité de la pensée à intégrer une situation nouvelle aux anciennes structures) et l'accommodation (capacité de désorganiser sa connaissance pour

³⁸KESTEMBERG E. (1962). « L'identité et l'identification chez les adolescents » in Psychiatrie infantile pp. 441-552, 1962.

³⁹ BAK F. (2004). Dégémelliser et dédramatiser. Compte-rendu de la conférence du gémellologue Bak F. lors de la 1^{ère} journée d'informations scientifiques sur la gémellité. [Fédération jumeaux et plus, <http://www.jumeaux-et-plus.fr/content/view/88/108/>].

⁴⁰ PIAGET J. (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé.

intégrer une nouvelle situation que rencontre la pensée). Le passage de l'assimilation à l'accommodation permet à l'adaptation de se mettre en place, c'est-à-dire d'avoir des conduites qui permettent de solutionner les déséquilibres rencontrés, en construisant de nouvelles organisations qui ne détruisent rien de la structure antérieure, mais l'intègre en une nouvelle structure comprenant deux sous-systèmes : l'ancien et le nouveau, réunis en une structure totale qui conserve l'antérieur comme un cas particulier. C'est en passant de l'assimilation à l'accommodation qu'un individu se trouve dans une spirale de structuration et de compréhension de la réalité.

Au cours de la période sensori-motrice, période décrite par Jean PIAGET⁴¹, les jumeaux dépendent totalement de leur environnement et ne peuvent survivre que grâce à celui-ci. Mais ce milieu, face à cette situation difficilement gérable, va les unifier en une entité. En effet, il est très difficile pour une mère de considérer ses deux nourrissons de façon individuelle, en menant avec chacun d'eux une relation séparée. Pour pallier les différents problèmes matériels qui se présentent, il est tout à fait naturel que la mère réunisse ses enfants en une entité unique : l'entité gémellaire. Ce mode d'interaction se rencontre de façon encore plus marquée chez les jumeaux de même sexe. Sur le plan de la genèse des structures cognitives, le développement qui va être amorcé est bien plus celui de l'entité gémellaire que celui de chacun des enfants dans leur singularité. La dynamique de l'assimilation et de l'accommodation, si elle s'active bien, va se faire de façon « forcée » pour l'un des jumeaux (dans le sens où il va être ponctuellement placé dans les processus d'accommodation). Par exemple, il est bien plus simple lorsque les deux enfants pleurent de les soumettre à une réponse globale pour les apaiser, plutôt que de considérer chacun des enfants comme étant à la source de demandes différentes.

C'est donc par nécessité vitale et non par négligence que les parents, en sollicitant l'entité gémellaire, placent leurs enfants dans cette situation de fusion. C'est une étape normale, les parents ne pouvant pas établir une relation individuelle à ce moment-là en raison de la surcharge de travail. Cette étape va provoquer un petit retard de développement mais qui va se combler tout à fait naturellement et qui, bien souvent, passe inaperçu.

⁴¹PIAGET J. (1992). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé.

- *La complémentarité (2 ans à 6-7 ans)*

Avec la période symbolique, période décrite par Jean PIAGET⁴², à chaque objet va correspondre une image mentale qui permettra d'évoquer l'objet en son absence. La réalité n'est plus ce qui est là au moment présent, comme à l'étape précédente. Dorénavant, deux catégories apparaissent : le jeu et l'observation. Mais ces deux réalités sont totalement liées. Le jeu est ainsi une réalité ne s'opposant pas à la vraie réalité et le réel n'est qu'un jeu. Le langage qui apparaît est propre à l'enfant. Il voit mentalement ce qu'il évoque et parle comme si son interlocuteur partageait son point de vue, ce qui lui fait négliger toute démonstration : les faits sont juxtaposés sans liens. Cette pensée égocentrique ne lui permet pas de se décentrer afin de percevoir la réalité telle qu'elle est et non telle qu'il aimerait qu'elle soit. A la période préopératoire, les jumeaux accéderaient à l'étape de complémentarité (sur le plan extérieur), de « parasitage » (sur le plan interne de la genèse des structures cognitives). Ce mode d'interaction se mettrait en place à cause de la nécessité naissante de poser chaque enfant en tant qu'individu, ceux-ci occupant de plus en plus l'espace qui les entoure. Les parents vont attribuer des caractéristiques complémentaires ou en opposition à chacun des jumeaux (ils trouveraient peut-être là un palliatif à la grande crainte qu'ils ressentent de considérer un des jumeaux comme supérieur à l'autre). Ainsi, une répartition assez équitable est établie au niveau des qualités et des défauts de chaque enfant. A ce niveau, nous pouvons trouver des interactions dans lesquelles un des jumeaux se voit attribuer toutes les caractéristiques positives et l'autre les négatives. Nous aurions donc, à ce niveau, une distribution des rôles avec la mise en place d'un système de préférence. Sur le plan cognitif, l'un des enfants structurerait son activité de connaissance selon la dialectique du figuratif et de l'opératif ; mais son frère ou sa sœur suivant le cas, ne développerait que des procédures bien moins efficaces, parfois mêmes totalement figuratives (ceci par un manque d'interactions, de réponses fournies face aux interrogations posées par le réel : l'attachement de la mère pour ses jumeaux va se faire en fonction de celui qu'elle imaginera être le plus dépendant de l'adulte et le moins compétent). Cet enfant « délaissé » devient donc plus sensible aux configurations des états qu'aux transformations les ayant produit ou les modifiant. Il existe ainsi un décalage entre jumeaux d'un même couple vis à vis de l'efficacité verbale, comme l'ont noté de nombreux chercheurs.

⁴²PIAGET J. (1992). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé.

- La première phase d'autonomie (à partir de 6-7ans)

Vers 6-7 ans, l'enfant entre dans la période des opérations concrètes. La pensée opératoire qui s'installe se rapporte aux transformations de l'action physique (la prise de conscience des implications de toute action dans l'environnement direct) aux opérations mentales (la capacité d'annuler une transformation effectuée concrètement, mentalement), à tout ce qui modifie l'objet. La décentration qui apparaît va permettre la coordination des points de vue mais aussi la centration sur la succession des transformations liant les états entre eux. Ceci amènera la réversibilité mentale c'est-à-dire la capacité de retourner de l'état final à l'état initial, en inversant en pensée la transformation effectuée. Les invariants infralogiques (substance, poids...) se mettent en place, simultanément aux structures logicomathématiques (classification, sériation, nombre logique...), spatiales et temporelles. L'enfant peut alors faire des choix, raisonner sur des cas singuliers et généraux. Le lien causal conscient (suite logique entre les divers événements ou états) se met progressivement en place. L'enfant prend conscience de ses actions, de sa façon d'agir et il comprend les raisons des états qui en découlent. L'organisation causale donne à l'enfant la capacité de se situer en tant que cause ou effet, en tant qu'agissant ou agi. La relation avec l'environnement se modifie donc radicalement. La perte de l'égoïsme permet la confrontation avec autrui et l'abandon des explications magiques de la période antérieure. Par la scolarité qui leur est imposée, par l'autonomie de plus en plus grande qui est la leur vis-à-vis de leur milieu, les jumeaux vont être dorénavant considérés en tant qu'individu à part entière. Ainsi, progressivement, un palier d'équilibre caractérisé par une autonomisation totale des enfants l'un à l'égard de l'autre va apparaître ; cette étape se prolongeant au stade formel. Ce n'est que vers 12 ans, avec l'apparition des opérations formelles que l'intelligence va pouvoir s'appliquer sur les relations entre le possible et le réel. Cette organisation est dite hypothéticodéductive car, par le simple jeu de la pensée, en toute situation donnée, l'adolescent pourra concevoir l'ensemble des transformations possibles grâce aux opérations logiques. Il ne se contente plus uniquement d'enregistrer les relations qui s'imposent à lui, mais il les insère dans l'ensemble de celles qui sont possibles. Par des autorégulations permanentes, l'équilibration majorante va se mettre en place. Cette capacité permet au sujet de s'autoperturber et de s'autoréguler, de façon endogène et donc autonome, afin de trouver la ou les solutions les plus efficaces face à un problème. La capacité d'adaptation, et donc d'équilibre stable, est encore accrue par le fait qu'en passant par un état d'accommodation, le sujet va intégrer une nouvelle perturbation, mais va aussi pouvoir définir toutes les autres perturbations qui peuvent en dériver. C'est

ce même milieu qui, après avoir déclenché ce processus de parasitage, va pouvoir atténuer les répercussions d'un tel mode d'interaction. En effet, il existe une fluctuation dans ce mode de préférence au niveau de l'interaction mère/enfant. Ainsi, chacun des jumeaux vont à leur tour se trouver placé au centre des interactions que le milieu établit avec le couple gémellaire. Les jumeaux vont donc avoir la possibilité de développer des structures plus efficaces sans s'emprisonner dans ce lien gémellaire qui attache le jumeau qui est dans la figurativité à celui qui est opératif. Une certaine forme d'autonomisation pourra donc être atteinte au cours de cette troisième étape.

Parfois, le couple de jumeaux ne passe pas ces étapes ou y stagne.

Ainsi exceptionnellement, certains enfants n'atteignent jamais l'étape d'autonomie et demeurent dans l'étape de complémentarité. Un lien de dépendance peut alors s'instaurer, où le dominé dépend du dominant. Des conflits et des rivalités peuvent alors surgir lorsque ce dernier va revendiquer son autonomie.

Des problèmes d'acquisition du langage, de la motricité fine et de la scolarité peuvent survenir lorsque l'étape de la fusion gémellaire n'est pas dépassée.

D'après Fabrice BAK, les problèmes de construction de la personnalité liés à la gémellité se retrouvent principalement chez les monozygotes. Ils sont moins présents chez les dizygotes de même sexe, et quasi absents chez les dizygotes de sexe différent.

Quelques années plus tard, dans le développement psychique de l'enfant se pose le problème de la résolution du complexe d'Œdipe. Si dans le cas des singletons, le complexe d'Œdipe met en jeu trois personnes (l'enfant et les deux parents), quand il s'agit de jumeaux, sa structure se complexifie et concerne un quatuor : les deux enfants et les deux parents. Le facteur gémellaire vient donc donner à l'Œdipe une configuration particulière. Selon Corinne DROEHNLE-BREIT⁴³, la situation œdipienne chez les jumeaux, est construite sur un schéma plus habituel dans lequel le jumeau se superposerait au parent rival, et constituerait ainsi le troisième pôle de triangulation. Chaque jumeau doit donc, en plus des investissements parentaux, renoncer quelque part à « l'autre même ».

- Dégémelliser ?

Elever des enfants jumeaux consiste en une rude tâche pour les parents : consacrer plus de temps à leur progéniture, et surtout, ne pas donner plus à l'un qu'à l'autre. Cette double contrainte les amène à « gémelliser » les deux enfants : s'efforçant de leur apporter les

⁴³ DROEHNLE-BREIT C.1995. De la dyade gémellaire au couple marital, l'adolescence gémellaire, thèse de psychologie clinique Paris V.

mêmes soins, le même temps, la même garde-robe, le même amour, ils construisent, avant même que les enfants ne se sachent en miroir, un couple indissociable. Les parents constituent sans s'en rendre compte le double de ce qu'ils sont, ne s'adressant jamais à l'un sans le souci de l'autre. Pour les enfants, l'enfer et le bonheur de la vie de couple commencent, à une période si précoce que leurs modes ultérieurs d'attachement en sont profondément marqués. Si proches l'un de l'autre, les deux enfants se coupent un peu du monde, jusqu'à bâtir une langue d'eux seuls connue, que ZAZZO⁴⁴ appelle « cryptophasie » ; plus ou moins différente de celle de leur entourage, elle leur permet des échanges qui les isolent et font de chacun l'acteur et l'interlocuteur principal de la vie de l'autre. C'est pourquoi presque un tiers des couples de jumeaux prennent du retard dans l'acquisition du langage. A une période qui coïncide avec le moment si décisif où l'enfant doit admettre qu'il ne fait plus corps avec sa mère, le jumeau demeure le plus souvent dans la fusion avec son double ; et alors que devrait lui venir la conscience d'être un être séparé des autres, un individu, il se vit comme le membre d'un couple. Il rencontre plus de difficultés que les autres pour exister en tant qu'être autonome. Et quand il se regarde dans un miroir, c'est l'autre qu'il voit. Reste qu'un couple, même fusionnel et excessif, est aussi un cadre d'individuation : les jumeaux savent qu'ils ne sont pas identiques, et ce quoi qu'en disent les miroirs – ou les généticiens. Chacun se spécialise dans un des domaines qui structurent la vie du couple : l'un gère les relations extérieures, l'autre les relations internes, rôles qui peuvent changer ; et les conflits, comme dans tous les couples unis, sont douloureux. Comment dès lors aider deux enfants nés le même jour, et dont la ressemblance est si troublante qu'elle attire et fascine le regard, à devenir deux individus ? A chaque fois, ZAZZO répétait : « *Dégémellisez !* » Il conseillait aux parents d'éviter de les traiter de la même manière afin de leur permettre de grandir, de ne pas les habiller de la même façon, de leur donner des prénoms très différents, de ne pas jouer avec eux en même temps, de ne jamais dire « les jumeaux » pour parler d'eux ; bref, de lutter contre la facilité certes, mais aussi contre leur propre fascination, de valoriser les différences, de banaliser les similitudes, qui ne sont de fait que les effets d'un processus génétique auquel on devrait choisir de ne donner aucun poids symbolique.

D'après Fabrice BAK, le terme « dégemelliser » est vide de sens. En effet, littéralement « dégemelliser » signifie « annuler la relation gémellaire ». Or, vouloir nier un fait génétique est impossible. Selon lui, la question ne se poserait pas pour des jumeaux dizygotes de même sexe, elle se poserait pour des jumeaux qu'on a du mal à distinguer. Il

⁴⁴ ZAZZO R. (1986). Les jumeaux, le couple, la personne. 2^e édition. Paris : PUF.

s'agirait avant tout d'un phénomène social. Dans une société aussi individualiste que la nôtre, où chaque individu revendique son unicité, la multitude fait peur. Cette peur sociale se répercute sur les parents qui ont souvent très peur que l'on confonde leurs enfants. De plus, cette peur sociale se voit renforcée à travers l'attitude et les messages diffusés par les pédagogues qui redoutent cette confusion et qui assurent qu'il faut séparer les enfants pour trois raisons que Fabrice BAK a identifiées. Tout d'abord, pour les « rendre comme les autres », comme s'ils considéraient qu'être jumeaux était pathologique. Ensuite, car la « séparation physique favorise l'indépendance ». Or, si cela est en partie vrai, une séparation à outrance des jumeaux peut conduire à des situations particulièrement insécures et déstabilisantes pour les enfants qui ont besoin l'un de l'autre pour se construire. Enfin, René ZAZZO a institutionnalisé dans ses ouvrages des pratiques et des conseils, qui s'ils sont cohérents, ne peuvent pas toujours être applicables pratiquement. Fabrice BAK affirme que la question de la séparation des jumeaux ne se pose qu'à la scolarité. Il est très important de respecter la phase de complémentarité des jumeaux, indispensable pour leur permettre d'arriver à l'autonomie et à l'individualisation. Selon BAK, le moment de la séparation des jumeaux est difficile à déterminer car la séparation est différente pour chaque couple de jumeaux. Il estime qu'il faut préparer et non imposer la séparation qui surgit généralement à l'entrée en primaire. Imposer une séparation peut engendrer une incompréhension des enfants dont la réaction pourrait se traduire par un refus de la scolarisation. Cette séparation doit donc être verbalisée et explicitée, et l'on devra tenir compte de l'avis des enfants. Un travail sur les comportements, dans le contexte familial, est également à prendre en compte avant de penser à une séparation des enfants à l'extérieur. Plutôt que de dégémelliser, Fabrice BAK conseille aux parents d'accompagner le développement de la personnalité de leurs enfants. Pour cela, il faut qu'ils réussissent à observer les préférences de chacun, à les respecter dans leurs différences et à accepter le fait qu'ils seront toujours l'un pour l'autre le compagnon idéal. Selon lui, la clé de la réussite du développement de la personnalité réside en la spontanéité et l'intuition parentale. L'essentiel est de ne jamais vivre dans les certitudes et surtout d'être à l'écoute de ses enfants. ZAZZO déclare à juste titre que ce qui compte, c'est la réalité qui s'est créée d'après ce que l'on croit être, ce que l'on est devenu sous le regard d'autrui. Ainsi, peu importe que les jumeaux soient monozygotes ou dizygotes, ou bien même qu'ils soient jumeaux, l'essentiel est qu'un couple s'est créé et qu'il faut que les parents le considère en tant que tel.

3) Le développement linguistique et communicationnel

a. recherches sur la communication langagière entre jumeaux

Il semblerait, selon ZAZZO⁴⁵, que l'existence d'un langage à part entre enfants jumeaux associé à un retard, fut mentionné pour la première fois dans une publication scientifique par Horatio HALE en 1886 sur un couple de jumeaux d'âge scolaire. Par la suite, différents auteurs ont étudié ce problème de retard gémellaire du langage, au premier rang desquels il faut citer la psychologue américaine Ella J. DAY(1932), le psychologue soviétique A. B. LURIA(1956) et le psychologue français René ZAZZO (1960). Depuis la publication d'Horatio HALE, on peut distinguer trois périodes dans les recherches qui ont étudié le langage des enfants jumeaux : les recherches pionnières, la diffusion du « phénomène » gémellaire et la compréhension des processus.

- les recherches pionnières

Cette période correspond à la tentative des auteurs de spécifier le langage des enfants jumeaux. Que ce soit au Danemark (JESPERSON, 1922), aux Etats-Unis (DAY, 1932, KOCH, 1966), en Estonie (SAARESTE, 1936 cité par LEBRUN en 1982), en U.R.S.S. (LURIA et YUODOVITCH, 1956) ou en France (ZAZZO, 1960), les premiers travaux sur le langage gémellaire convergent tous dans le même sens.

En premier lieu, les auteurs relèvent un retard de langage. Ella J. DAY⁴⁶ compare les propos spontanés dans une situation de jeu de jumeaux âgés de 2 à 5 ans à ceux d'autres enfants, constate que plusieurs composantes du langage sont affectées : la longueur des phrases, la syntaxe, le vocabulaire, les fonctions d'après la classification de PIAGET⁴⁷. Cependant, selon DAVIS⁴⁸, les différences observées entre le langage des enfants jumeaux et celui des enfants non-jumeaux s'estompent entre cinq et dix ans, ou lorsque les enfants suivent une thérapie, selon l'étude de cas réalisée par LURIA et YUODOVITCH⁴⁹.

⁴⁵ ZAZZO R. (1986). Les jumeaux, le couple, la personne. 2^e édition. Paris : PUF.

⁴⁶ DAY E. J. (1932). The development of language in twins, Part I: a comparison of twins and single children. *Child Development*. n°3: 179-199.

⁴⁷ PIAGET J. 1923. Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé.

⁴⁸ Cité par ZAZZO R. (1960). Les jumeaux, le couple, la personne. Paris : PUF.

⁴⁹ LURIA A.J., YUODOVITCH F.J. (1959). Speech and the development of mental process in the child. Londres: Staples Press.

Par ailleurs, certains auteurs affirment que, entre eux, les jumeaux utilisent un langage particulier, inaccessible à toute autre personne, qualifié de « langage autonome » par LURIA et YODOVITCH⁵⁰ et de « cryptophasie » par ZAZZO⁵¹. Pour LURIA et YODOVITCH, le « langage autonome » n'a pas de rapport avec le langage usuel des adultes et affecte toutes les composantes du langage (phonologique, lexicale, syntaxique et fonctionnelle). De plus, ils constatent que les jumeaux qu'ils étudient utilisent un langage différent selon qu'ils s'adressent à autrui ou à leur co-jumeau. En 1960, ZAZZO confirme l'existence de deux univers verbaux chez les jumeaux : quand ils s'adressent à autrui, ils utilisent le langage conventionnel (que toutefois ils peuvent acquérir avec un certain retard), mais quand ils communiquent entre eux, ils tiennent des propos incompréhensibles, que ZAZZO nomme dans un premier temps « schizophasie » puis « cryptophasie ».

L'intérêt de cette première période est d'avoir posé le problème de la spécificité du langage utilisé par les enfants jumeaux. A cette période succède une deuxième période qui dure une vingtaine d'années (de 1960 au début des années quatre-vingt).

- la diffusion du « phénomène » gémellaire

Cette période est assez pauvre en études scientifiques, à l'exception de l'étude de MITTLER⁵² qui cherche à déterminer l'influence des paramètres biologiques, génétiques et sociaux dans le développement langagier des jeunes jumeaux : le retard qu'il observe chez des jumeaux de 4 ans soumis à un test de langage est très fortement corrélé aux facteurs environnementaux. En revanche, les travaux de ZAZZO, et notamment la notion de cryptophasie associée à l'isolement du couple gémellaire, ont un grand impact parmi les thérapeutes mais aussi parmi les journalistes et écrivains qui s'emparent du problème. C'est ainsi qu'en 1975, Michel TOURNIER⁵³ publie son célèbre roman « Les Météores » après avoir eu connaissance du travail de ZAZZO. La revue américaine *Observer Magazine* (1979) rend célèbre les jumelles Grace et Virginia Kennedy qui utilisent un langage incompréhensible. En France, le journaliste Frédéric LEPAGE⁵⁴ réalise entre 1979 et 1980, une enquête. Il contacte, par des annonces dans la presse, des couples de jumeaux adultes et près de sept cent témoignent, entre autre, de leur spécificité langagière.

⁵⁰ LURIA A.J., YODOVITCH F.J. (1959). *Speech and the development of mental process in the child*. Londres: Staples Press.

⁵¹ ZAZZO R. (1960). *Les jumeaux, le couple, la personne*. Paris : PUF.

⁵² MITTLER P. (1976). Language development in young twins: biological, genetic and social aspects. *Acta geneticae medicae gemellologiae*. 25 : 359-365

⁵³ TOURNIER M. (1975). *Les météores*. Paris : Gallimard.

⁵⁴ LEPAGE F. (1980). *Les jumeaux*. Paris : Laffont.

Lors de cette deuxième période, les recherches sont relativement rares alors que les médias, journalistes, romanciers s'emparent des faits mis en évidence lors de la première période et les divulguent auprès d'un large public.

- vers la compréhension d'un large processus

La notion de langage spécifique, que les jumeaux développeraient pour communiquer entre eux sans être compris des autres, est sérieusement remise en cause. LEBRUN⁵⁵ considère que la cryptophasie n'est pas une langue à part ayant une structure propre ; ce n'est qu'une imitation grossière et malhabile de la langue maternelle, c'est une forme de retard de langage. BAKKER⁵⁶ reprend la notion de cryptophasie pour en faire une vive critique. Il utilise le terme de langage autonome dans le même sens que LURIA et YUODOVITCH mais explique son existence différemment. Ce langage, employé jusqu'à six ans, disparaît progressivement. Les enfants adoptent de plus en plus le vocabulaire et les règles grammaticales du langage conventionnel des adultes. Mais, pour BAKKER, ce langage n'est pas spécifique aux jumeaux. En effet, tout enfant fait des erreurs au cours du développement verbal et est souvent mal compris de son entourage. Comme les jumeaux acquièrent le langage simultanément, les erreurs de l'un peuvent être maintenues et renforcées par l'autre, celui-ci devenant le modèle d'apprentissage privilégié, plus que les parents.

La question du langage gémellaire se pose désormais en termes de compétences à communiquer dans un cadre interactif et familial. En 1986, TOMASELLO, MANNLE et KRUGER⁵⁷ montrent que la relation verbale mère/jumeau est différente, sur les plans qualitatif et quantitatif, de ce qu'elle serait s'il n'y avait qu'un enfant. Par exemple, ils montrent que les mères de jumeaux ont, dès quinze mois, un style linguistique plus directif. Elles adressent à leurs bébés moins de commentaires et de questions et les encouragent peu à poursuivre la conversation individuellement, elles s'adressent plus souvent aux deux à la fois, elles vont directement à l'essentiel en donnant par exemple les ordres nécessaires à la vie pratique. Les jumeaux évoluent donc en fonction de cette relation verbale particulière et doivent faire preuve d'une grande adaptabilité au partenaire pour pouvoir communiquer.

⁵⁵ LEBRUN Y. (1982). Cryptophasie et retard de langage chez les jumeaux. *Enfance* (3), 101-108.

⁵⁶ BAKKER P. (1987). Autonomous languages of twins. *Acta geneticae medicae gemellologiae*. 36: 233-238.

⁵⁷ TOMASELLO M., MANNLE S., KRUGER A. (1986). Linguistic environment of 1- to 2-year-old twins. *Developmental Psychology*, 22, 169-176.

Parallèlement, SAVIC⁵⁸ décrit la particularité de la situation triadique mère/jumeaux. Elle part ainsi d'un principe simple : la communication verbale gémellaire s'établit entre trois personnes, soit entre un locuteur et deux récepteurs possibles. Progressivement, des habitudes spécifiques de langage se forment dans le comportement verbal des partenaires, celle de l'optionnalité (le récepteur prend l'habitude de ne pas répondre directement au message du locuteur car il y a toujours un second récepteur qui peut répondre), et celle de la rivalité (si l'un des jumeaux est intéressé par un message, il essaie d'être le premier répondant, même s'il ne lui est pas destiné).

Beaucoup reste à faire en recherche fondamentale pour comprendre la spécificité du langage et de la communication des enfants jumeaux afin que des retombées thérapeutiques soient possibles.

b. caractéristiques du langage des jumeaux

- l'instinct de communication

Pour l'enfant singulier comme pour le jumeau, la communication affective et instinctive précède la communication organisée, structurée en langage social. Mais la transition de l'une à l'autre se produit pour le jumeau selon des modalités très particulières.

Comme on l'a vu à propos de l'attachement, le contact physique avec la mère constitue à lui seul un premier mode de communication de l'enfant avec son entourage. Le jumeau, lui, trouve déjà dans la simple présence physique de son frère une part de sa dose indispensable d'affectivité brute et de contact. Le maternage se surajoute à une relation préexistante. Il ne crée pas chez les jumeaux comme il le fait chez les nourrissons singuliers la forme unique de la communication instinctive, puisque celle-ci se trouve déjà présente entre les deux enfants. Alors que pour l'enfant singulier, le contact avec l'extérieur est unique et nécessaire, il vient se présenter au couple de jumeaux comme un simple complément. Or, un enfant qui ne raisonne pas encore n'exige pas un complément ; il se contente souvent de l'essentiel. Ceci ne veut pas dire qu'un jumeau soit moins attaché à sa maman qu'un autre enfant. Simplement, la quantité des échanges affectifs – et non leur qualité - est à partager entre elle et le frère ou la sœur. Et ils sont nécessairement plus

⁵⁸ SAVIC S. (1980). How twins learn to talk. New-York: Academic Press.

immédiats et plus globaux avec le semblable qu'avec l'adulte. L'échange interne devient communication prioritaire.

Or, l'acquisition progressive du langage organisé dépend très étroitement des relations affectives de l'enfant avec son environnement. Celles-ci tendent naturellement à s'exprimer par la parole lorsque l'enfant devient capable d'émettre des sons différenciés, puis de les structurer. Pour la plupart des enfants, le besoin de communiquer se dirige donc vers la mère, puis vers l'ensemble de la cellule familiale. Le jumeau oriente ce désir d'expression autant vers la présence qui lui paraît la plus évidente, celle de son frère, que vers sa mère ; ces deux relations se différencient sur un point important : dans le premier cas, l'expression est gratuite et libre tandis que dans le second elle est utilitaire (le bébé crie quand il a faim) et se codifie peu à peu selon les exigences du langage socialisé. Les conditions de l'activité ludique, en particulier, font apparaître clairement le fait qu'une communication puisse se construire dans une liberté totale. Par ailleurs, le jeu contribue à fausser davantage la balance des échanges affectifs et verbaux : d'une part, entre deux protagonistes partenaires, déjà en position de forte corrélation physique et psychologique, il développe une intuition aiguë en exigeant la prévision des réactions de l'autre et une compréhension immédiate et tacite ; d'autre part, à s'exercer toujours avec le même partenaire et dans les mêmes conditions de complicité, il dessèche les relations des jumeaux avec l'extérieur, alors qu'il offre aux enfants singuliers une possibilité d'ouverture sans cesse renouvelée vers d'autres êtres.

Cette compréhension tacite entre jumeaux, mise en place par le contact gémellaire et exacerbée par le jeu, cette liberté dans l'élaboration des codes relationnels, constituent les conditions déterminantes d'un phénomène étonnant : la naissance de tout un système de communication et de compréhension unique, et propre à chaque couple. C'est le langage gémellaire.

- un langage émotionnel et égocentrique

Les jumeaux auraient un langage essentiellement axé sur les réactions émotionnelles et les nécessités du moment, à savoir une persistance tardive des modalités de langage infantile. DAY⁵⁹ observe cette persistance des habitudes infantiles du langage, par le phénomène de désignation qui dure plus longtemps. On note également des réponses égocentriques et en

⁵⁹ DAY E. J. (1932). The development of language in twins, Part I.: a comparison of twins and single children. *Child Development*. n°3: 179-199.

rapport avec le contexte immédiat. PIAGET⁶⁰, suite à son travail à l'institut Rousseau de Genève, décrit trois types de réponses égocentriques, à savoir : la répétition ou écholalie, le monologue et le monologue duel ou collectif qui sont groupés parce que non significatifs individuellement.

Day observe également que la tonalité émotionnelle du langage est nettement plus élevée chez les jumeaux et note ainsi dans leur langage, la persistance d'interjections, d'ordres, de menaces plus fréquemment que chez les singletons.

Pour SAVIC⁶¹, le contenu émotionnel soutenu des échanges gémellaires irait de pair avec les erreurs de langage des jumeaux, et que celles-ci ne seraient sûrement pas commises en d'autres circonstances.

Le couple gémellaire est fusionnel à tel point que la communication verbale vers autrui est plus difficile alors que la communication émotionnelle entre eux est bien plus riche. Et pour cause, leur interlocuteur principal est à leur mesure : linguistiquement simple, immotivé et relativement égocentrique.

- le phénomène cryptophasique

A propos de cette déroutante forme d'expression, LURIA et YUODOVITCH⁶² parlaient de « langage autonome ». René ZAZZO⁶³ adopta dans un premier temps le terme « schizophasie » puis, craignant l'ambiguïté apparente de ce mot, lui préféra celui de « cryptophasie », néologisme fabriqué à partir des mots grecs *crypto*, « caché », et *phasis*, « parole ». D'autres psychologues utilisent l'expression « cryptolanguage » et dans le roman de Michel TOURNIER⁶⁴, il est question d'« éolien ».

Le terme « cryptophasie » a été introduit par ZAZZO et correspond à un « isolement verbal à deux » selon Frédéric LEPAGE⁶⁵. Il s'agit de l'existence d'un langage particulier entre les jumeaux, qui peut prendre des formes variées : seuls quelques mots du vocabulaire sont déformés, inventés ou utilisés uniquement entre les jumeaux, comme une marque de connivence entre eux ; ou bien, au moment de l'acquisition du langage, la déformation de l'articulation peut être telle que les parents ont du mal à comprendre les enfants pendant

⁶⁰ PIAGET J. 1923. Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé.

⁶¹ SAVIC S. (1980). How twins learn to talk. New-York: Academic Press.

⁶² LURIA A.J., YUODOVITCH F.J. (1959). Speech and the development of mental process in the child. Londres: Staples Press.

⁶³ ZAZZO R. (1960). Les jumeaux, le couple, la personne. Paris : PUF.

⁶⁴ TOURNIER M. (1975). Les météores. Paris : Gallimard.

⁶⁵ LEPAGE F. (1980). Les jumeaux. Paris : Laffont.

un certain temps ; dans certains cas plus rares, il s'agit d'un vrai jargon inintelligible qui persiste et gêne les jumeaux dans leur développement intellectuel et leur scolarité.

On retrouve dans ce langage émotionnel et prisonnier du moment présent, de nombreuses écholalies et une absence de syntaxe. Aucune stabilité acoustique des concepts linguistiques n'a pu être mise en évidence.

L'existence de ce phénomène dans ses formes légères est très fréquente chez les jumeaux pendant la première enfance et disparaît assez vite le plus souvent. Il n'est pas restreint aux jumeaux, des camarades très proches ou des frères et sœurs peuvent aussi le présenter.

Ce langage n'est pas complètement « venu d'ailleurs ». Les mots déformés ou l'utilisation de tournures grammaticales simplifiées proviennent en général de la langue des parents. Ce phénomène pourrait s'expliquer par les conditions particulières d'acquisition du langage des jumeaux : présence permanente du co-jumeau, apprentissage linguistique simultané et abords plus compliqués de la communication avec l'entourage adulte. Tout bébé présente, au moment de l'acquisition du langage, des déformations de certains mots ou de l'articulation. Ces déformations incompréhensibles par l'adulte seraient renforcées par le co-jumeau qui, lui, les comprendrait. Toutefois, il faut souligner que ces hypothèses reposent sur quelques études de cas isolés et qu'il n'existe pas d'enquête suivie sur la cryptophasie permettant de comprendre comment elle se constitue et comment elle évolue.

La cryptophasie n'est pas une originalité psychobiologique des jumeaux, ni le résultat d'une atteinte cérébrale à la naissance. C'est ce qu'a prouvé Sandra CANTER⁶⁶ en suivant le développement de jumeaux dont l'un était décédé pendant les premiers mois de la vie. Ainsi, chez le « survivant » aucun phénomène de cryptophasie n'a été décelé, alors qu'il présentait les mêmes caractéristiques physiologiques que les jumeaux non dépariés. Sandra CANTER conclue donc son étude de la manière suivante : « Pas de couple, pas de cryptophasie, pas de retard de langage ».

La cryptophasie est donc une affaire de couples et non de gémellité.

Résidu de babillage pour SAVIC⁶⁷, retard phonologique sévère pour Mc EVOY & DODD⁶⁸ qui entraînerait cette incompréhension du langage, le sujet est très controversé. Quoiqu'il en soit, si le terme de cryptophasie est encore aujourd'hui utilisé, il n'a plus la connotation négative que lui accordait ZAZZO lorsqu'il le qualifiait d' « effet de couple

⁶⁶ CANTER S. (1973). *Personality Differences and Biological Variations: A Study of Twins*. Oxford: Pergamon Press.

⁶⁷ SAVIC S. (1980). *How twins learn to talk*. New-York: Academic Press.

⁶⁸ McEVOY S., DODD B. (1994). Twin language or phonological disorder? *Journal of child language*. 21, 2: 273-289

« négatif » car faisant, la plupart du temps, obstacle à l'acquisition du langage ordinaire. Cette notion exprime désormais plutôt la complicité des jumeaux entre eux qu'une gêne relationnelle avec l'extérieur.

- le retard de langage

Toutes les études faites sur les jumeaux indiquent un retard des acquisitions dans la prime enfance. Ce retard ne se comble, en général, que vers l'âge de trois ans et il a souvent disparu au début de la vie scolaire. C'est au niveau de l'acquisition du langage que ce retard est le plus facilement observable. Il est plus important chez les jumeaux monozygotes que chez les dizygotes et chez les garçons que chez les filles. Il est également soumis à certains facteurs comme le niveau d'éducation des parents, de la scolarisation précoce et de la séparation des enfants.

Ella J. DAY (1932), LURIA et YUODOVITCH (1956) et ZAZZO (1960) parviennent à une conclusion identique : la condition gémellaire occasionne soit des retards importants soit des troubles de l'apprentissage du langage. DAY observe qu'à âge égal, les phrases des jumeaux sont nettement plus courtes que celles des autres enfants. En 1932, DAY observe qu'à cinq ans, le vocabulaire d'un jumeau se compose d'autant de mots que celui d'un enfant de deux ans et demi ou trois ans. Enfin, les jumeaux maîtrisent mal les difficultés syntaxiques ou les problèmes de mise en relation de divers éléments dans une phrase.

Un facteur supplémentaire vient aggraver ces anomalies : la confusion entre les pronoms dans la personnalisation de la phrase. Le « je », le « nous », le « vous », le « il » à propos du frère, le « elle » à propos de la sœur sont employés avec des erreurs persistantes. D'autre part, les jumeaux sont généralement désignés par leurs deux prénoms associés ou par la locution « les jumeaux ». Il résulte de cet amalgame permanent que, si un enfant singulier réagit à l'appel de son prénom peu avant un an, un enfant jumeau n'aura la même attitude que vers deux ans. L'enfant singulier sait dire son prénom vers deux ans, le jumeau vers trois ans.

Néanmoins, les jumeaux ne sont pas forcément égaux face à leurs retards : le retard de langage peut être plus important chez l'un des jumeaux sans que le retard global soit différent. Dans un certain nombre de cas en effet, l'un des jumeaux prend l'habitude de répondre pour le couple, l'autre « déléguant » ce rôle de communication à son jumeau. Ce dernier sera évidemment plus habile à utiliser le langage.

Plutôt qu'un retard, il s'agirait d'après les recherches récentes de Fabrice BAK⁶⁹, d'un décalage de l'acquisition du langage oral. Ce décalage traduit un retard global de la maturation cognitive qui se résorbe vers les six ans des enfants. Cet intervalle serait dû à l'existence d'une étape supplémentaire dans leur développement : celle de la fusion gémellaire. Cette étape qui leur est propre provoque un décalage de la maturation globale, y compris du langage. Ce qu'on appellerait donc à tort « retard de langage » serait tout au plus un décalage maturatif.

c. Analyse du langage des jumeaux

- Pragmatique

La communication des jumeaux avec l'extérieur est diminuée par rapport aux singletons. Mc EVOY & DODD⁷⁰ montrent qu'ils tendent à utiliser moins de types de conversation et qu'ils développent moins de tours de rôles. Ils montrent aussi plus d'initiation dans le discours avec le co-jumeau qu'avec l'adulte.

Néanmoins, MITTLER⁷¹ met en évidence un niveau non déficitaire dans les épreuves visant à tester la vitesse de réaction à une stimulation verbale.

- Syntaxe

Selon DAY⁷², la longueur moyenne d'énoncé et la complexité grammaticale du discours sont plus réduites chez les jumeaux. En effet, à l'âge de cinq ans, le développement verbal des jumeaux, mesuré par la longueur des phrases, correspond à peu près au développement verbal des enfants ordinaires de trois ans.

On souligne un retard notable des jumeaux, qu'il s'agisse de la régression plus lente des locutions incomplètes d'un point de vue structural ou fonctionnel, de la progression plus lente des phrases complexes et surtout des phrases hautement élaborées, du maximum

⁶⁹ BAK F. (2004). Dégémelliser et dédramatiser. Compte-rendu de la conférence du gémellologue Bak F. lors de la 1^{ère} journée d'informations scientifiques sur la gémellité. [Fédération jumeaux et plus, <http://www.jumeaux-et-plus.fr/content/view/88/108/>].

⁷⁰ McEVOY S., DODD B. (1994). Twin language or phonological disorder? *Journal of child language*. 21. 2: 273-289.

⁷¹ MITTLER P. (1976). Language development in young twins: biological, genetic and social aspects. *Acta geneticae medicae gemellologiae*. 25 : 359-365.

⁷² DAY E. J. (1932). The development of language in twins, Part I.: a comparison of twins and single children. *Child Development*. n°3: 179-199.

atteint plus tardivement pour les types de phrases simples dont l'évolution se définit par la succession d'un accroissement de fréquence, puis d'un palier puis d'une décroissance.

Ainsi, les locutions incomplètes (fonctionnellement ou structurellement) représentent, à l'âge de deux ans, 90% du langage compréhensible des jumeaux et 70% du langage des enfants ordinaires. Il faudra attendre l'âge de six ans pour une égalisation des deux pourcentages.

Chez les jumeaux de trois ans, les phrases simples ne représentent que 23% du langage total et elles n'atteindront leur fréquence maxima que vers l'âge de sept ans.

Mais c'est l'usage des phrases les plus rares dans l'enfance, des phrases les plus élaborées qui dénotent un maximum de différence entre jumeaux et non-jumeaux. A quatre ans, leur fréquence normale est de 4,5% : elle n'est encore que de 0,9% chez les jumeaux.

A l'âge de cinq ans, où s'achève l'investigation d'Ella J. DAY⁷³, le retard est donc considérable pour le développement de la construction des phrases.

Pour GARITTE, ROBIN et LE SOURN⁷⁴, le déficit linguistique des jumeaux est caractérisé avant tout par la distinction du soi d'autrui. ZAZZO⁷⁵ constate ainsi un retard significatif d'apparition du pronom personnel « je », mais également des problèmes d'emploi des pronoms personnels en général et des confusions des prénoms respectifs. ROBIN et LE MANER-IDRISSI⁷⁶ remarquent que 16% des jumeaux utilisent un vocable commun pour se désigner et désigner le co-jumeau. Cette particularité linguistique viendrait du fait que leur façon de parler est complémentaire et qu'elle apparaît souvent comme une unité syntaxique exprimée en duo.

- Lexique

D'après l'étude d'Ella J. DAY, les jumeaux acquièrent un stock lexical moins rapidement que les singletons, excepté pour les substantifs.

A l'âge de cinq ans, les jumeaux d'Ella J. DAY utilisent en moyenne un vocabulaire de cent cinquante-huit mots, ce qui correspond aux normes de deux ans et demi à trois ans.

⁷³ DAY E. J. (1932). The development of language in twins, Part I.: a comparison of twins and single children. *Child Development*. n°3: 179-199.

⁷⁴ GARITTE C., ROBIN M., LE SOURN S. (1995). Qu'en est-il de la communication langagière entre jumeaux après un siècle de recherches? *Glossa*. n°48 : 30-37.

⁷⁵ ZAZZO R. (1960). Les jumeaux, le couple, la personne. Paris : PUF.

⁷⁶ ROBIN M., LE MANER-IDRISSI G. (1998). Attitudes et représentations des mères envers la jumeauté à deux ans et développement du langage chez les jumeaux. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 46 (1-2) : 28-37.

Le retard s'exprime, d'ailleurs, non seulement par la faible quantité des mots employés, mais par les caractéristiques infantiles du vocabulaire : pauvreté relative en adjectifs, en pronoms et en conjonctions, richesse excessive en interjections et autres vocables inclassables et souvent incompréhensibles à forte tonalité émotionnelle. Le pourcentage d'interjections, par exemple, est encore à cinq ans chez les jumeaux ce qu'il est à deux ans chez les enfants ordinaires.

Pour ZAZZO⁷⁷, « les déficiences de ces parties du discours, qui sont des instruments de relation, de décentration, de catégorisation, d'abstraction, ont comme contrepartie un excès d'interjections, d'onomatopées et aussi d'adverbes, bref de vocables d'une charge émotive beaucoup plus lourde, de vocables qui sont souvent un prolongement direct de l'action ».

Henri WALLON⁷⁸ écrit « avant d'être l'instrument par excellence de l'analyse conceptuelle, le langage reste engagé dans toutes sortes d'appartenances sensori-motrices et affectives ». Ce qui est vrai de l'enfant ordinaire l'est, pendant beaucoup plus longtemps, de l'enfant jumeau. Le langage infantile persiste chez lui deux ou trois ou quatre ans au-delà du terme normal. Le dégagement de cette situation première, où les mots sont encore des cris ou des gestes, s'opère plus lentement, et peut-être aussi moins sûrement.

- Phonologie et intelligibilité

Le discours des enfants jumeaux serait difficile à comprendre pour 14% des parents.

Mc EVOY & DODD⁷⁹ ont étudié de près la phonologie des jumeaux et ont constaté que l'intelligibilité du discours est souvent son aspect le plus détérioré. Un retard de développement des processus phonologiques a ainsi été mis en évidence.

Le répertoire de phonèmes des jumeaux est identique à celui des singletons. L'altération phonologique des jumeaux porterait donc plutôt sur le développement de leur phonologie que sur des difficultés de l'articulation des sons de la langue.

Il est important de noter que les jumeaux n'ont pas les mêmes formes de désordres phonologiques que les singletons et que ces déformations phonologiques sont plus nombreuses lorsque les jumeaux parlent à un adulte. La cause de ce constat est simple : lors d'une conversation avec un adulte, les jumeaux sont encouragés à utiliser plus de mots et à converser. Le taux d'erreurs phonologiques serait donc plus élevé avec un adulte.

⁷⁷ ZAZZO R. (1960). Les jumeaux, le couple, la personne. Paris : PUF, p 371.

⁷⁸ WALLON H. (1945). Les origines de la pensée chez l'enfant. Tome II : Les taches intellectuelles. Paris : PUF.

⁷⁹ McEVOY S., DODD B. (1994). Twin language or phonological disorder? *Journal of child language*. 21. 2: 273-289.

B. L'EVOLUTION DU LANGAGE DE L'ENFANT

I. Les principales étapes de l'acquisition du langage oral

1) La période pré-linguistique (0 à 1 an)

a. rappel des grandes étapes

- Le cri

Il dure les premiers mois de la vie, c'est la première manifestation pré-linguistique.

Il existe deux types de cris :

- Le cri expiratoire (vagissement)
- Le cri inspiratoire (claquement)

Ces productions sonores sont uniquement vocaliques, en relation avec l'état de confort ou d'inconfort du nourrisson et correspondent uniquement à des besoins végétatifs, comme la faim.

En y répondant, la mère y donne du sens, elle remplace le cri en besoin. Le cri deviendra donc l'expression d'un besoin.

Des études ont montré que l'enfant possède six cris différents: la faim, la recherche de sommeil, la gêne, la douleur, la demande de compagnie et les pleurs de fin de journée.

- La lallation

Elle s'ajoute au cri et débute vers la deuxième semaine.

Elle correspond à de nouvelles syllabes qui s'ajoutent : « la la la ». L'enfant, qui ne s'occupe plus exclusivement de la nourriture, s'amuse maintenant avec ses organes phonatoires.

La lallation peut être assimilée à un phénomène transitionnel (évoque la mère absente).

- Le jasis

Du deuxième au troisième mois.

Il marque le passage de la lallation au babil.

L'enfant produit un ensemble de sons qui sont déjà syllabés. On les perçoit mais on ne les identifie pas car ils sont formés d'unités qu'on qualifie de quasi-consonantiques et de quasi-vocaliques. On les reconnaît comme des consonnes ou des voyelles. Il y a de plus, une nasalisation qui complique encore plus la distinction.

Le jasis est un début de communication verbale. La mère prend plaisir à imiter l'enfant et à jouer avec lui, cela représente le premier dialogue. C'est, pour l'enfant, une nouvelle manière de maintenir le contact (contact sous forme de continuité vocalique : la mère et l'enfant peuvent rester en communication de deux pièces voisines). En imitant sa mère, l'enfant apprendra sa propre langue.

- Le babillage

Il commence à trois mois.

Le début du babillage est marqué par la présence de sons plus variés dans leur fréquence (certains sont très aigus et d'autres très graves), ainsi que dans leur intensité (l'enfant peut passer du murmure au hurlement).

Les suites de syllabes restent peu identifiables en raison d'une articulation très relâchée, on parle alors de « babillage rudimentaire » (terme de KONOPCZYNSKI⁸⁰), qui commence à trois mois et qui sera suivi du « babillage canonique » vers le huitième mois et enfin du « babillage mixte » (mêlé avec de vrais mots) entre le deuxième et le douzième mois.

Puis, la réponse par le sourire apparaît (réponse à la vision du visage de la mère de face), étape considérée comme le « premier organisateur du psychisme » (SPITZ)⁸¹.

Le babil se poursuit jusqu'à la fin de la première année.

A trois mois, on observe l'émergence de l'imitation musicale du langage entendu par l'enfant (mais souvent on considère que cela se situe plutôt vers l'âge de six mois).

- Le gazouillis

Il commence au quatrième mois.

⁸⁰ KONOPCZYNSKI G., VINTER S. (1995). Le développement langagier : une prédiction précoce est-elle possible ? Isbergues : Ortho-Edition.

⁸¹ SPITZ R.A. (1958). La première année de la vie de l'enfant. Paris : PUF.

Il correspond à la transformation du babillage vers une activité ludique. L'enfant prend plaisir à jouer avec les sons.

Il fait des jeux vocaux avec les divers articulateurs. Grâce à ces jeux on constate une maîtrise de la phonation. C'est un pré-verbiage, car c'est quelque chose qui s'adapte au langage entendu.

A partir du sixième mois, l'imitation du langage de l'adulte commence à ressembler à la langue maternelle, grâce à la perte des mouvements innés du babil. JAKOBSON a nommé ce passage « *période de restriction phonologique* ».

A cette musicalité du gazouillis s'ajoutent les redoublements syllabiques (la consonne arrive alors en force). Selon OLLER et EILERS⁸² ces redoublements sont suivis de successions syllabiques différentes [papa] devient [pata], la consonne ou la voyelle peuvent changer ou bien les deux.

BACRI, DE BOYSSON-BARDIES et STOEL-GAMMON ont montré qu'on assiste tout d'abord à un redoublement syllabique uni-consonantique puis pluri-consonantique.

Avant 2 mois: Le bébé ne peut pas parler car son conduit vocal est immature. A cet à l'âge- là l'enfant ne peut que crier, pleurer et vocaliser (uniquement en position allongée).

A 6 mois: Le conduit vocal de l'enfant s'est beaucoup développé (il faudra toutefois attendre l'âge de 2 ans pour que son conduit soit identique à celui de l'adulte).

Lorsque le bébé produit des sons du langage, il ne maîtrise en fait réellement que ses lèvres (voilà pourquoi ce sont les antérieures qui sont données en premier : p-b-m et a).

Entre 6 mois et 18 mois : l'enfant est au stade du Miroir. Stade décrit par WALLON⁸³ comme « nécessaire à la conscience de son corps propre », LACAN⁸⁴ rajoute que ce stade est « primordial pour s'identifier comme sujet » et qu'il faut observer l'attitude de l'enfant devant le miroir. Ce stade se compose de 3 étapes:

-l'enfant reconnaît l'image comme un être réel mais autre que lui

-il comprend que cet être n'est qu'une image

⁸² OLLER D.K., EILERS R.E. (2002). Language and literacy in bilingual children. Londres: Multilingual Matters.

⁸³ WALLON H. (1941). L'évolution psychologique de l'enfant. Paris : Armand Colin.

⁸⁴ LACAN J. (1949). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du « je ». Paris : Revue française de psychiatrie. Tome XIII n°4.

-il saisit que cette image n'est que le reflet de la sienne.

ZAZZO, a tenté une expérience sur un de ses enfants: tous les soirs lorsque le bébé s'endormait, il peignait sur le front de celui-ci une tâche de couleur, c'est seulement à l'âge de 18 mois que l'enfant, en s'observant dans le miroir, a tenté d'effacer cette tâche.

Entre 6 mois et 1 an: l'enfant peut moduler l'intensité et la hauteur de sa voix.

En 1997, Mc NEILAGE, DAVIS et MATYEAR⁸⁵ ont montré que le babillage présentait 3 constantes de façon universelle (cela relève d'un processus mécanique):

-consonne labiale avec voyelle centrale

-consonne coronale avec voyelle antérieure

-consonne dorsale avec voyelle postérieure.

L'enfant passera ensuite par la période de « babillage mixte ».

b. l'apprentissage des phonèmes

L'apprentissage des phonèmes de la langue est lié à une capacité innée de percevoir l'ensemble des contrastes sonores utiles pour la parole. Par exemple, les sons consonnes /b/ et /d/ sont deux phonèmes dont les caractéristiques acoustiques sont très proches. Ces deux sons doivent être distingués en français, ils doivent être perçus de façon « catégorielle » (ils appartiennent en effet à des catégories différentes), sinon on ne pourrait pas faire la différence entre les mots « dent » et « banc ». On a pu montrer que le nourrisson de quelques jours est parfaitement sensible à ce type de différence. Plus étonnant, cette capacité a également été observée chez des fœtus de trente-six/quarante semaines. On a aussi observé que les nourrissons sont sensibles aux contrastes phonétiques de toutes les langues. Ainsi, les nourrissons de langue maternelle anglaise sont sensibles à des contrastes phonétiques utilisés en hindi et en salish (langue amérindienne) mais qui n'appartiennent pas à l'anglais. Les adultes de langue anglaise sont en revanche totalement insensibles à ces contrastes. Cette capacité à distinguer les contrastes phonétiques de toutes les langues du monde régresse au cours de la première année de vie. À partir de l'âge de six mois environ, les nourrissons vont progressivement perdre cette capacité à distinguer les

⁸⁵ Mc NEILAGE P.F., DAVIS B.L., MATYEAR C.L. (1997). Babbling and fist words: phonetic similarities and differences. *Speech Communication* 22, 269-277.

contrastes non pertinents pour leur langue maternelle au contact de cette dernière. Une conséquence logique de cette évolution est par exemple que l'adulte de langue japonaise est insensible au contraste phonétique /r/ - /l/ utilisé en français mais non en japonais (l'adulte japonais ne fait pas de différence « à l'oreille » entre les mots « roue » et « loup », alors que le nourrisson japonais dispose au cours de ses quatre à six premiers mois de vie de cette capacité). Toutefois, ces aptitudes perceptives contrastent avec un appareil phonatoire qui, chez le nourrisson, n'est que partiellement développé. La configuration du conduit vocal (pharynx et cavité buccale) est en effet différente de celle de l'adulte.

Le fonctionnement de l'appareil phonatoire est comparable dans son principe à celui d'un instrument à vent. Les poumons fournissent l'air sous pression qui fait alors vibrer les cordes vocales (deux membranes fixées dans la cavité du larynx). Ces vibrations sont à l'origine de la production des sons qui sont plus ou moins intenses en fonction de la pression de l'air et plus ou moins aigus en fonction de la fréquence des vibrations (nombre de vibrations par seconde). Le son produit est ensuite modifié : certaines fréquences sont sélectionnées ou renforcées par l'intervention d'organes mobiles (la langue, les lèvres, le voile du palais, voire la lèvre) permettant d'agir sur des résonateurs qui – comme leur nom l'indique – jouent le rôle de caisses de résonance. Parmi ces résonateurs, la cavité buccale intervient constamment. Son volume peut en effet varier grâce à la plasticité de la langue qui peut se rapprocher en avant des dents supérieures, du palais et, tout en arrière, du voile du palais. L'intervention d'autres résonateurs est plus inconstante. Ainsi, les fosses nasales ne peuvent intervenir que par l'abaissement du voile du palais et l'espace entre les lèvres (espace interlabial) n'est mobilisable que par la projection en avant et l'arrondissement des lèvres.

La conformation du conduit vocal évolue rapidement au cours des six premiers mois de la vie, puis de façon plus lente pour se rapprocher d'une conformation adulte vers l'âge de deux ans. Ainsi, jusqu'au cinquième ou sixième mois, la progression dans la production des sons est principalement déterminée par des contraintes physiologiques. Aux vocalisations réflexes (sopirs, gémissements, bâillements, cris...) se mêlent rapidement, selon certains auteurs dès le deuxième mois, des séquences de sons constituées de syllabes « primitives ». Le bébé joue avec sa voix et étend sa « gamme ». On voit ainsi apparaître progressivement des sons très graves et, à l'inverse, des sons très aigus dans des effets de contraste qui touchent également les niveaux d'intensité : des hurlements succèdent à des

murmures. En s'exerçant aux mouvements de la glotte, des lèvres et de la langue, le bébé prend ainsi progressivement le contrôle de son appareil phonatoire. Entre quatre et six mois, le babillage du bébé est dit « rudimentaire ». Vers l'âge de six mois environ, il devient capable de contrôler ses ajustements phonatoires et commence à pouvoir interrompre ses vocalises à volonté. Il entre alors dans une phase dite de « babillage canonique » (le contenu et la variété du babillage canonique dépendent du langage entendu dans l'environnement du bébé). Le respect des contraintes des syllabes de la langue maternelle rend compte du fait que le nourrisson peut à cet âge produire des syllabes simples de type consonne-voyelle qu'il peut grouper pour émettre des suites répétitives (suites de /ba/, de /da/, de /ma/...). On note dans cette période une préférence pour les consonnes occlusives (/p/, /b/, /t/, /d/), les consonnes nasales (ex. : /m/) et les voyelles les plus ouvertes (ex. : /a/).

Chez le nouveau-né, le canal oropharyngé (cavité buccale et pharynx) descend en pente douce vers la glotte alors que chez l'adulte, il forme un angle droit. Le larynx est situé en position plus haute que chez l'adulte. Cette conformation particulière tend à résoudre les problèmes de déglutition, mais elle réduit l'espace pharyngé qui constitue un des résonateurs les plus importants dans la phonation (production des sons). La cavité buccale est plus courte, plus large et presque entièrement occupée par la langue. Elle est, bien sûr, dépourvue de dents.

c. L'apprentissage des mots

Les sons de la langue sont organisés en mots eux-mêmes organisés en morphèmes (les plus petits éléments porteurs de sens). Ainsi, le mot « danseur » est constitué de deux unités de signification:

« dans- » qui indique la nature de l'action et « -eur » qui apporte une information relative au genre (masculin) de l'agent de cette action. Chacune de ces unités est un morphème.

On distingue deux sortes de morphèmes :

Les **morphèmes lexicaux** (encore appelés lexèmes) qui constituent une marque d'appartenance à une famille de mots ;

Les **morphèmes grammaticaux** qui constituent des marques des variations de la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre, de la personne, du temps...

Exemple : les mots « danseur », « danseuse » et « danser » appartiennent à la même famille dont la marque est portée par le morphème lexical « dans- ». En revanche, les morphèmes « -eur », « -euse » et « -er » sont des morphèmes grammaticaux qui marquent respectivement le masculin, le féminin et l’infinitif. Certains mots sont uniquement constitués d’un morphème lexical (« fleur », par exemple) ou d’un morphème grammatical (les pronoms personnels « je », « tu », « il »...). Le nourrisson ne doit sélectionner et apprendre que quelques dizaines de phonèmes dans le répertoire universel, alors que le nombre de mots d’une langue est de l’ordre de la centaine de milliers. La question de l’apprentissage des mots apparaît d’emblée comme très différente de celle de l’apprentissage des phonèmes. Contrairement au cas des phonèmes, il n’existe en effet pas de répertoire qui contiendrait tous les mots de toutes les langues du monde et dont on pourrait supposer que les enfants les connaissent à la naissance. Il n’existe pas d’autre solution que l’apprentissage. Heureusement, le nourrisson est équipé des compétences intellectuelles nécessaires à cet apprentissage.

Pour lui, la principale difficulté est de reconnaître les mots de la langue maternelle dans un flot de paroles qui ne contient pas de marque évidente de frontières entre les mots. Mais il s’appuie sur trois caractéristiques du langage oral pour progresser dans son apprentissage :

Les « contraintes phonotactiques » : certaines séquences de phonèmes marquent nécessairement une frontière entre les mots. Ainsi, en français, la séquence de phonèmes /r/ /t/ /p/ est impossible en milieu, en début ou en fin de mot ; elle nécessite donc une séparation de mots entre les phonèmes /t/ et /p/ (comme dans l’exemple « carte perdue »).

Les « régularités distributionnelles » : Pour le nourrisson, plus les suites de sons sont utilisées fréquemment, plus elles ont de « chances » de constituer un mot. Ainsi, la séquence de trois syllabes « py-ja-ma », utilisée fréquemment et dans de nombreux contextes, constitue un meilleur « candidat mot » que la séquence de même longueur « lo-ca-tion », utilisée plus rarement et dans peu de contextes.

La « prosodie de la parole » : il s’agit pour le bébé d’exploiter l’intonation et le rythme de la parole pour découvrir les contours des mots. L’intonation est porteuse de sens : elle exprime nos émotions (colère, ironie, impatience...) mais traduit également la nature d’une phrase (exemple : phrase interrogative). Ainsi, la phrase « Tu laves ta voiture » pourra être produite en exprimant des émotions diverses (par exemple, la surprise parce que cette voiture est en fait déjà très propre) et selon quatre modes possibles (phrase déclarative, impérative, exclamative ou interrogative).

Lorsque nous parlons, nous ne prononçons pas toutes les syllabes et tous les mots au même rythme et sur le même ton. Nous réalisons des regroupements « prosodiques ». Ainsi, la découverte de certaines frontières entre les mots peut provenir de l'intonation, et ce dès les premiers jours de vie.

Le bébé dispose de l'ensemble de ces informations au plus tard vers l'âge de onze mois en moyenne (l'âge du début de l'acquisition des mots).

2) La période linguistique

a. la compréhension:

Vers l'âge de trois/quatre mois: l'enfant régit à la présence et donc à l'absence et aux divers moments de la journée.

Entre le sixième et le neuvième mois: Il comprend l'intonation de l'adulte (les reproches et les compliments).

Vers huit/neuf mois: Il peut discriminer les mots, il entre donc dans le système linguistique.

Entre le neuvième et le douzième mois: Il comprend les formules simples, comme « non », « donne ».

Vers onze mois: La discrimination phonétique se spécialise dans la langue maternelle.

La première année s'articule autour de la personne maternante et vers une autonomisation.

b. Le huitième mois

L'enfant entre dans la communication, les manifestations orales se spécifient.

Les appels sont adressés à la personne maternante, à l'interlocuteur investi affectivement.

Il refuse tout contact autre qu'avec la mère.

La mère devient de plus en plus un objet d'amour, l'enfant la distingue des autres personnes (même en dehors des repas) et l'absence de celle-ci le plonge dans une angoisse très

importante. C'est l'angoisse du huitième mois (deuxième organisateur de la psychologie de l'enfant selon SPITZ⁸⁶). Cette faille sera comblée par le langage.

L'enfant, dans sa quête d'autonomie, commence à se déplacer physiquement (touche à tout, monte sur les meubles...), la mère intervient gestuellement mais aussi par la parole du fait de la distance physique. En réaction aux situations dangereuses, la mère prononce souvent le « non ».

A neuf mois: L'enfant comprend le « non ».

Entre le douzième et le quinzième mois: Il saura faire « non » avec la tête. Pour Anna FREUD⁸⁷, c'est le « processus d'identification à l'agresseur » qui permet à l'enfant d'acquiescer le « non ». Le « non » représente une agressivité envers la mère, responsable de la frustration.

A dix-huit mois: L'enfant sait dire « non » (troisième organisateur du psychisme selon SPITZ⁸⁸).

L'enfant devient capable de s'opposer consciemment à autrui, il entre donc dans le monde des relations sociales.

Bénédicte de BOYSSON-BARDIES⁸⁹, a observé qu'à l'âge de un an, trente mots sont compris en contexte et très peu de mots peuvent être compris hors contexte (seulement des mots comme « biberon », « chaussure »...).

Sophie KERN⁹⁰ a montré que sur trois cents mots, l'enfant en comprend:

-trente-deux, à huit mois

-quatre-vingt-six, à douze mois

-cent soixante et un, à seize mois.

Pour BATES, à seize mois l'enfant comprend cent quatre-vingt-onze mots.

⁸⁶ SPITZ R.A. (1958). La première année de la vie de l'enfant. Paris : PUF.

⁸⁷ FREUD A. (1968). Le normal et le pathologique chez l'enfant. Paris : Gallimard.

⁸⁸ SPITZ R.A. (1958). La première année de la vie de l'enfant. Paris : PUF.

⁸⁹ De BOYSSON-BARDIES B. (1996). Comment la parole vient aux enfants ? Paris : Odile Jacob.

⁹⁰ KERN, S. (2005). De l'universalité et des spécificités du développement langagier précoce. *Aux origines du langage et des langues*. Paris : Fayard. 270-291

Il faut toutefois se méfier de ces résultats qui ne sont que des moyennes.
Ces premiers mots compris appartiennent à des catégories très précises.

c. Le premier mot

Dès le huitième mois: « une structure intonative et du répertoire phonétique de la langue maternelle » (Bénédicte DE BOYSSON-BARDIES⁹¹) est mêlée au discours, ce qui signifie que l'on retrouve une intonation dans les émissions du bébé.

L'enfant va, de plus, avoir la capacité de reconnaître que certains sons qu'il émet sont identiques à ceux qu'il entend : il les sélectionnera et les mémorisera.

Et parallèlement, il sera de plus en plus capable d'attribuer une signification à certaines émissions sonores.

Entre le huitième et le dixième mois: les productions et les suites de syllabes n'ont pas de sens mais sont de plus en plus variées phonétiquement. On perçoit l'approche du premier mot... Cela est désormais possible: les lèvres et la langue arrivent à un niveau de coordination musculaire suffisant.

Entre le neuvième et le douzième mois: apparition des premiers mots.

Des productions sonores sont simples, fréquentes, se dégagent du son du langage entendu et sont liées de façon régulière à l'état ou à l'objet désigné. L'adulte va structurer les émissions sonores du bébé en les isolant, les reprenant et les clarifiant. Ainsi « ma ma ma ma ma » va être isolé et renforcé par l'adulte pour donner « maman ».

Les facteurs affectifs sont donc essentiels dans l'émergence du langage, et c'est à partir du dialogue mère-enfant commencé dès la grossesse que l'enfant va se diriger vers cette période linguistique.

Le premier mot arrive à un moment de mise en place de l'autonomisation:

-apprentissage de la marche (entre neuf et dix-huit mois). Bien souvent la marche et les premiers mots arrivent à la même période.

-acquisition de la propreté (entre quinze et vingt mois).

C'est dans la relation parents-enfant que se développent toutes ces acquisitions, celles-ci

⁹¹ De BOYSSON-BARDIES B. (1996). Comment la parole vient aux enfants ? Paris : Odile Jacob.

sont tellement intriquées que s'il y a une difficulté pour l'une d'entre elles, il se peut qu'elle rejaille sur les autres. D'autant plus, que, d'une certaine manière, l'évolution du geste suit celle du langage.

d. Les gestes

Il est important de décrire le développement de la composante gestuelle, dans la mesure où il fait partie intégrante du système linguistique et qu'il est particulièrement important de la prendre en compte en acquisition du langage pour deux raisons principales. Tout d'abord, l'enfant utilise les gestes avant les mots pour exprimer ses premières intentions de communiquer. Ensuite, certains travaux récents montrent un lien fort entre le développement des gestes et le développement de la composante vocale.

De la naissance à sept mois: les gestes ne sont pas communicatifs.

De sept mois à douze mois: les gestes sont déictiques, ce qui signifie qu'ils sont déjà symboliques mais qu'ils ne peuvent pas être compris en dehors du contexte dans lequel ils sont produits. Ces premiers gestes sont « refuser ou acquiescer de la tête », « saluer » « étendre le bras » dans le sens de « je veux cela » et le geste de pointage.

Ce dernier geste est particulièrement intéressant, dans la mesure où, comme l'a montré BRUNER⁹², il permet la mise en place de l'attention conjointe entre une mère et son enfant, attention conjointe dont le rôle dans l'émergence du lexique n'est plus à prouver.

Les caractéristiques du développement du langage ne prennent tout leur sens qu'en lien avec la communication prélinguistique : avant le langage, il y a la communication prélangagière, communication mimique, communication gestuelle. Ces situations de communication non verbale sont de toute première importance pour l'acquisition du langage, de la communication verbale. Comment passe-t-on de l'une à l'autre ? Les travaux de Jérôme BRUNER nous livrent leurs enseignements. La communication non verbale doit être bonne pour que la communication linguistique s'installe. Jérôme BRUNER a décrit quatre vecteurs des échanges non langagiers, autrement appelés formats.

Les quatre formats de BRUNER:

BRUNER définit les formats comme étant " des échanges habituels qui fournissent un

⁹² BRUNER J.S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication " entre un adulte et un enfant.

Le format est un modèle d'interactions solidarisées dans lequel chacun a un rôle précis qui peut s'inverser.

- *Attention conjointe*: c'est indiquer à l'autre ce que l'on veut qu'il observe.

Pour BRUNER, le geste de désignation par l'index est possible à partir de dix mois et il permet une progression dans la communication (l'enfant main tendue, crie et montre alternativement, l'objet convoité et la personne présente).

- *Action conjointe*: par exemple la manière dont on joue au ballon avec l'enfant : je lui envoie la balle, il me la renvoie.
- *Interactions sociales*
- *Jeux de fiction*

Le geste est une des conditions nécessaires à l'émergence du premier mot et donc du langage.

JOUANJEAN⁹³ dit que montrer c'est faire un triangle entre soi – l'objet montré – la personne à qui on montre, *c'est extraire du contexte environnemental un objet saillant*. C'est aussi attester que cet objet a un sens, que ce sens c'est le signe.

- le premier mot représente la parentèle
- le premier objet montré est un objet appartenant aux parents. Le bébé utilise cet objet comme un signe qui permet de partager le monde mental de ses parents.

Il y a une relation entre la production gestuelle et la compréhension : plus le bébé produit de gestes, plus il comprend les énoncés.

A partir de douze mois : les gestes sont compris hors contexte.

A la fin de la deuxième année, d'après CARPICI⁹⁴ en 1996, les gestes auraient un rôle essentiel dans la morphosyntaxe.

Entre seize et vingt mois, le bébé peut combiner deux référents (deux oraux ou un oral et

⁹³ JOUANJEAN A. (1982). Etude préliminaire de la communication gestuelle et verbale chez 16 enfants de 2 à 3 ans. Thèse 3^{ème} cycle, 1, Section Sciences. Université Rennes.

⁹⁴ CAPIRICI, O., IVERSON, J.-M., PIZZUTO, E., VOLTERRA, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, 23(3), 645-673.

un gestuel). Cette étape a un *aspect prédictif sur le vocabulaire dès vingt mois* : plus les combinaisons gestes-mots sont élevées, plus large est le vocabulaire.

e. La période locutoire

Dès douze mois, le bébé verbalise ce qu'il fait, le langage s'appuie sur l'action, se fait pendant l'action. Il apparaît à l'occasion d'un geste, d'une émotion. PICHON créa un néonyme pour expliquer cela : le langage se produit lors d'un émouvement.

Pour Frédéric FRANCOIS⁹⁵ « l'enfant acquiert des entités lexicales en fonction de ses besoins propres, de ses intérêts propres, au hasard de ses expériences ».

Les premiers mots désignent les parents, puis sont produits « tiens, attends, donne » : ce sont des mots- phrases (des holophrases pour De LAGUNA (1927)).

Pour OLERON⁹⁶, trois phénomènes existent :

- la sur-extension : le mot représente plus que son entité, des hyperonymes différents sont

représentés par des hyponymes (*par ex : cyprès = tous les arbres*). A douze mois, l'enfant n'utilise que ce procédé.

- la sous-extension : le mot représente moins que son entité (*par ex : arbre = olivier*).
- le recouvrement : le mot représente une partie de son entité à laquelle s'ajoutent des entités

proches (*par ex : fauteuil = que ceux en cuir et aussi les chaises*).

Il est également intéressant de connaître la nature sémantique des premiers mots. Qu'il s'agisse du versant productif ou du versant réceptif et quelle que soit la langue envisagée, on observe le même éventail restreint de catégories auxquelles appartiennent les premiers mots. Ces catégories sont les suivantes : noms de personnes, d'objets, bruits d'animaux et sons, jeux et routines et des mots d'action. Du point de vue grammatical, la catégorie la plus représentée est la catégorie des noms. Ce phénomène de « biais nominal » est noté

⁹⁵ FRANCOIS F. (1984). Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Paris : PUF.

⁹⁶ OLERON P. (1995). Langage et développement mental. Liège : Collection Psychologie et Sciences Humaines Mardaga.

chez les petits francophones mais également dans d'autres langues comme l'anglais, l'italien ou encore l'espagnol à l'exception du chinois mandarin et du coréen dans lesquels les verbes l'emportent (BATES et al., 1979⁹⁷ ; GOPNIK & CHOI, 1995⁹⁸). Selon ces mêmes auteurs, le vocabulaire se construit en trois vagues successives. Lorsqu'un enfant possède un lexique de moins de cent mots, ce dernier est constitué de 60% de noms. Dans un deuxième temps, apparaissent les verbes et les adjectifs qui ne représentent que 10% du lexique avant d'augmenter rapidement. Enfin, les mots fonctionnels représentent 5% des mots puis augmentent pour atteindre 15% lorsque le lexique se compose de cinq cents items.

Revenons sur l'importance des différences interindividuelles quant au développement du lexique. Les premières variations à avoir été notées sont de type quantitatif. On trouve en effet de grandes différences en termes de nombre de mots produits mais aussi en termes de fréquence d'utilisation. Selon CAMAIONI et LONGOBARDI⁹⁹, les enfants de seize mois utiliseraient en moyenne au cours de deux sessions de jeux et au cours d'un repas quatre-vingt-six mots dont trente et un différents. La communauté scientifique dégage également des variations qualitatives. Dans une première étude de 1973 basée sur la production de dix-huit enfants anglophones, NELSON¹⁰⁰ dégage deux types d'enfants en fonction de la composition des cinquante premiers mots produits : les enfants expressifs et les enfants référentiels. Dans le premier groupe, on relève 50% ou plus de noms généraux, alors que dans le deuxième groupe, on relève plus de mots sociaux utilisés pour interagir avec son interlocuteur.

Pour Frédéric FRANCOIS¹⁰¹, à dix-neuf mois et demi, le langage de l'enfant est polysémique. Le signifiant représente un seul et même référent et non un signifié.

Après vingt mois, des significations personnelles sont créées pour certains mots. Par les pré-signes, on entre dans la polysémie.

⁹⁷ BATES E., BENIGNI L., BRETHERTON I., CAMAIONI L., VOLTERRA V. (1979). The emergence of symbols: cognition and communication in infancy. New-York: Academic Press.

⁹⁸ GOPNIK A., CHOI S. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study. *Journal of child language*, 22, 497-530.

⁹⁹ CAMAIONI L., LONGOBARDI E. (1995). Nature and stability of individual differences in early lexical development of Italian-speaking children. *First language*, 15, 203-218.

¹⁰⁰ NELSON K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the society for research in child development*, 38.

¹⁰¹ FRANCOIS F. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.

De dix à dix-huit mois, on assiste à deux phases d'acquisition :

- la phase lexicale : temps pendant lequel l'enfant découvre que les actes, les objets ont un nom, où il va apprendre le vocabulaire. Cette phase arrive en période locutoire.

Ce vocabulaire est transmis, il s'apprend par :

- imprégnation
 - répétition
 - mémorisation
- } C'est une transmission directe

- la phase d'apprentissage de la grammaire (syntaxe). Cette phase arrive après la phase lexicale, en période délocutive.

L'enfant apprend la grammaire par la découverte des invariants puis des exceptions.

Il ne répète pas, son apprentissage se fait par :

- déduction
 - invention (imagination)
 - création (réalisation)
- } Ce n'est pas transmis mais extrait par l'enfant

L'enfant crée par expérience des énoncés. C'est ici que l'on retrouve les régularisations abusives : *un enfant -> le nenfant ; vendre -> vendu donc prendre -> prendu*. L'enfant extrait à raison le système logique sans se poser de question.

La maîtrise des exceptions se fait en fonction de ce que lui renvoie l'interlocuteur et en fonction de la disponibilité de l'enfant.

L'enfant a une évolution lexicale non linéaire :

- entre onze et dix-huit mois, l'évolution est lente, les mots sont utilisés de façon idiosyncrasique, les mots sont utilisés dans des contextes spécifiques, limités.

- entre douze et dix-huit mois, selon AIMARD¹⁰², l'enfant produit divers types de mots :
 - ☐ les formes simplifiées : par ex : « aba » pour « à boire »
 - ☐ les redondances syllabiques : par ex : « popo »
 - ☐ les formes composées : onomatopéiques ; par ex : « vroum vroum »
 - ☐ les combinaisons de deux mots : conglomérat indifférencié; par ex : « tichat »
 - ☐ les formes totalement arbitraires : par ex : « da » = regarde, dame, banane...

- entre dix-huit et vingt mois, l'enfant produit environ cinquante mots.

- ensuite, on assiste à une explosion lexicale ; pour NELSON¹⁰³ : quatre à dix nouveaux mots sont produits chaque jour. Ils sont utilisés de façon conventionnelle ou catégorielle.

L'explosion lexicale favorise l'émergence de la syntaxe. Le stade syntaxique a lieu entre dix-huit mois et cinq ans.

f. La période délocutive

Le langage n'a plus besoin de l'action, il s'en détache.

Dès dix-huit mois, apparaît la juxtaposition de deux mots. C'est la « première phrase » : il n'y a pas de syntaxe. Elle est faite de deux mots proches : mots désignant des personnes connues, des objets visibles, des situations concrètes.

Sont d'abord utilisés les substantifs, puis les verbes (d'abord sous la forme infinitive et participe passé), les prépositions, les pronoms, les adverbes.

SLOBIN¹⁰⁴ a fait des études sur plusieurs langues. Pour lui, les premières relations sémantiques apparaissent lorsque sont acquis soixante mots. Tous les enfants passent alors

¹⁰² AIMARD P. (1981). *Le langage de l'enfant*. Paris : PUF.

¹⁰³ NELSON K. (1973). *Structure and Strategy in Learning to Talk. Monographs of the society for research in child development*, 38.

¹⁰⁴ SLOBIN, D. I. (1982). « Universal and particular in the acquisition of language », in E. Warner & L. R. Gleitman (éds.) *Language Acquisition : The State of the Art*. Cambridge : Cambridge University Press.

par la juxtaposition de deux mots.

Il y a une remarquable stabilité dans l'ordre d'émergence des relations sémantiques :

- la possession : « auto maman, joujou moi »
- le désir : « manger gâteau »
- la localisation : « papa là, couche kiki »
- l'attribution de la qualité : « méchant ouaoua, maman belle »

Toutes ces associations peuvent être comprises différemment selon le contexte.

Elles comportent soit deux mots pleins (nom, verbe...), soit un mot plein et un mot fonctionnel (adverbe, préposition...).

g. Le langage constitué

Cette période débute à l'âge de deux ans.

SHRIBERG et KWIATOWSKI¹⁰⁵, ont déterminé le PCC= le Pourcentage de Consonnes Correctes. C'est un indice qui, à partir du recueil de la conversation de l'enfant avec un adulte familier, évalue la conformité de la prononciation enfantine.

VINTER¹⁰⁶ a étudié les capacités des PCC chez l'enfant de deux ans. Il en ressort que :

- à deux ans, 70 % des consonnes sont dites de manière correcte.
- à trois ans, plus de 87% de consonnes sont correctes.

Cependant, VINTER a montré qu'à cet âge, aucun son n'est maîtrisé complètement dans toutes les positions (à l'initiale, à la finale, au milieu des mots).

A deux ans, 75% des enfants peuvent produire le [t] et le [m] à l'initiale, et ne sont plus que 50% à pouvoir les produire en finale.

¹⁰⁵ SHRIBERG, L. D., & KWIATKOWSKI, J. (1982). Phonological disorders III : A procedure for assessing severity of involvement. *Journal Of Speech And Hearing Disorders*, 47, 256-270.

¹⁰⁶ VINTER S. (2001). Les habiletés phonologiques chez l'enfant de deux ans. *Glossa* n°77.

Selon STOEL-GAMMON¹⁰⁷, on ne peut s'intéresser qu'à partir de deux ans aux capacités qualitatives de l'articulation de l'enfant. Car avant cet âge, il apprend de manière holistique : il entend un mot et il le répète globalement.

B. DE BOYSSIN-BARDIES¹⁰⁸, que certains mots peuvent même être donnés sous diverses formes. Durant une même séance de jeu entre enfants, le mot « gâteau » est donné sous sept formes différentes.

Quand il s'agit de produire un mot, l'enfant va utiliser trois processus de simplification, comme INGRAM¹⁰⁹ l'a montré en 1976 :

- 1) la modification de la structure de la syllabe ou du mot (enlève un, deux ou trois sons)
- 2) la substitution d'une classe de phonème à une autre (au départ l'enfant n'a pas de constrictive, il ne peut donner que des occlusives).
- 3) l'assimilation d'un son à l'autre : prendre le caractère d'un son pour l'accoler à un son qui est avant ou après ce son là. (exemple : [papo] pour « chapeau »).

Les premiers mots de l'enfant par rapport à ceux de l'adulte vont comporter des segments supprimés ou omis, d'autres remplacés ou des syllabes supprimées voire dupliquées. L'enfant ne sera pas compris à tous les coups.

En 2001, VINTER¹¹⁰ a montré que les capacités lexicales sont clairement liées aux capacités phonétiques et phonologiques de l'enfant. Mieux il articule et plus il pourra acquérir du lexique.

- A deux ans : l'enfant comprend l'essentiel du langage courant de la vie quotidienne, et il a la maîtrise de l'usage des pronoms.

- Entre deux ans et deux ans et demi : il va apprendre l'utilisation du « je » et du « tu ». Grâce à cela il va se reconnaître comme identique et distinct de tout sujet parlant (« Je suis identique car je dis « je », et que lui aussi se nomme « je », mais je suis différent car je le nomme « tu »).

¹⁰⁷ STOEL-GAMMON C. (1997). Truncation patterns in English-speaking children's word productions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 526-541.

¹⁰⁸ De BOYSSON-BARDIES B. (1996). Comment la parole vient aux enfants ? Paris : Odile Jacob.

¹⁰⁹ INGRAM, D. (1976). *Phonological disability in children*. Amsterdam: North-Holland.

¹¹⁰ VINTER S. (2001). Les habiletés phonologiques chez l'enfant de deux ans. *Glossa* n°77.

PIAGET¹¹¹ a montré que la représentation que l'enfant a de lui-même est autre que celle que peut en avoir autrui. De plus, comme il est capable de catégoriser et d'étiqueter, il découvre que toute chose a un nom : c'est le début du langage socialisé. Dès lors il acquiert les paires oppositionnelles.

JAKOBSON a montré que les enfants structurent leur lexique en se fondant sur la relation de contrariété. L'enfant ne peut pas apprendre « grand », s'il n'apprend pas « petit ». Il va progresser dans son langage au moment où l'enrichissement du vocabulaire est le plus important. Il va passer de deux cent à mille mots en une année. Il y a une augmentation quantitative et qualitative du vocabulaire. C'est entre deux et trois ans que l'enfant acquiert des termes comme : « penser, peut-être ». Il devient capable de faire la différence entre le réel et le désiré. L'évolution du langage de l'enfant est aussi qualitative. C'est parce qu'il arrive à comprendre des choses, qu'il arrive à apprendre des mots, qu'il parvient à évoluer dans sa pensée.

Le caractère polysémique des phrases de l'enfant va disparaître peu à peu puisqu'il a plus de mots à sa disposition. La syntaxe se complexifie, les structures grammaticales qui étaient ébauchées vont se préciser et l'enfant emploiera des phrases où l'organisation grammaticale sera correcte.

A trois ans, l'enfant utilise de mieux en mieux les principaux modèles de phrases et les outils grammaticaux. C'est un langage organisé qui reste chargé d'imperfections et d'erreurs qui vont se corriger par des essais-erreurs et par l'imitation. Les enfants ne sont pas obligés de passer par le langage enfantin, certains utilisent rapidement le langage des adultes. Dès trois ans, l'évolution du langage est uniquement un perfectionnement par un enrichissement du vocabulaire et une meilleure maîtrise des outils grammaticaux. Les prépositions se font dans le même ordre quelles que soient les langues. L'enfant dès trois ans, va acquérir :

- dans, sur, sous, à côté, dans un premier temps
- puis : entre, devant, derrière, dans un second temps, avec des traits d'orientation différents des objets.
- enfin : devant, derrière sans traits d'orientation.

¹¹¹ PIAGET J. 1923. Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé.

Cette acquisition des prépositions suit certains critères :

- il y a des facteurs de retardement : exemple : la diversité lexicale.
- Il y a aussi des facteurs de facilitation :
 - la clarté étymologique.
 - la simplicité morphologique : l'enfant apprend d'abord « sous » avant d'apprendre « en dessous de ».
 - le sens : il est plus facile d'acquérir un terme qui indique une relation spatiale par rapport à un espace clos (ex : le mot « sur » qui a un point de référence par rapport à une ligne est plus facile à acquérir qu'un mot où le point de référence n'est pas perçu par le locuteur). Il est plus difficile d'apprendre un terme qui prendrait en considération le point et la distance.

A trois ans, d'un point de vue phonétique, l'ensemble du système phonologique doit être en place, l'articulation est maîtrisée, le ch/j peut encore prendre une année.

Entre trois et quatre ans l'enfant présente une grande avidité de questionnement, il s'intéresse aux objets, à leur nature, à leur lien, puis aux notions de causalité et de temps par l'utilisation d'adverbe interrogatif : « où, quand, pourquoi ».

Mais cela ne veut pas dire qu'il a acquis toutes ces notions. Il a toujours une pensée rigide. Il n'a pas encore acquis le caractère de réversibilité des actions. Il se perfectionne à mesure dans toutes les acquisitions.

A quatre ans, l'essentiel du système morphosyntaxique est acquis : il a deux mille mots, dont des mots abstraits, comme les couleurs ou les tailles.

A cinq ans, le langage devient un moyen de communiquer car l'enfant sort du langage essentiellement égocentrique décrit par PIAGET¹¹².

De deux à cinq ans, l'enfant utilise préférentiellement le monologue, il se parle à lui même. Il n'emploie pas le langage pour parler à l'autre, et ne se place jamais dans la position de son interlocuteur.

Par leur comportement égocentrique, les enfants de moins de cinq ans, ne prennent pas en compte le point de vue de l'autre.

¹¹² PIAGET J. 1923. Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé.

PIAGET décrit l'enfant de moins de cinq ans comme inefficace dans la communication. Il dit même qu'il n'a pas assez d'expérience pour connaître ce qu'il appelle l' « effrayante complexité de l'esprit humain ». Il ne fournit pas assez d'effort pour comprendre et être compris.

Dès cinq ans, l'enfant se tourne vers les autres et vers le dialogue. Cette évolution va dépendre de son milieu socioculturel : famille, amis, école. Entre quatre et cinq ans, il y a acquisition du système phonétique, associée à l'explosion du vocabulaire linguistique et à la maîtrise des mécanismes articulatoire et de la parole. Les énoncés significatifs de la phrase de base sont maîtrisés dès quatre ans et demi. Durant cette période, l'enfant sait tout du langage, même s'il ne maîtrise pas encore tout.

A cinq ans, tous les mécanismes sont acquis par la majorité des enfants et ils produisent les mêmes formes verbales que l'adulte, quelle que soit la langue qu'il emploie.

Dès cinq ans, on parle de stade avancé, le développement du langage est terminé dans son ensemble. Il restera à l'enfant à perfectionner sa production articulatoire de phonèmes complexes.

La phrase passive non renversable n'est pas comprise avant quatre-cinq ans, et n'est pas utilisée avant six-sept ans. Avant neuf ans, l'enfant a des difficultés à comprendre la voie passive renversable.

L'enfant de cinq ans ne reconnaît pas l'humour. Il a beaucoup de chemin à parcourir pour acquérir un langage adulte.

A six ans, selon G.A MILLER : l'enfant apprend chaque jour vingt mots ou quatorze «mots racines» (verbe, adjectif...).

A sept ans, l'enfant apprend la réversibilité de l'action.

Selon FLORIN¹¹³, les mots connus par des CM1 sont en moyenne au nombre de trois mille, ils sont de six mille pour des CM2. Il s'agit ici de mots de vocabulaire courant.

¹¹³ FLORIN A. (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. Paris : PUF.

LIEURY¹¹⁴ et ses collaborateurs ont fait une étude en 1992-1993 sur l'acquisition des mots de vocabulaire suivant le niveau scolaire :

<u>Niveau scolaire</u>	<u>Nombre de nouveaux mots présentés :</u>	<u>Nombre de mots acquis (en moyenne)</u>
<i>En 6^{ème} :</i>	6000	2500 (les +faibles : 1000 ; les meilleurs : 4000)
<i>En 5^{ème} :</i>	9500	5500
<i>En 4^{ème} :</i>	18000	11000
<i>En 3^{ème} :</i>	24000	17000

Ces mots nouveaux sont encyclopédiques et dépendent des matières enseignées : c'est le français qui en apporte le plus (sept mille) et les mathématiques qui en apportent le moins (quatre cent cinquante).

Durant cette période, le langage se constitue. « La théorie de l'esprit » se développe, en lien avec les capacités langagières. « La théorie de l'esprit » est la capacité de reconnaître sa propre pensée et d'attribuer des états mentaux aux autres. Cela permet *l'interprétation*, la *prédiction* du comportement d'autrui afin d'*ajuster son comportement* à l'autre pour

¹¹⁴ LIEURY, A. (1992). La mémoire, résultats et théories. Liège : Mardaga.

accéder à une communication normale. Ici, l'ajustement et la communication peuvent être verbaux ou non.

Pour BARON-COHEN, LESLIE, FRITH¹¹⁵ : « la théorie de l'esprit » dépend de la méta-représentation, elle permet de créer sa propre représentation.

WOODRUFF et PREMACK¹¹⁶ distinguent deux théories de l'esprit :

- la théorie de l'esprit de premier ordre :

C'est la capacité d'imaginer ce que l'autre pense.

Elle est acquise, pour la majorité, entre trois et quatre ans. Elle est définitivement acquise par tous à six ans.

- la théorie de l'esprit de second ordre :

C'est la capacité de prêter à une personne une pensée en fonction de la pensée d'une autre personne à propos d'un événement objectif. Cette capacité permet de savoir quel va être l'effet de ce qui va se dire par une personne sur une autre.

L'enfant commence à l'aborder vers six-sept ans. Tous les enfants seraient capables de la comprendre entre sept et neuf ans (neuf ans est l'âge des opérations concrètes pour Piaget).

3) la compréhension du langage oral

De multiples compétences permettent à l'enfant de comprendre le langage oral dès son plus jeune âge. Toutefois, en fonction du stade évolutif et des stimulations de l'environnement, certaines modalités de « traitement » sont plus particulièrement repérables. Ainsi, vers l'âge de deux ans et demi, trois ans, la compréhension est à dominance « lexicale ». Pour comprendre le langage, l'enfant identifie un mot et le met en rapport avec le contexte dans lequel le message est produit. Par exemple, dans l'énoncé « Bébé va aller au lit », il interprète l'énoncé en traitant le mot « lit » en fonction du contexte horaire (heure du coucher, heure de la sieste). À partir de trois ans et demi, quatre ans en moyenne, les capacités de compréhension deviennent plus performantes : elles prennent en compte les aspects morphosyntaxiques du langage oral. Le traitement morphosyntaxique, qui tend à dominer jusqu'à l'âge de six-sept ans, implique la mise en relation du thème du

¹¹⁵ BARON-COHEN S., LESLIE, A. M., FRITH, U (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 21, 37-46.

¹¹⁶ PREMACK, D., WOODRUFF, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioral Brain Sciences, 1, 515-526.

message et de son contenu. L'enfant peut alors interpréter un énoncé hors-contexte du type « Demain, nous irons jouer au parc ». Ce traitement aboutit à la construction d'une représentation mentale du lieu évoqué et des actions possibles (balançoire, toboggan...). Dès l'âge de quatre-cinq ans, en relation très probable avec les expériences de lecture de textes narratifs par l'adulte, et de façon plus tardive, en lien avec l'apprentissage de la lecture, l'enfant investit progressivement la compréhension du langage oral selon une modalité narrative. Cette modalité est mise en œuvre pour la compréhension des récits. Elle implique de la part de l'enfant la prise en compte de la successivité temporelle des événements et des relations causales qui les lient. Enfin, et bien que précocement repérables, les capacités pragmatiques ne se manifestent « en surface » que très tardivement. C'est seulement entre six et sept ans que l'enfant devient capable de se distancier dans une situation de communication et de concevoir les représentations de l'interlocuteur. Le langage enfantin est égocentrique : il ne contient pas toutes les informations nécessaires pour la bonne compréhension par l'auditeur. Exemple : le « Tu vois, c'est cassé » d'un enfant décrivant un objet au téléphone, sans plus de précisions pour son interlocuteur. Progressivement, l'enfant acquiert les indicateurs qui déterminent quel type de langage convient à un contexte donné. Par exemple, la requête « Je veux un jouet » exprimée sur un mode impératif a peu de chances d'aboutir. L'enfant devra apprendre à atténuer les effets d'un tel énoncé par l'ajout d'une formule de politesse et par la modulation de l'intonation. En d'autres termes, l'enfant apprend à « socialiser » son langage. Ainsi, dès l'âge de trois ans et demi, l'enfant parvient à maîtriser la structure fondamentale de sa langue maternelle. En dépit d'approximations morphologiques et d'erreurs de syntaxe, il peut alors parler de façon intelligible. Toutefois, le processus d'apprentissage est loin d'être terminé. L'enfant doit poursuivre l'acquisition du système phonologique, enrichir son vocabulaire (un processus qui dure toute la vie), diversifier la connaissance des formes syntaxiques et s'approprier les capacités pragmatiques.

II. L'acquisition de la morphosyntaxe

1) Introduction

La morphosyntaxe est définie dans le Petit Robert comme « l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés ». La connaissance du lexique (ensemble des mots qui composent une langue) et de la syntaxe (ensemble des relations

entre les éléments qui composent le lexique), auxquels on peut ajouter au moins la phonétique, la phonologie, la sémantique et la pragmatique, est fondamentale pour parler et comprendre une langue.

La notion de morphosyntaxe, qui semble recouvrir celle de syntaxe, est essentielle car la syntaxe ne se réduit pas à des combinaisons de mots. Les mots eux-mêmes peuvent se modifier, avec une portée sémantique et une portée syntaxique. Par exemple, le mot « regard » peut se modifier pour devenir « regarder, regarderons, regards, regardant, etc. ». Ce processus interne au lexique est appelée morphologie. La morphologie modifie le sens des mots, mais aussi les caractéristiques syntaxiques, c'est-à-dire la nature de relations qu'ils entretiennent avec les autres mots. C'est pourquoi l'étude de la syntaxe ne peut se réduire à l'agencement des mots et comprend des éléments de morphologie. C'est pour désigner cette étude conjointe de la morphologie (dans ses aspects syntaxiques) et de la syntaxe, étude visant à décrire la formation des énoncés, que l'on parle de morphosyntaxe.

La morphosyntaxe est donc formée à partir de deux domaines : la morphologie et la syntaxe.

- La morphologie étudie principalement la formation interne des mots dans une langue. Son unité de base, que nous décrirons plus en détail après, est le morphème (ou monème).
- La syntaxe vient du grec *suntaxis*, signifiant "ordre", "arrangement". Ainsi la syntaxe étudiera l'organisation des unités dans un énoncé.

Ces deux domaines vont nous permettre de tenter d'expliquer comment la structure d'une phrase dans une langue permet à tout locuteur de cette langue de comprendre le sens de cette phrase.

La double articulation

Le linguiste André MARTINET¹¹⁷ a le premier relevé ce que l'on appelle la double articulation du langage qui singularise le langage humain (par opposition aux langages formels):

- La première articulation est constituée par les unités significatives que sont les unités lexicales et grammaticales, appelées morphèmes (unités de sens).

¹¹⁷ MARTINET A. (1996). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin. Collection Cursus.

- La deuxième articulation est constituée d'unités distinctives dépourvues de sens, appelées phonèmes (unités de sons).

Ces unités s'alignent sur un axe syntagmatique (horizontal, combinatoire), mais chaque segment correspond à un choix entre ce qui est dit et ce qui aurait pu être dit : c'est l'axe paradigmatique (vertical, de la sélection, de l'inventaire).

L'axe syntagmatique

En linguistique, c'est l'axe « horizontal » représentant la succession des éléments dans la phrase, suivant lequel les unités linguistiques sont arrangées dans la chaîne parlée (y compris les rapports qu'elles entretiennent les unes avec les autres), et selon lequel peuvent s'opérer des permutations. L'unité de base de cet axe est le morphème, plus petite unité lexicale significative constituant le mot. On distingue généralement le morphème lexical (lexème ou radical) et le morphème grammatical (désinence verbale, marques du genre, du nombre...). A. MARTINET a utilisé le terme de monèmes pour désigner également les morphèmes, sans distinction lexicale ou grammaticale. Chaque langue dispose d'une grammaire définissant comment on peut organiser les différents morphèmes afin d'obtenir un énoncé compréhensible. Si dans l'énoncé : "*C'est un grand homme.*" nous intervertissons grand et homme, ce qui consiste à opérer sur l'axe syntagmatique, nous obtenons "*C'est un homme grand.*", ce qui change le sens de l'énoncé. Comme on le voit, l'axe syntagmatique est une notion fondamentale dans la morphosyntaxe.

L'axe paradigmatique

En linguistique, c'est l'axe « vertical » selon lequel on peut effectuer des commutations. Ainsi certaines unités linguistiques peuvent être substituées par d'autres (un mot pour un autre) sans que la correction syntaxique de l'énoncé en soit affectée. Le choix d'un mot, par exemple dans une phrase lacunaire, s'effectue selon l'axe paradigmatique, de même que la substitution de phonèmes dans les troubles d'articulation. L'unité de base de cet axe est le phonème, qui est l'unité linguistique de la deuxième articulation, le son ou le bruit de la chaîne parlée, résultant de la combinaison de plusieurs traits articulatoires. Chaque langue a ses propres phonèmes, répertoriés, classés suivant leurs traits distinctifs, et pouvant être transcrits phonétiquement. Ainsi, si dans l'énoncé : "*Voici notre mère.*" nous remplaçons le m par un p, ce qui consiste à opérer sur l'axe paradigmatique, nous obtenons : "*Voici notre père*", ce qui change le sens de l'énoncé.

2) La morphosyntaxe en français

La morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle porte aussi bien sur les formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase.

Dans la langue française, tous les niveaux d'organisation langagière sont touchés de manière importante par la morphosyntaxe. On distinguera quatre niveaux de morphosyntaxe : lexical (racine des mots), flexionnel (terminaison de mots), contextuel (marqueurs syntaxiques ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé) et positionnel (organisation des mots ou groupes de mots présentant une certaine flexibilité).

Ces quatre niveaux d'organisation correspondent le plus souvent à l'âge des structures langagières et à leur évolution au cours du temps, des plus anciennes (lexicales) aux plus récentes (positionnelles). En revanche, l'utilisation est largement indépendante de l'âge des structures et tous les niveaux interagissent dans la morphosyntaxe du français actuel.

a. Morphosyntaxe lexicale

Exemples :

Variation de temps pour un même verbe (être)  *suis - serai - fus - étais*

Variation de catégorie grammaticale  *dormir - somme*

La plupart des variations morphosyntaxiques portant sur des oppositions lexicales permettent de modifier la catégorie d'un mot. Quelques exceptions existent, notamment pour les auxiliaires et le verbe « aller », où des variations lexicales correspondent à des différences de temps de verbe ou de personne du verbe.

La langue française n'est pas une langue très flexible dans la création de nouvelles formes lexicales à partir de formes préexistantes et certaines oppositions entre nom et verbe, nom et adjectif, adjectif et verbe, adverbe et nom, s'expriment de manière lexicale alors que ces oppositions pourraient être seulement flexionnelles ou positionnelles (c'est le cas de l'anglais par exemple où la transformation d'un nom en verbe ou inversement n'implique qu'une simple modification de la position du mot dans la phrase, sans modification du mot lui-même). On trouve donc un grand nombre d'oppositions lexicales. Par exemple, le nom *repas* ou *poussette*, le verbe *dormir* ou *scinder* ne peuvent être dérivés en verbes ou en noms, et doivent être utilisés avec une forme complexe en choisissant une autre entrée lexicale.

b. Morphosyntaxe flexionnelle

Les variations flexionnelles en français ont trois grands types d'usages : changements de catégorie d'un mot (ou modification sémantique du mot), oppositions entre singulier et pluriel ou entre masculin et féminin des noms, formes verbales (temps et personne).

Changements catégoriels

Exemple :

Variation de catégorie grammaticale	⇒	<i>modifier - modification</i>
	⇒	<i>marteau - marteler</i>

Un exemple de variation flexionnelle exprimant un changement de catégorie est : *rouge, rougir, rougeur*. Malheureusement, ces variations n'existent pas pour tous les adjectifs (ni même pour toutes les couleurs). Il est donc difficile de savoir quelles sont les formes correctes et incorrectes. Dans certains cas, les variations sont tellement anciennes qu'elles sont devenues des formes toutes faites qui sont impossibles à recréer et qu'il faut donc connaître par cœur. Par exemple, le lien entre *courir* et *course* ne peut s'étendre à l'ensemble des verbes en *rir* (*ouvrir* et *ouverture*) ni aux mots en *ourse* (*bourse* et *boursicotier*). Également, des modifications très fréquentes ne sont pas généralisables à

tous les verbes, par exemple *reste* vs. *rester*, *fête* vs. *fêter*, mais *fixation* vs. *fixer*. Pour les enfants, cela signifie qu'il est difficile d'apprendre des règles pour passer d'un nom à un verbe ou inversement. L'acquisition du lexique français repose ainsi largement sur la mémoire, sans utilisation possible ou aisée de règles.

Flexions nominales

Exemples :

Variation de genre  *joueur – joueuse*

Variation de sens  *bosse - bosselage - bossellement -
bosselure - bossette – bossu*

Les variations en genre et en nombre des noms peuvent s'exprimer sous la forme d'une modification du suffixe (ex : *fermier*, *fermière* ou *cheval*, *chevaux*). Les formes du pluriel de noms ne sont pas productives, car anciennes, ce qui veut dire qu'elles doivent pour la plupart être apprises par cœur. Les formes du féminin sont plus régulières et il est possible de créer de nouvelles formes mais les multiples dérivations existantes peuvent prêter à confusion (par exemple on peut hésiter entre les couples *eur - euse*, *teur - trice* et *eau - elle*).

Flexions adjectivales

Exemple :

Variation de genre  *vert - verte*

 *joli - jolie*

La variation de genre sur les adjectifs est encore très vivante en français pour les adjectifs se terminant par une consonne à l'écrit, mais on se trouve dans le même cas de difficulté de création de règles à l'oral que pour les noms. Les adjectifs se terminant par une voyelle

marquent le féminin par un allongement vocalique qui n'est préservé à l'oral que dans certains dialectes du français.

Flexions verbales

Exemples :

Variation de temps  *danse - dansait - dansera*

Variation de personne  *danse - dansons - dansez*

Une très large partie de la morphosyntaxe flexionnelle porte sur le verbe. Il s'agit des temps verbaux dits simples (en opposition aux temps composés, voir ci-dessous en morphosyntaxe contextuelle). Historiquement, les marqueurs flexionnels du verbe permettent de modifier le temps et la personne. Toutefois, un processus historique de réduction des syllabes finales dans les formes les plus fréquentes des verbes a conduit à une disparition des flexions finales qui servent à marquer la personne. Ces formes subsistent en partie à l'écrit ce qui fait que la différenciation des personnes du verbe est plus claire à l'écrit. A l'oral, au présent, les formes en *-e*, *-es* et *-ent* ont toutes la même prononciation, ce qui fait que les personnes les plus fréquentes des verbes au présent ne se distinguent plus par leurs flexions verbales. Les flexions verbales restent toutefois intactes pour créer les différents temps simples de la langue française, en particulier l'imparfait, le futur et le passé simple. Le subjonctif ne se distinguant pas du présent pour les formes régulières, l'influence des flexions sur ce temps verbal est faible. Pour tous les temps verbaux, l'importance des flexions est beaucoup plus grande pour les verbes dits irréguliers, appartenant au troisième groupe, pour lesquels plus de flexions ont gardé une forme distinctive à l'oral.

c. Morphosyntaxe contextuelle

La morphosyntaxe contextuelle est fondamentale pour constituer en français les groupes nominaux et les groupes verbaux. Elle comprend l'ensemble des formes appelées clitiques

(souvent associées au verbe), les formes de négation et d'interrogation, les déterminants et les prépositions, ainsi que certains adverbes.

Le groupe nominal

Exemples :

Variation de genre	⇒	<i>le tour – la tour</i>
Variation de nombre	⇒	<i>l'enfant – les enfants</i>
Variation de rôle	⇒	<i>papa – à papa – pour papa</i>

La morphosyntaxe contextuelle comprend la majeure partie des mécanismes permettant de construire les groupes nominaux. Pour la presque totalité des noms, l'indication de genre n'est disponible que grâce à la présence du déterminant. Ce genre a peu de valeur sémantique, sauf pour les sujets animés, mais a une grande importance dans les opérations d'anaphores des pronoms (lien référentiel entre le pronom et le nom qui lui correspond) et dans la structure des groupes nominaux comportant des adjectifs. Le déterminant permet dans la plupart des cas de marquer le pluriel, la possession, la déictique (désignation dans l'espace). Des formes plus complexes existent pour les opérations modales (tous, quelque, certain, aucun, etc.). La position de l'adjectif antéposé est souvent considérée comme relevant de la morphosyntaxe contextuelle (au contraire de l'adjectif postposé qui relève de la morphosyntaxe positionnelle). En effet, l'adjectif antéposé à l'oral ne prend qu'un nombre réduit de formes, et ne peut se combiner qu'avec certains éléments (plus, moins) ; ce qui le rapproche dans son fonctionnement d'une forme clitique.

Les prépositions sont également incluses dans les groupes nominaux. Leur position très précise et leur très faible mobilité en font en français des éléments grammaticaux (bien qu'appartenant au lexique) qui n'ont pas la mobilité, par exemple, des adverbes de lieu (même si historiquement et dans beaucoup de langues, ils sont liés). D'autres éléments plus complexes appartiennent aussi au groupe nominal, comme *le plus, très*, etc.

Le groupe verbal

Exemples :

Variation de temps	⇒	<i>a dansé – avait dansé – aura dansé</i>
Variation de personne	⇒	<i>je danse – tu danses – il danse – elle danse – on danse</i>
Variation d'aspect	⇒	<i>je danse – j'ai dansé – je vais danser</i>
Variation modale	⇒	<i>je danse – je veux danser – je dois danser je peux danser – je fais danser</i>
Négation	⇒	<i>je danse – je (ne) danse pas</i>

Comme pour le groupe nominal, la majeure partie des variations verbales en français relève de la morphosyntaxe contextuelle. Les flexions verbales qui existent toujours en français oral correspondent pour la plupart à des temps rares ou des formes irrégulières. Plus de 90% des formes verbales que l'on trouve chez l'adulte et souvent 100% des temps que l'on trouve chez l'enfant sont produites en utilisant un auxiliaire (temps composés) ou un verbe modal, donc en morphosyntaxe contextuelle. C'est la même chose pour les personnes et le nombre dans le verbe. Presque 100% des formes utilisées à l'oral ne se différencient qu'avec les pronoms personnels : les formes *je, tu, il, elle, ils, elles, on* et *ça* utilisent toutes le même forme du verbe à l'oral (à l'exception du pluriel pour les verbes irréguliers). Enfin, la négation, mais aussi l'interrogation, n'existent en français que sous forme de morphosyntaxe contextuelle (ou de variation prosodique).

Les propriétés morphologiques contextuelles du verbe peuvent être divisées en quatre grandes parties :

- *Variations d'aspect*

Les variations aspectuelles sont souvent considérées comme les variations verbales les plus fondamentales dans la plupart des langues. Il s'agit de variations qui portent sur la nature du « procès » décrit par le verbe à un moment donné, vu de manière interne. Le procès en linguistique correspond à l'ensemble des valeurs sémantiques d'un verbe (ou prédicat verbal). Par exemple, le procès peut être statique ou dynamique, et s'il est dynamique il peut être en cours, achevé, sur le point de commencer. Cette vue interne s'oppose à un repère externe, temporel par exemple, comme avec les variations de temps (voir ci-dessous). *Courir* par exemple, peut être en train de se dérouler, et on utilisera les formes *je cours* ou *je suis en train de courir*. *Je cours* est ambigu car il peut aussi être utilisé pour la répétition d'une action dans le temps : *tous les jours je cours acheter mon pain* (une langue comme l'anglais a ici deux formes différentes, *I'm running* et *I run*). Les processus peuvent être terminés, comme *ça y est, j'ai couru trente minutes*, ou potentiels comme *c'est le départ du marathon je vais courir doucement pour tenir jusqu'à la fin*. Ces formes aspectuelles, qui correspondent à des procès différents, peuvent être combinées avec le passé ou le futur, comme *c'était le départ du marathon j'allais courir doucement pour tenir jusqu'à la fin et quand j'aurai couru trente minutes, j'accélérerai*. On utilise aussi en français pour marquer l'aspect des auxiliaires modaux (*venir de, en train de*), des préfixes (*re-* ou *dé-* par exemple dans *faire, refaire, défaire*) qui permettent de noter la répliation, l'inversion, etc.

- *Variations de temps*

Les variations de temps correspondent à une référence externe à l'action désignée par le verbe, en fonction d'un référentiel temporel. Les temps du verbe permettent de situer l'action dans le passé, le futur, le présent, par rapport au temps présent. Ces positionnements dans le temps peuvent aussi être relatifs, un événement passé ou futur peut en précéder ou en suivre un autre. Comme les événements passés sont par définition terminés et les événements futurs sont potentiels (puisque non commencés), il est possible d'utiliser les marques temporelles comme marques d'aspect, ce qui est le cas en français. Au contraire du français, certaines langues n'ont que des formes aspectuelles qui sont utilisées pour décrire des variations temporelles.

La plupart des formes fréquentes de marques temporelles en français utilisent des auxiliaires (passé composé, futur proche). Elles relèvent donc de la syntaxe contextuelle. Comme les auxiliaires les plus courants sont très simplifiés, parfois réduits à un phonème (/a/, /e/, /on/), ils ne se distinguent pas en complexité des marques flexionnelles.

- *Variations modales*

Les variations modales ne doivent pas être confondues avec les modes (indicatif, subjonctif, impératif). Les variations de mode, en particulier entre indicatif et subjonctif relèvent plutôt des variations temporelles.

Les variations modales relèvent de deux grandes catégories. Une variation portant sur l'énonciation correspond aux valeurs assertive (*Pierre chante*), interrogative (*Pierre chante-t-il ?*) et injonctive (*Pierre, chante !*). Cette dernière forme correspond à l'impératif, classiquement considéré comme un mode. Les formes assertives et interrogatives, de par la modification de position du pronom personnel, relèvent de la morphosyntaxe contextuelle. Les formes injonctives aussi, mais de manière indirecte par l'absence du pronom personnel.

Une autre variation modale correspond aux coverbes, ou auxiliaires de mode, comme *devoir, pouvoir, savoir, faillir, vouloir, faire* et *laisser*. Toutes ces formes ont en commun l'usage d'un auxiliaire suivi d'un infinitif. Elles relèvent de constructions contextuelles car il est impossible d'inverser les deux verbes (*je peux chanter* vs. *je chante pouvoir*). Ces variations apportent des valeurs de vérité logique aux verbes (au prédicat du verbe), par exemple nécessité, possibilité, impossibilité, contingence,...

La négation (formes en *pas, en plus, en jamais,...*) pourrait aussi être classée dans les modes, même si l'origine historique des formes n'est pas la même. Sa structure et sa fonction sont très proches des formes modales.

- *Pronoms personnels*

Le français possède un grand nombre de pronoms dits personnels ou démonstratifs (*ça, cela, ceci*) dont l'usage au côté du verbe est obligatoire, à l'exception des cas d'impératifs ou de phrases affirmatives comportant un sujet lexical. C'est ce caractère obligatoire (du sujet) et leur usage limité en dehors du verbe (réservé aux pronoms démonstratifs) qui situent ces pronoms dans la morphosyntaxe contextuelle.

Les pronoms sujet permettent d'indiquer la personne (*je, tu, il*), le nombre (*il, ils*) et le genre (*il, elle*). *On* est un pronom personnel indéfini. Enfin, il existe des pronoms

personnels autres que sujet : objet (*le, la, les*), objet indirect (*lui, elle, leur, leurs*). Ces autres pronoms (ainsi que les pronoms réflexifs) ont des positions obligatoires strictes, phénomène typique de la morphosyntaxe contextuelle.

d. Morphosyntaxe positionnelle

Exemple :

Variation positionnelle  *Chirac a battu Jospin – Jospin a battu Chirac*

La morphosyntaxe positionnelle se différencie de la morphosyntaxe contextuelle en ce qu'elle manie des éléments qui peuvent être produits de manière isolée. Ces éléments peuvent être de simples mots, mais souvent sont des groupes de mots construits de manière flexionnelle et contextuelle. Par exemple, le sujet ou l'objet du verbe (lorsqu'ils ne sont pas réduits à des pronoms) dépendent de la position des groupes nominaux par rapport au groupe verbal. Chaque groupe de mot pourrait, dans un contexte approprié et parfois avec des modifications minimales, être utilisé isolément. Mais leur ensemble, en fonction de leur position, apporte un sens nouveau.

Dans beaucoup de systèmes linguistiques, on utilise plutôt le terme syntaxe que morphosyntaxe pour décrire ces propriétés. Malgré tout, il y a un continuum, certains agencements positionnels étant très figés et très courants, d'autres plus rares et plus souples de maniement. On peut voir la morphosyntaxe positionnelle comme un prolongement de la morphosyntaxe qui permet de construire un énoncé complet. La limite entre morphosyntaxe et composition des énoncés entre eux est difficile à cerner, mais on peut considérer que relève au minimum de la morphosyntaxe la rection du verbe, c'est-à-dire la manière dont tous les compléments du verbe (sujet, objet, agent, circonstanciels) sont organisés autour du verbe. Le statut des autres éléments de la phrase est considéré comme relevant de la syntaxe ou de la macrosyntaxe (BLANCHE-BENVENISTE, 1990, 1997)¹¹⁸. L'usage de la morphosyntaxe positionnelle diffère de manière importante d'une langue à l'autre. En anglais, les positions des recteurs du verbe sont très strictes. En français, ou en italien, il y a une souplesse beaucoup plus grande et les positions (cas d'inversion ou de dislocations) permettent de marquer l'insistance, le thème (ou topic) ou de réaliser des effets de style.

¹¹⁸ BLANCHE-BENVENISTE C. (1997). Le français parlé. Etudes grammaticales. Paris, CNRS, Chapitre III : *macrosyntaxe*, 113-157.

3) La morphosyntaxe dans l'acquisition du langage

a. La phase initiale

A partir de la production des premiers mots de l'enfant (entre neuf et quinze mois) et pendant plusieurs mois (jusqu'à l'âge de seize à vingt-quatre mois), l'enfant produit des mots isolés sans marque morphosyntaxique. On ne saurait même parler de syntaxe lexicale à ces âges car on ne trouve jamais deux mots proches faisant partie d'un même paradigme syntaxique (comme par exemple *est* vs. *sommes*).

A partir de l'âge de seize à vingt-quatre mois, l'enfant commence à complexifier les formes qu'il produit et à combiner des paires de mots. Cette complexification amène à la production de « fillers » (VENEZIANO et SINCLAIR)¹¹⁹. Ces petits éléments prélexicaux ou préverbaux vont progressivement passer d'une simple voyelle, produit en lieu et place d'une marque syntaxique, à une forme qui ressemble beaucoup à la forme syntaxique attendue. On considère que dans les premiers cas, l'enfant n'a pas encore de capacités syntaxiques car les éléments produits sont indépendants de la catégorie des mots. Dans le deuxième cas, l'enfant différencie les formes qui précèdent les noms et les verbes et donc peut ainsi dire qu'il rentre dans la morphosyntaxe (ici contextuelle).

Parallèlement au développement des fillers, l'enfant produira des formes (le plus souvent des verbes) assez complexes pour comporter une flexion (comme *mange* et *mangé* ou *manger*). Dans un premier temps, l'enfant ne produit qu'une seule des deux formes. Dans un second temps il devient capable de produire les deux formes et d'opposer leurs sens. On pourra alors dire qu'il est rentré dans la morphosyntaxe flexionnelle.

Enfin, l'enfant durant cette période commence à combiner des mots entre eux. Toutefois l'ordre des combinaisons peut souvent être variable. On trouvera aussi bien « *maman donne* » que « *donne maman* » sans qu'il soit facile de déterminer la cause de l'un ou de l'autre des deux ordres. Il est donc difficile d'affirmer qu'à cet âge les enfants commencent à utiliser une morphosyntaxe positionnelle, même s'ils peuvent en donner l'impression.

b. La multiplication des formes

A partir de l'âge de vingt à trente mois, les enfants rentrent dans une phase de développement intense des éléments les plus courants de la morphosyntaxe. Cette phase

¹¹⁹ VENEZIANO E., SINCLAIR H. (2000). The changing status of "filler syllables" on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 27, 1-40.

du moins jusqu'à l'âge de trois ans à trois ans et demi. A la fin de cette phase, l'enfant donne, au moins dans ses productions les plus complexes, l'impression d'un langage adulte (du point de vue morphosyntaxique). Par exemple, alors qu'à deux ans, un petit pourcentage (environ 20 à 30%) de ses noms étaient précédés d'un article, ils le sont presque tous à trois ans. Le même accroissement se retrouve dans les productions de pronoms personnels. Les premières prépositions sont utilisées systématiquement (à, de, dans). L'ordre des mots dans l'énoncé est devenu régulier et suit celui de l'adulte, les formes verbales les plus courantes (présent, futur proche, passé composé) sont totalement maîtrisées et les temps plus rares comme le futur simple et l'imparfait apparaissent.

c. La complexification

Après l'âge de trois ans, le développement morphosyntaxique n'est pas terminé. C'est à cet âge que se multiplient les prépositions les moins courantes, que se généralise l'usage des pronoms relatifs, des temps verbaux les plus rares, l'usage des verbes modaux. Cette complexification se continuera jusqu'à l'âge scolaire et au-delà. C'est aussi à cet âge que commence à apparaître un grand nombre de surgénéralisations syntaxiques (*render* au lieu de *rendre*), qu'apparaissent des erreurs d'utilisation de l'article (qui sont un type de surgénéralisation). On peut donc penser que c'est à cet âge que, hormis pour les formes les plus courantes, l'enfant commence à passer d'un usage très stéréotypé, essentiellement basé sur des formes très courantes ou des formes toutes faites, à un usage plus souple qui implique la connaissance de beaucoup de règles (ou pseudo-règles, selon les théories syntaxiques). Cette connaissance est fondamentale pour arriver à construire des énoncés longs, avec plusieurs imbrications, mais aussi pour construire un récit, pour pouvoir acquérir l'écrit et d'une façon générale évoluer vers un langage pleinement adulte.

d. Normes d'acquisition de la morphosyntaxe

Dans la Batterie EVALO 2-6, les auteurs, Françoise COQUET, Pierre FERRAND et Jacques ROUSTIT, ont décrit l'acquisition des « marqueurs morphosyntaxiques » en s'appuyant sur la littérature et plus précisément d'après RONDAL¹²⁰ et KERN (2001).

¹²⁰ RONDAL J.A. (1998). Votre enfant apprend à parler. Sprimont : Pierre Mardaga, 104 p.

- Termes de relation

24 mois (2 ans) : Prépositions : à, de, pour.

30 mois (2 ans 6 mois) : Lieu (locutions adverbiales) : inclusion (*dedans*), axe sagittal (*derrière*, lié au dos de l'objet) / (*devant*, apparent). *Un, une*.

36 mois (3 ans) : Lieu (prépositions) : inclusion (*dans, sur, sous*), voisinage (*loin de = près de = contre*), axe vertical (*sur/en dessous de*), manière (*en*).

42 mois (3 ans 6 mois) : Accompagnement : avec.

48 mois (4 ans) : Instrumentalisation : moyen (avec).

54 mois (4 ans 6 mois) : Temps (adverbes) : *aujourd'hui, hier, maintenant, tout de suite*.

Lieu – voisinage : *près de / contre / loin de*.

60 mois (5 ans) : Lieu : axe vertical (*au-dessus de / en dessous de*), axe latéral (*à gauche, à droite*).

66 mois (5 ans 6 mois) : Temps (prépositions) : *avant, pendant, après*.

Lieu – Axe sagittal : *devant/derrière, entre = au milieu de*.

84 mois (7 ans) : Lieu : *entre/au milieu de, à gauche/à droite* par rapport au point de vue d'autrui.

- Flexions verbales

24 mois (2 ans) : Formes simples pour exprimer action en cours / action non en cours : action en cours : impératif et présent *est méchant, donne*, action non en cours : futur (infinitif), passé (participe passé employé seul ou accompli).

Entre 30 mois (2 ans 6 mois) et 42 mois (3 ans 6 mois) : Formes composées pour exprimer un contraste entre passé / futur : futur : verbe de modalité + infinitif, passé : passé composé avec des phénomènes fréquents de généralisation *ils ont rendu, il va tiendre*.

Forme impératif : infinitif présent : *je veux manger*.

Entre 48 mois (4 ans) et 60 mois (5 ans) : Formes fléchies : futur simple, imparfait, participe présent.

66 mois (5 ans 6 mois) : Conditionnel.

- Déterminants

24 mois (2 ans) : *Moi*. Possession : *objet + prénom du possesseur*.

30 mois (2 ans 6 mois) : Accord en genre : article, nom (*tu, toi*).
36 mois (3 ans) : *le, la*.
42 mois (3 ans 6 mois) : *des, les*. Accord en nombre : article, nom.
48 mois (4 ans) : Articles indéfinis en lieu et place des articles définis.
60 mois (5 ans) : Possession : *le tien*.
72 mois (6 ans) : Emploi correct des différents articles.

- Pronoms

30 mois (2 ans 6 mois) : Possession : *de + prénom, de + moi*.
36 mois (3 ans) : *Je, il, elle, le, la (objet)*. Possession : *mon, mien*.
42 mois (3 ans 6 mois) : *Vous, me, te, nous, on*. Possession : *ton tien*.
48 mois (4 ans) : *Lui, eux*. Possession : *son sien*.
54 mois (4 ans 6 mois) : Possession : *le mien*.
66 mois (5 ans 6 mois) : Circonstances de temps : *avant que, après que*.
72 mois (6 ans) : Possession : *le sien, le nôtre, le vôtre, le leur*.

- Coordination et subordination

30 mois (2 ans 6 mois) : *Maman est partie et papa est parti*.
36 mois (3 ans) : Fausse relative : *bébé qui pleure*.
42 mois (3 ans 6 mois) : Relatives par phrases juxtaposées ou coordonnées. Premières conjonctives avec omission de la conjonction ou du pronom : *maman dis tu dois venir*.
48 mois (4 ans) : Relatives correctes.
54 mois (4 ans 6 mois) : Circonstances : cause (*parce que*), conséquence (*alors*).
84 mois (7 ans) : Voix passive.

- Négation et interrogation

18 mois (1 an 6 mois) : Expression de la négation par un mouvement de tête.
24 mois (2 ans) : Expression de la négation : *pas* ou *plus* apposé en début d'énoncé.
30 mois (2 ans 6 mois) : Requêtes et ordres à l'impératif. Refus ou négation en plaçant la négation en début d'énoncé : *pas dodo !* ou derrière le verbe : *veux pas*.

36 mois (3 ans) : Questions utilisant certains mots interrogatifs : *qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi, à qui ?* sans renversement de l'ordre habituel sujet – verbe : *où il-est mon camion ?*

48 mois (4 ans) : Phrases négatives en intégrant la négation dans le corps de la phrase : *bébé n'a pas dormi.*

60 mois (5 ans) : Phrases questions avec renversement de l'ordre habituel sujet verbe : *où est mon ballon ?*

72 mois (6 ans) : Questions avec est-ce que ... ?

Conclusion

L'étude de la morphosyntaxe et de son développement est très importante car il s'agit d'un passage obligé dans l'acquisition du langage. Tous les enfants ayant des troubles du langage démontrent des difficultés dès le début de l'acquisition de la morphosyntaxe. En effet, quelle que soit la nature de leurs difficultés, leur développement morphosyntaxique en souffre. Certains enfants, notamment ceux souffrant de troubles phonologico-syntaxiques, ont des problèmes majeurs dans ce domaine du langage.

PARTIE PRATIQUE



A. Méthodologie

I. Objectif

L'objectif de ce travail est, à partir de supports théoriques concernant l'acquisition du langage de l'enfant, d'observer les compétences morphosyntaxiques des jumeaux. Nous pourrions partir de l'hypothèse que les enfants jumeaux vont présenter des difficultés au niveau morphosyntaxique.

II. Population

1) Critères d'inclusion

Les critères d'inclusion de cette étude furent :

- enfants jumeaux
- jumeaux monozygotes
- entre 4 ans et 6 ans

2) Critères d'exclusion

Les critères d'exclusion de cette étude furent :

- enfants non-jumeaux
- jumeaux dizygotes
- âge inférieur à 4 ans ou supérieur à 6 ans

3) Recrutement de la population

Le recrutement s'est fait grâce aux orthophonistes de Nice et à l'association « Jumeaux et Plus ».

4) Présentation de la population

La population est constituée de 9 paires de jumeaux (5 paires féminines et 4 paires masculines).

Les enfants sont âgés de 4 ans 10 mois à 5 ans 9 mois.

Le choix des limites d'âge s'est imposé en raison du développement du langage et des âges limites de la version « Grands » de la Batterie EVALO 2-6 (4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois).

Yann et Antonin sont des jumeaux âgés de 4 ans 10 mois, en moyenne section de maternelle. Ils ne suivent pas de rééducation orthophonique.

Cyprien et Adam sont des jumeaux âgés de 5 ans, en grande section de maternelle. Ils suivent une rééducation orthophonique depuis novembre 2008 pour un retard de parole et un retard de langage, à raison d'une fois par semaine.

Gwendoline et Tiffany sont des jumelles âgées de 5 ans 1 mois, en grande section de maternelle. Elles ne suivent pas de rééducation orthophonique.

Raphael et Nathan sont des jumeaux âgés de 5 ans 4 mois, en grande section de maternelle. Ils suivent une rééducation orthophonique depuis juin 2009 pour un retard de parole et un retard de langage, à raison d'une fois par semaine.

Agnès et Margaux sont des jumelles âgées de 5 ans 5 mois, en grande section de maternelle. Elles suivent une rééducation orthophonique depuis mars 2008 pour une dysphasie phonologico-syntaxique, à raison de deux fois par semaine.

Laurène et Lena sont des jumelles âgées de 5 ans 6 mois, en grande section de maternelle. Laurène suit une rééducation orthophonique depuis 2 ans pour un trouble articulaire et un retard de parole, à raison d'une fois par semaine. Lena suit une rééducation orthophonique depuis octobre 2009 pour un retard de parole et des troubles attentionnels, à raison de deux fois par semaine.

Sybille et Tara sont des jumelles âgées de 5 ans 6 mois, en grande section de maternelle. Elles suivent une rééducation orthophonique depuis juin 2008 pour un trouble articulaire et un retard de langage, à raison de deux fois par semaine.

Nicolas et Benoit sont des jumeaux âgés de 5 ans 10 mois, en grande section de maternelle. Ils suivent une rééducation orthophonique depuis 1 an pour un retard de parole et un retard de langage, à raison d'une fois par semaine.

Vanessa et Camille sont des jumelles âgées de 5 ans 10 mois, en CP. Vanessa suit une rééducation orthophonique depuis février 2010 pour des difficultés d'apprentissage au CP. Camille suit une rééducation orthophonique depuis mars 2009 pour un retard de parole puis pour des difficultés d'apprentissage au CP.

III. Protocole

1) Situations de passation

Il a été proposé à chaque enfant, trois passations portant sur la morphosyntaxe, à savoir :

- programmation morphosyntaxique
- compréhension morphosyntaxique
- répétition de phrases - structure morphosyntaxique

Les passations, d'une durée de 30 minutes chacune, ont été effectuées au domicile des parents de jumeaux ou au cabinet d'orthophonie où les jumeaux suivent une rééducation.

2) Description des passations : domaine Morphosyntaxe (Batterie EVALO 2-6)

a. Objectifs

Cette composante de la Batterie EVALO 2-6 a pour objectif spécifique d'identifier et de caractériser une atteinte des représentations morphosyntaxiques ou de leur traitement et de qualifier précisément le niveau d'organisation morphosyntaxique des énoncés produits.

b. Composition

Ce domaine « Morphosyntaxe » propose trois épreuves utilisées dans le cadre de ce mémoire.

Nous utiliserons la version « Grands » destinée aux enfants entre 4 ans 3 mois et 6 ans 3 mois.

- Programmation morphosyntaxique

- contexte de recueil

Une première manipulation est réalisée par le testeur. Elle sert d'indice quant à la relation sémantique encodée. Cette manipulation est ensuite verbalisée à l'aide d'un énoncé court comportant une structure morphosyntaxique ou un morphème spécifique. Cet énoncé sert d'étayage et fonctionne comme un patron structural que le sujet peut s'approprier et reprendre dans une situation équivalente.

Une seconde manipulation, sous-tendue par la même relation sémantique, est réalisée par le testeur, avec une variante quant aux objets utilisés. La modification du contexte matériel

appelle une adaptation de la structure de l'énoncé. Le sujet complète la phrase qui correspond à la nouvelle manipulation.

- matériel

Petits jouets à manipuler tout en commentant : 2 messieurs, 1 dame, 1 pilote, 1 garçon, 1 fille, 1 bébé, 1 berceau, 1 voiture, 2 chiens, 1 chat, 1 banc.

- consignes

Présenter et nommer chaque élément du matériel : « personnages, monsieur, dame, garçon, fille, bébé, chien, chat, berceau, banc, voiture ».

Annoncer l'exercice : « Je vais t'expliquer ce que je fais. Après ce sera à toi d'expliquer ce que je fais ».

Poser le matériel à manipuler sur la table, bien en vue de l'enfant, en ne mettant à disposition de l'enfant que le matériel indiqué pour chaque consigne.

Réaliser une manipulation pour indexage.

Verbaliser en utilisant la phrase proposée.

Réaliser la manipulation-test.

Verbaliser en utilisant la phrase proposée.

Demander à l'enfant de compléter la phrase.

Procéder consigne par consigne.

- notation

Noter les réponses de l'enfant : compléments d'énoncés, gestes de substitution ou d'accompagnement.

- notation

Par consigne correctement réalisée : 1pt. (Accepter des synonymes lexicaux dans la mesure où le marqueur morphosyntaxique est présent).

- éléments à retenir

Les productions recueillies permettent de mettre en évidence :

- des emplois de marqueurs (comme leur fréquence d'utilisation)

- un niveau d'organisation morphosyntaxique

- une réduction de la longueur des phrases et de leur complexité (difficultés pour les formes verbales complexes, les structures grammaticales complexes)
- un retard d'acquisition de certains morphèmes grammaticaux
- la persistance de sur-généralisations syntaxiques
- une sélection inappropriée de morphèmes : erreurs sur le genre ou le nombre ou l'accord en genre et en nombre, erreurs sur les flexions verbales, erreurs sur les mots fonctionnels comme les prépositions
- des anomalies de la construction des phrases qui n'obéissent pas aux règles de la syntaxe : perte de rapports grammaticaux entre les mots, « télescopage » de structures syntaxiques
- un défaut de construction grammaticale des phrases : diminution ou absence des mots-outils (avec pour corollaire une prédominance d'emploi de mots lexicaux), absence de flexions verbales, utilisation d' « expressions toutes faites ».

- Compréhension morphosyntaxique

- contexte de recueil

Cette épreuve repose sur le principe de la manipulation d'objets. Le sujet manipule des objets selon les énoncés ou les consignes donnés. Les énoncés et consignes ont été construits avec des marqueurs morphosyntaxiques spécifiques qui encodent des relations sémantiques diverses.

- matériel

Objets et personnages à manipuler : 2 messieurs, 1 dame, 1 pilote, 1 garçon, 1 fille, 1 bébé, 1 berceau, 1 voiture, 2 chiens, 1 chat, 1 banc.

- consignes

Présenter et nommer chaque élément du matériel : « personnages, monsieur, dame, garçon, fille, bébé, chien, chat, berceau, voiture, banc ».

Annoncer l'exercice : « Voici des petits jouets. Ecoute ce que je vais te dire. Fais la même chose avec les jouets ».

Poser le matériel à manipuler sur la table, bien en vue de l'enfant, en ne mettant à disposition que le matériel indiqué pour chaque consigne.

Procéder consigne par consigne.

Après chaque exécution de consigne, ne pas faire de commentaire.

Reprendre le matériel et proposer ce qui est nécessaire à la manipulation suivante.

- notation

Noter précisément ce que fait l'enfant.

- cotation

Par consigne correctement réalisée : 1pt.

- éléments à retenir

Les réussites du sujet permettent de relever des domaines de compétences dans les différentes habiletés testées par les composantes de l'épreuve.

Ces difficultés ou erreurs de manipulation peuvent mettre en évidence des difficultés concernant :

- l'adaptation à la tâche (absence d'intention de mise en projet)
- la mise en relation entre éléments linguistiques et éléments non linguistiques
- le traitement des relations sémantiques encodées
- l'utilisation de certains morphèmes ou structures syntaxiques
- la réalisation des inférences.

- Répétition de phrases – Structure morphosyntaxique

- contexte de recueil

Le sujet répète des phrases-modèles proposées par le testeur en respectant la structure morphosyntaxique ciblée. Les énoncés proposés, de longueur à peu près équivalente, contiennent des structures morphosyntaxiques diverses.

- consignes

Annoncer l'exercice : « Ecoute bien. Je vais te dire des phrases. Tu vas les redire après moi ».

Procéder énoncé par énoncé.

Prononcer chaque énoncé avec une intonation de phrase appropriée sans accentuer les marqueurs morphosyntaxiques.

- notation

Noter la phrase répétée par l'enfant. Renseigner le tableau « Attention ».

- cotation

Par phrase correctement répétée dans la mesure où la flexion ou le morphème attendu(e) est présent : 1pt.

Accepter des substitutions ou des ajouts lexicaux. Ne pas tenir compte de la qualité de la réalisation phonologique ou d'un trouble d'articulation.

IV. Calendrier

Dans un premier temps, nous avons contacté l'association « Jumeaux et Plus ». En octobre 2009, j'ai rencontré la présidente de cette association qui m'a donné les coordonnées de parents de jumeaux. Deux de ces familles m'ont permis, courant novembre, de venir à domicile faire passer à leurs enfants les tests utilisés pour ce mémoire.

Dans un second temps, du mois d'octobre au mois de février, nous avons contacté les orthophonistes de Nice et ses alentours afin de leur demander s'ils avaient en rééducation un ou des jumeau(x) monozygotes âgés de 4 ans à 6 ans. Les passations des sept couples de jumeaux suivis en rééducation orthophonique ont ainsi été réalisées dans les cabinets des orthophonistes nous ayant ouvert leur porte.

V. Outil d'évaluation : Batterie EVALO 2-6

« L'évaluation du développement du langage oral » (EVALO) s'adresse aux enfants entre 2 ans 3 mois et 6 ans 3 mois. Il a été créé par Françoise COQUET, Pierre FERRAND et Jacques ROUSTIT et a été publié en 2009.

1) Version « Petits » / Version « Grands »

La Batterie propose deux versions : une forme « Petits » pour les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois et une forme « Grands » pour les enfants de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Certaines épreuves sont identiques pour la forme « Petits » et pour la forme

« Grands ». Certaines sont communes à la forme « Petits » et à la forme « Grands » mais sur des supports de complexité croissante et/ou accrue ; des critères d'arrêt y sont proposés. D'autres épreuves sont spécifiques à l'une ou l'autre des deux formes.

2) Epreuves faisant l'objet d'une normalisation

Les épreuves sont regroupées par domaines au cours desquelles des tâches en situation contrainte sont proposées.

L'évaluation se fait à l'aide d'épreuves regroupées en 13 domaines déclinés en :

- Attention
- Autres habiletés cognitives
- Capacités en lien avec l'apprentissage de l'écrit (à partir de 5 ans 3 mois)
- Fonctions visuo-spatiale et graphique
- Gnosies
- Jeu et communication (version « Petits » uniquement)
- Lexique
- Mémoire
- Métalinguistique (version « Grands » uniquement)
- Morphosyntaxe
- Phonétique et Phonologie
- Pragmatique
- Praxies.

3) Epreuves de base / Epreuves complémentaires

La Batterie comporte deux types d'épreuves :

- 32 épreuves de base (normalisées sur la population des 880 sujets) qui servent aux parcours par domaine
- 15 épreuves complémentaires (normalisées sur des échantillons de population annexe) qui s'ajoutent aux précédentes dans les parcours transversaux.

4) Observation clinique

L'observation se décline selon deux modalités : un recueil de données, épreuve par épreuve et une investigation sur huit champs.

- Attitude et adaptation au test
- Dépistage auditif
- Dépistage visuel

- Etat bucco-dentaire
- Expression spontanée
- Graphisme (dessin et écriture)
- Habiletés pragmatiques
- Motricité manuelle.

Les informations recueillies sont synthétisées dans des tableaux récapitulatifs ou des grilles d'analyse. Elles comportent une série d'indicateurs qui, dans la situation d'observation, contextualisent les critères choisis.

5) Grilles d'observation

Il n'est pas toujours possible de placer un sujet en situation contrainte de test. Ainsi, pour les sujets les plus jeunes, ou les plus en difficulté, la Batterie EVALO 2-6 propose :

- des Grilles d'observation - Orthophoniste
- des Grilles d'observation – Parents.

6) Modalités d'utilisation de la Batterie

Toutes les épreuves sont nommées individuellement et séparément. Cette procédure laisse une grande liberté d'utilisation des épreuves de la Batterie selon les besoins de l'évaluation.

7) Version courte versus Version longue

Les analyses statistiques ont permis de dégager des corrélations fortes entre certaines épreuves. Ces corrélations autorisent des projections quant aux performances d'un sujet à diverses épreuves en fonction de ses résultats à une épreuve donnée.

Une sélection d'épreuves dans certains domaines permet de constituer une « Version courte ». Celle-ci peut être utilisée comme outil de première intention.

8) Utilisation dissociée

La passation d'une épreuve de façon isolée est envisageable. Toutefois, cette procédure doit rester exceptionnelle. La bonne appréhension des performances d'un sujet ne saurait se faire sans confronter ses réussites et ses échecs à d'autres épreuves dans un même domaine mais également dans différents domaines connexes ou en relation.

Les données de score obtenues situent le sujet par rapport à ses pairs, dans une tranche d'âge donnée en fonction de l'étalonnage issu de la population de sujets tout-venant. Conjointement, les éléments d'observation recueillis permettent de mieux cerner les procédures ou stratégies utilisées par l'enfant et de définir des objectifs thérapeutiques.

9) Parcours diagnostiques intra-domaine ou inter-domaines

La Batterie EVALO 2-6 fonctionne comme une « batterie à tiroirs ». Elle propose différents parcours comme aide au diagnostic orthophonique. Cette approche est innovante. Les parcours de la Batterie EVALO 2-6 s'inspirent de l'approche hypothético-déductive. Celle-ci envisage, à partir d'indices recueillis, des hypothèses de diagnostic orthophonique et des facteurs explicatifs possibles. Les parcours sont formalisés et schématisés en arbre décisionnel :

- 13 parcours par domaine

- 4 parcours transversaux selon la spécificité de certains objectifs :

communication ou langage du jeune enfant, recherche d'indicateurs dans une perspective de dysphasie, examen d'aptitude à l'acquisition du langage écrit, évaluation de la perception / attention / mémoire.

Le parcours diagnostique, sous forme d'arbre décisionnel, tel que le propose la Batterie EVALO 2-6, se construit au fur et à mesure du déroulement de l'investigation et en fonction des éléments recueillis. Il doit envisager un éventail de possibles. Il se décompose en plusieurs étapes :

- L'étape 1 concerne la passation des épreuves proprement dites en fonction des capacités à évaluer.

- L'étape 2 est réservée à l'analyse des comportements ou des manifestations de surface. Sont à prendre en compte : l'âge du sujet testé, les « normes » établies en matière de développement pour chaque domaine ou pour chaque habileté, les scores obtenus par le sujet aux différentes épreuves et leur confrontation aux données de l'étalonnage, la comparaison des scores entre eux pour rechercher d'éventuelles dissociations, une appréciation qualitative des comportements ou stratégies déployées, les réussites et les échecs ou erreurs qu'il convient de décrire et de qualifier.

- L'étape 3 consiste en l'interprétation des données recueillies. La fréquence et la nature des processus jugés inadéquats pour un âge donné orientent le testeur vers une qualification de la performance du sujet testé comme efficient / non efficient et obligent à

s'interroger sur des hypothèses d'interprétation. Peuvent être éventuellement mis en évidence différents indicateurs.

- L'étape 4 correspond aux compléments d'investigation à l'aide d'épreuves d'autres domaines qui doivent être envisagés en parallèle avec les étapes précédentes et permettre de répondre aux questions balayant l'éventail des hypothèses interprétatives.

- L'étape 5 doit permettre de reprendre tous les éléments de façon transversale pour parvenir si possible à une interprétation synthétique du dysfonctionnement dont souffre l'enfant et poser des hypothèses de diagnostic orthophonique.

B. Analyse des résultats

I. Grilles d'analyse des résultats

Des grilles ont été réalisées afin de présenter les résultats obtenus par enfant pour chaque domaine en fonction des normes d'acquisition recueillies dans la littérature.

Chaque grille met en évidence :

- En colonne de gauche : les normes d'acquisition
- En ligne : les items du domaine analysé

Notons que les résultats sont restitués selon un code couleur qui permet une lecture plus simple :

- case verte : habileté morphosyntaxique
- case violette : item échoué mais la compétence morphosyntaxique recherchée est en cours d'acquisition
- case rouge : déficit morphosyntaxique.

Cf. en annexes 1, 2 et 3.

II. Analyse et comparaison des résultats

Trois grilles chiffrées ont été réalisées afin de mettre en évidence le nombre d'enfants ayant réussi/achoppé ou achoppé alors que selon la norme ils auraient dû réussir, à chaque item aux trois passations effectuées (programmation morphosyntaxique, compréhension morphosyntaxique et répétition de phrases – structure morphosyntaxique).

Certains des items étudiés ont une norme dans la littérature. D'autres ont une norme inhérente à EVALO, cette norme EVALO n'est pas ressortie par item, c'est le résultat contenant l'ensemble des réponses à chaque domaine étudié (programmation morphosyntaxique, compréhension morphosyntaxique et répétition de phrases – structure morphosyntaxique) qui est évalué et non chaque item. Une étude future d'EVALO concernant chaque item reste possible mais n'est pas encore réalisée.

On trouvera donc ci-dessous les items qui ont pu être comparés avec les normes littéraires.

Chaque grille met en évidence :

- En colonne de gauche :
 - case verte : habileté morphosyntaxique
 - case violette : item échoué mais la compétence morphosyntaxique recherchée est en cours d'acquisition
 - case rouge : déficit morphosyntaxique.

- En ligne : les items ciblés

Les colonnes grisées correspondent aux items pour lesquels nous n'avons pas la norme d'acquisition.

Afin de procéder à l'analyse quantitative des résultats par domaine, nous avons choisi de mettre en évidence un déficit morphosyntaxique lorsque 75% des enfants, à savoir au moins 13 enfants sur 18, échouent à cet item. Il en va de même pour les habiletés morphosyntaxiques des jumeaux : un item est considéré comme faisant partie des habiletés morphosyntaxiques des jumeaux lorsque 75% des enfants, à savoir au moins 13 enfants sur 18, ont réussi cet item.

De plus, certains items ne sont pas majoritairement achoppés par l'ensemble des enfants, à savoir 75% d'entre eux. En effet, au lieu d'avoir 13 enfants (ou plus) sur 18 qui échouent à un item, nous n'en avons que 10 ou 11 par exemple. Nous qualifierons ces items, dans notre étude, de déficits mineurs.

1) Programmation morphosyntaxique

	Items												
	Pronom personnel sujet. Processus anaphorique	Forme négative. Action/ Inaction	Possessif. Relation de possession	Déterminant	Relative en qui. Caractérisation	Forme pronominale	Flexion verbale particulière au pluriel	Flexion nominale particulière au féminin	Voix passive	Changement de point de vue pour exprimer une action et son résultat	Causalité avec parce que	Déjà fait: temps passé	Pas encore fait: temps futur
habileté morpho-syntaxique	8	0	3	8	8	7	1	4	0	2	3	3	1
compétence morpho-syntaxique en cours d'acquisition	0	0	0	0	0	0	0	0	18	16	0	0	0
déficit morpho-syntaxique	10	18	15	10	10	11	17	14	0	0	15	15	17

a. Analyse par item

– Pronom personnel sujet. Processus anaphorique

Nous notons que 10 enfants sur 18 ont échoué : 2 à l'âge cible 5 ans, 6 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du pronom personnel sujet (processus anaphorique) concernant les 10 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Forme négative. Action/Inaction

Nous notons que tous les enfants de cette population, à savoir 18, ont échoué. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la forme négative (action/inaction) concernant tous les enfants, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Possessif. Relation de possession

Nous notons que 15 enfants sur 18 ont échoué : 4 à l'âge cible 5 ans, 8 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 4 ans et 5 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du possessif (relation de possession) concernant les 15 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Déterminant

Nous notons que 10 enfants sur 18 ont échoué : 3 à l'âge cible 5 ans, 5 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du déterminant concernant les 10 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Relative en qui. Caractérisation

Nous notons que 10 enfants sur 18 ont échoué : 2 à l'âge cible 5 ans, 6 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 4 ans et 5 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la relative en qui (caractérisation) concernant les 10 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Forme pronominale

Nous notons que 11 enfants sur 18 ont échoué : 2 à l'âge cible 5 ans, 6 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 3 ans et 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la forme pronominale concernant les 11 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Flexion verbale particulière au pluriel

Nous notons que 17 enfants sur 18 ont échoué : 6 à l'âge cible 5 ans, 8 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la flexion verbale particulière au pluriel concernant les 17 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Flexion nominale particulière au féminin

Nous notons que 14 enfants sur 18 ont échoué : 3 à l'âge cible 5 ans, 8 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 4 ans et 5 ans. Il s'agit

donc d'un retard d'acquisition de la flexion nominale particulière au féminin concernant les 14 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Voix passive

Nous notons que tous les enfants de cette population, à savoir 18, ont échoué. La norme pour cet item se situe à 7 ans. Le déficit morphosyntaxique relatif à la voix passive est normal car cette notion est en cours d'acquisition concernant tous les enfants, sachant qu'ils sont tous plus jeunes que la norme.

– Changement de point de vue pour exprimer une action et son résultat

Nous notons que 16 enfants sur 18 ont échoué : 6 à l'âge cible 5 ans, 7 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 7 ans. Le déficit morphosyntaxique relatif au changement de point de vue pour exprimer une action et son résultat est normal car cette notion est en cours d'acquisition concernant tous les enfants, sachant qu'ils sont tous plus jeunes que la norme.

– Causalité avec parce que

Nous notons que 15 enfants sur 18 ont échoué : 4 à l'âge cible 5 ans, 7 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 4 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans 6 mois. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la causalité avec parce que concernant les 15 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Déjà fait : temps passé

Nous notons que 15 enfants sur 18 ont échoué : 5 à l'âge cible 5 ans, 6 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 4 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la notion de temps passé concernant les 15 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Pas encore fait : temps futur

Nous notons que 17 enfants sur 18 ont échoué : 5 à l'âge cible 5 ans, 8 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 4 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la notion de temps futur concernant les 17 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

b. Analyse du domaine « programmation morphosyntaxique »

Nous notons que pour le domaine « programmation morphosyntaxique » :

- Aucun item n'est réussi pour les $\frac{3}{4}$ des jumeaux au minimum (à savoir 13 enfants sur 18)
- 2 items (voix passive et changement de point de vue pour exprimer une action et son résultat) sont majoritairement achoppés et correspondent à un déficit morphosyntaxique en cours d'acquisition selon la norme.
- 7 items sont achoppés pour les $\frac{3}{4}$ des jumeaux au minimum (à savoir 13 enfants sur 18) alors que selon la norme d'acquisition, à leur âge ils auraient dû réussir.
- 4 items ne sont pas majoritairement achoppés par l'ensemble des enfants, à savoir 75% d'entre eux.

Les déficits en programmation morphosyntaxique semblent se situer dans:

- La forme négative
- Le possessif
- La flexion verbale particulière au pluriel
- La flexion nominale particulière au féminin
- La causalité avec parce que
- Le temps passé
- Le temps futur

De plus, la programmation morphosyntaxique des 4 items qui ne sont pas majoritairement achoppés par l'ensemble des enfants peut être qualifiée de déficitaire.

Il faudra donc ajouter aux déficits en compréhension morphosyntaxique révélés, les 4 déficits de programmation morphosyntaxiques mineurs tels que :

- Pronom personnel sujet
- Déterminant
- Relative en « qui »
- Forme pronominale

Enfin, tous les enfants sans exception ont échoué à l'item « forme négative » alors que selon la norme d'acquisition, à leur âge ils auraient dû réussir.

Nous constatons donc que les enfants jumeaux ont un net déficit en programmation morphosyntaxique.

2) Compréhension morphosyntaxique

	Items																
	Singulier/ pluriel à travers le déterminant		Singulier/ pluriel à travers la flexion verbale		Genre et nombre du pronom personnel				Réversibilité agent/objet de l'action		Connecteurs subordonnants			Affirmation/ négation			
	UN personnage marche.	DES personnages marchent.	Il DORT .	Ils DORMENT .	Fais- LA marcher.	Fais- LE sauter.	Fais- LES tourner.	ELLE promène le chien.	IL promène le chien.	LA FILLE pousse LE GARCON	LE GARCON pousse LA FILLE	Le garçon court ET il tombe.	Le garçon et la fille dansent MAIS la fille est fatiguée.	La fille se cache PARCE QUE le garçon court après elle.	Le garçon SAUTE	La fille NE SAUTE PAS	Donne-moi un chien: le chien N'EST PAS noir.
habileté morpho-syntaxique	16	7	8		9	10	10	13	12	16	16	16		2	17	17	15
compétence morpho-syntaxique en cours d'acquisition	0	0	0		0	0	0	0	0	1	0	0		0	0	0	0
déficit morpho-syntaxique	2	11	10		9	8	8	5	6	1	2	2		16	1	1	3

	Items															
	Actif/passif				Marques de possession		Forme pronominale		Connecteurs temporels		Relatifs				Connecteurs coordonnants	
	Le garçon CACHE la fille.	Le garçon EST CACHE par la fille.	Le monsieur POUSSE la voiture.	Le monsieur EST POUSSE par la voiture.	Le monsieur promène SON chien.	Le monsieur promène LE CHIEN DE LA DAME	La dame COUCHE le bébé.	La dame SE COUCHE	AVANT de marcher, la dame couche le bébé.	APRES avoir levé le bébé, la dame se promène.	Le monsieur QUI a les cheveux noirs monte dans la voiture.	Le monsieur QUI a un casque saute.	Le monsieur QUI porte le chien marche.	Le chat QUE porte la dame tombe.	Donne-moi un chien OU un chat.	Donne-moi un chien ET un chat.
habileté morpho-syntaxique	13	15	16	8	14		15	15	7	3	18	17	9	4		17
compétence morpho-syntaxique en cours d'acquisition	0	3	0	7	0		0	0	3	5	0	0	0	0		0
déficit morpho-syntaxique	5	0	2	3	4		3	3	8	10	0	1	9	14		1

a. Analyse par item

– Singulier/pluriel à travers le déterminant

- *UN personnage marche*

Nous notons que 2 enfants sur 18 ont échoué : 1 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 1 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 2 ans 6 mois. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du singulier à travers le déterminant concernant les 2 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

- *DES personnages marchent*

Nous notons que 11 enfants sur 18 ont échoué : 2 à l'âge cible 5 ans, 5 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 4 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 2 ans 6 mois. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du pluriel à travers le déterminant concernant les 11 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Singulier/pluriel à travers la flexion verbale

- *IL DORT*

Nous notons que 10 enfants sur 18 ont échoué : 3 à l'âge cible 5 ans, 5 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du singulier à travers la flexion verbale concernant les 10 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

– Genre et nombre du pronom personnel

- *Fais-LA marcher*

Nous notons que 9 enfants sur 18 ont échoué : 2 à l'âge cible 5 ans, 4 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du genre et du nombre du pronom personnel « la » concernant les 9 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

- *Fais-LE sauter*

Nous notons que 8 enfants sur 18 ont achoppé : 1 à l'âge cible 5 ans, 5 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du genre et du nombre du pronom personnel « le » concernant les 8 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

- *Fais-LES tourner*

Nous notons que 8 enfants sur 18 ont achoppé : 2 à l'âge cible 5 ans, 3 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans 6 mois. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du genre et du nombre du pronom personnel « les » concernant les 8 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

- *ELLE promène le chien*

Nous notons que 5 enfants sur 18 ont achoppé : 4 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 1 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du genre et du nombre du pronom personnel « elle » concernant les 5 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

- *IL promène le chat*

Nous notons que 6 enfants sur 18 ont achoppé : 4 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du genre et du nombre du pronom personnel « il » concernant les 6 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

- Réversibilité agent/objet de l'action

- *LA FILLE pousse LE GARCON*

Nous notons que 2 enfants sur 18 ont achoppé : 1 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 1 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 4 ans et 6 ans. Le déficit morphosyntaxique relatif à la réversibilité agent/objet de l'action est normal concernant l'enfant à l'âge cible 5 ans 6 mois car cette notion est en cours d'acquisition, sachant qu'il est plus jeune que la norme. En revanche, il s'agit d'un retard d'acquisition de la

réversibilité agent/objet de l'action concernant l'enfant à l'âge cible 6 ans qui a échoué à cet item, sachant qu'il est plus âgé que la norme.

- *LE GARÇON pousse LA FILLE*

Nous notons que 2 enfants sur 18 ont achoppé : à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 4 ans et 6 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la réversibilité agent/objet de l'action concernant les 2 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- Connecteurs subordonnants

- *Le garçon court ET il tombe*

Nous notons que 2 enfants sur 18 ont achoppé : 1 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 1 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans 6 mois. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du connecteur subordonnant « et » concernant les 2 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- *La fille se cache PARCE QUE le garçon court après elle*

Nous notons que 16 enfants sur 18 ont achoppé : 4 à l'âge cible 5 ans, 8 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 4 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans 6 mois. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du connecteur subordonnant « parce que » concernant les 16 enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont tous plus âgés que la norme.

- Affirmation/négation

- *Le garçon SAUTE*

Nous notons qu' 1 enfant sur 18 a achoppé : à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de l'affirmation concernant l'enfant qui a échoué à cet item, sachant qu'il est plus âgé que la norme.

- *La fille NE SAUTE PAS*

Nous notons qu' 1 enfant sur 18 a échoué : à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la négation concernant l'enfant qui a échoué à cet item, sachant qu'il est plus âgé que la norme.

- *Donne-moi un chien : le chien N'EST PAS noir*

Nous notons que 3 enfants sur 18 ont échoué : 1 à l'âge cible 5 ans, 1 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 1 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la négation concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- Actif/passif

- *Le garçon CACHE la fille*

Nous notons que 5 enfants sur 18 ont échoué : 1 à l'âge cible 5 ans, 2 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de l'actif concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- *Le garçon EST CACHE par la fille*

Nous notons que 3 enfants sur 18 ont échoué : 1 à l'âge cible 5 ans et 2 à l'âge cible 5 ans 6 mois. La norme pour cet item se situe à 6 ans. Le déficit morphosyntaxique relatif au passif est normal concernant les enfants à l'âge cible 5 ans et à l'âge cible 5 ans 6 mois car cette notion est en cours d'acquisition, sachant qu'ils sont plus jeunes que la norme.

- *Le monsieur POUSSE la voiture*

Nous notons que 2 enfants sur 18 ont échoué : 1 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 1 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de l'actif concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- *Le monsieur EST POUSSE par la voiture*

Nous notons que 10 enfants sur 18 ont échoué : 7 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 6 ans. Le déficit morphosyntaxique relatif au

passif est normal concernant les enfants à l'âge cible 5 ans 6 mois car cette notion est en cours d'acquisition, sachant qu'ils sont plus jeunes que la norme. En revanche, il s'agit d'un retard d'acquisition du passif concernant les enfants à l'âge cible 6 ans qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Marques de possession

- *Le monsieur promène SON chien*

Nous notons que 4 enfants sur 18 ont échoué : 2 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de l'actif concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Forme pronominale

- *La dame COUCHE le bébé*

Nous notons que 3 enfants sur 18 ont échoué : 1 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de l'actif concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- *La dame SE COUCHE*

Nous notons que 3 enfants sur 18 ont échoué : 2 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 1 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 3 ans et 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la forme pronominale concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Connecteurs temporels

- *AVANT de marcher, la dame couche le bébé*

Nous notons que 11 enfants sur 18 ont échoué : 3 à l'âge cible 5 ans, 5 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 5 ans 6 mois. Le déficit morphosyntaxique relatif au connecteur temporel « avant » est normal concernant les enfants à l'âge cible 5 ans car cette notion est en cours d'acquisition, sachant qu'ils sont plus jeunes que la norme. En revanche, il s'agit d'un retard d'acquisition du connecteur

temporel « avant » concernant les enfants à l'âge cible 5 ans 6 mois et à l'âge cible 6 ans qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- *APRES avoir levé le bébé, la dame se promène*

Nous notons que 15 enfants sur 18 ont échoué : 5 à l'âge cible 5 ans, 7 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 5 ans 6 mois. Le déficit morphosyntaxique relatif au connecteur temporel « après » est normal concernant les enfants à l'âge cible 5 ans car cette notion est en cours d'acquisition, sachant qu'ils sont plus jeunes que la norme. En revanche, il s'agit d'un retard d'acquisition du connecteur temporel « après » concernant les enfants à l'âge cible 5 ans 6 mois et à l'âge cible 6 ans qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- Relatifs

- *Le monsieur QUI a les cheveux noirs monte dans la voiture*

Nous notons que tous les enfants ont réussi cet item.

- *Le monsieur QUI a un casque saute*

Nous notons qu' 1 enfant sur 18 a échoué : à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du relatif « qui » concernant l'enfant qui a échoué à cet item, sachant qu'il est plus âgé que la norme.

- *Le monsieur QUI porte le chien marche*

Nous notons que 9 enfants sur 18 ont échoué : 2 à l'âge cible 5 ans, 4 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du relatif « qui » concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- *Le chat QUE porte la dame tombe*

Nous notons que 14 enfants sur 18 ont échoué : 4 à l'âge cible 5 ans, 7 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 3 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du relatif « que » concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- Connecteurs coordonnants

- *Donne-moi un chien ET un chat*

Nous notons qu' 1 enfant sur 18 a achoppé : à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans 6 mois. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition du connecteur coordonnant « et » concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

- b. Analyse du domaine « compréhension morphosyntaxique »

Nous notons que pour le domaine « compréhension morphosyntaxique » :

- 17 items sont réussis pour les $\frac{3}{4}$ des jumeaux au minimum (à savoir au moins 13 enfants sur 18)
- 2 items sont achoppés pour les $\frac{3}{4}$ des jumeaux au minimum (à savoir 13 enfants sur 18) et correspondent à un déficit morphosyntaxique qui devrait être acquis selon la norme.
- 10 items ne sont ni achoppés ni réussis pour la majorité des enfants.

Les déficits en compréhension morphosyntaxique semblent se situer au niveau de la compréhension :

- du connecteur subordonnant « parce que »
- du relatif « que »

Au sein des 10 items qui ne sont ni majoritairement achoppés ni majoritairement réussis par l'ensemble des enfants, 6 d'entre eux peuvent être qualifiés de déficits morphosyntaxiques mineurs :

- Pluriel à travers le déterminant
- Singulier à travers la flexion verbale
- Genre et nombre du pronom personnel « la »
- Connecteur temporel « avant »
- Connecteur temporel « après »
- Relatif « qui »

Nous constatons donc que la compréhension morphosyntaxique des enfants jumeaux est bien meilleure que la programmation morphosyntaxique, bien que certains déficits aient été mis en avant.

3) Répétition de phrases – Structure morphosyntaxique

	Items											
	Forme affirmative	Forme interrogative	Flexion verbale particulière au pluriel	Flexions nominales particulières	Négation	Forme pronominale	Flexion verbale indiquant le temps futur	Relative en "qui" enchâssée	Relative en "que" enchâssée	Voix passive	Adjectif possessif	Conjonction de subordination
habileté morpho-syntaxique	15	11	12	11	7	7	8	9	10	12	11	9
compétence morpho-syntaxique en cours d'acquisition	0	0	4	5	0	0	2	0	0	4	5	0
déficit morpho-syntaxique	3	7	2	2	11	11	8	9	8	2	2	9

a. Analyse par item

– Forme affirmative

Nous notons que 3 enfants sur 18 ont échoué : 1 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 3 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la forme affirmative concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Forme interrogative

Nous notons que 7 enfants sur 18 ont échoué : 2 à l'âge cible 5 ans, 3 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 5 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la forme interrogative concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Flexion verbale particulière au pluriel

Nous notons que 6 enfants sur 18 ont échoué : 1 à l'âge cible 5 ans, 3 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 4 ans et 6 ans. Le déficit morphosyntaxique relatif à la flexion verbale particulière au pluriel est normal concernant les enfants à l'âge cible 5 ans et à l'âge cible 5 ans 6 mois car cette notion est en cours d'acquisition, sachant qu'ils sont plus jeunes que la norme. En revanche, il s'agit d'un retard d'acquisition de la flexion verbale particulière au pluriel concernant les enfants à l'âge cible 6 ans qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Flexions nominales particulières

Nous notons que 7 enfants sur 18 ont échoué : 1 à l'âge cible 5 ans, 4 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 4 ans et 6 ans. Le déficit morphosyntaxique relatif à la flexion nominale particulière est normal concernant les enfants à l'âge cible 5 ans et à l'âge cible 5 ans 6 mois car cette notion est en cours d'acquisition, sachant qu'ils sont plus jeunes que la norme. En revanche, il s'agit d'un retard d'acquisition de la flexion nominale particulière concernant les enfants à l'âge cible 6 ans qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Négation

Nous notons que 11 enfants sur 18 ont échoué : 3 à l'âge cible 5 ans, 6 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la négation concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Forme pronominale

Nous notons que 11 enfants sur 18 ont échoué : 3 à l'âge cible 5 ans, 4 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 4 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 3 ans et 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la forme pronominale concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Flexion verbale indiquant le temps futur

Nous notons que 10 enfants sur 18 ont échoué : 2 à l'âge cible 5 ans, 6 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe entre 4 ans et 5 ans 6 mois. Le déficit morphosyntaxique relatif à la flexion verbale indiquant le temps futur est normal

concernant les enfants à l'âge cible 5 ans car cette notion est en cours d'acquisition, sachant qu'ils sont plus jeunes que la norme. En revanche, il s'agit d'un retard d'acquisition de la flexion verbale indiquant le temps futur concernant les enfants à l'âge cible 5 ans 6 mois et à l'âge cible 6 ans qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Relative en « qui » enchâssée

Nous notons que 9 enfants sur 18 ont achoppé : 1 à l'âge cible 5 ans, 6 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la relative en « qui » enchâssée concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Relative en « que » enchâssée

Nous notons que 8 enfants sur 18 ont achoppé : 1 à l'âge cible 5 ans, 5 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la relative en « que » enchâssée concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Voix passive

Nous notons que 6 enfants sur 18 ont achoppé : 4 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 6 ans. Le déficit morphosyntaxique relatif à la voix passive est normal concernant les enfants à l'âge cible 5 ans 6 mois car cette notion est en cours d'acquisition, sachant qu'ils sont plus jeunes que la norme. En revanche, il s'agit d'un retard d'acquisition de la voix passive concernant les enfants à l'âge cible 6 ans qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Adjectif possessif

Nous notons que 7 enfants sur 18 ont achoppé : 5 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 2 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 6 ans. Le déficit morphosyntaxique relatif à l'adjectif possessif est normal concernant les enfants à l'âge cible 5 ans 6 mois car cette notion est en cours d'acquisition, sachant qu'ils sont plus jeunes que la norme. En revanche, il s'agit d'un retard d'acquisition de l'adjectif possessif concernant les enfants à l'âge cible 6 ans qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

– Conjonction de subordination

Nous notons que 9 enfants sur 18 ont achoppé : 1 à l'âge cible 5 ans, 7 à l'âge cible 5 ans 6 mois et 1 à l'âge cible 6 ans. La norme pour cet item se situe à 4 ans 6 mois. Il s'agit donc d'un retard d'acquisition de la conjonction de subordination concernant les enfants qui ont échoué à cet item, sachant qu'ils sont plus âgés que la norme.

b. Analyse du domaine « répétition de phrases – structure morphosyntaxique »

Nous notons que pour le domaine « répétition de phrases - structure morphosyntaxique » :

- 1 seul item (forme affirmative) est réussi pour les $\frac{3}{4}$ des jumeaux au minimum (à savoir au moins 13 enfants sur 18)
- Aucun item n'est achoppé pour les $\frac{3}{4}$ des jumeaux au minimum (à savoir au moins 13 enfants sur 18)
- 11 items ne sont ni achoppés ni réussis pour la majorité des enfants.

Au sein des 11 items qui ne sont ni majoritairement achoppés ni majoritairement réussis par l'ensemble des enfants, 7 d'entre eux peuvent être qualifiés de déficits morphosyntaxiques mineurs :

- La forme interrogative
- La négation
- La forme pronominale
- La flexion verbale indiquant le futur
- La relative en « qui » enchâssée
- La relative en « que » enchâssée
- La conjonction de subordination

Nous constatons qu'il existe des troubles de la répétition de phrases – structure morphosyntaxique bien que ceux-ci se révèlent mineurs car n'ayant pas été objectivés dans la majorité des cas.

III. Synthèse des résultats sur les compétences morphosyntaxiques des jumeaux

L'analyse des grilles d'observation nous permet alors de classer les résultats en deux catégories distinctes : une catégorie qui recense les habiletés des enfants jumeaux dans le domaine de la morphosyntaxe, et une catégorie qui englobe les déficits au niveau de cette même morphosyntaxe.

1) Les habiletés morphosyntaxiques des jumeaux

La mise en place du protocole et le recueil des résultats dans les grilles d'analyse nous permettent de mettre en évidence les habiletés des jumeaux dans le domaine de la morphosyntaxe. Les voici :

Programmation morphosyntaxique : aucune

Compréhension morphosyntaxique :

- Singulier à travers le déterminant
- Genre et nombre du pronom personnel « elle »
- Réversibilité agent/objet de l'action
- Connecteur subordonnant « et »
- Affirmation/négation
- Actif/passif
- Marque de possession « son »
- Forme pronominale
- Relatif « qui »
- Connecteur coordonnant « et »

Répétition de phrases – structure morphosyntaxique :

- Forme affirmative.

2) Les déficits morphosyntaxiques des jumeaux

La mise en place du protocole et le recueil des résultats dans les grilles d'analyse nous permettent de mettre en évidence les déficits des jumeaux dans le domaine de la morphosyntaxe. Les voici :

Programmation morphosyntaxique :

- Forme négative
- Possessif
- Flexion verbale particulière au pluriel
- Flexion nominale particulière au féminin
- Causalité avec « parce que »
- Temps passé
- Temps futur

Compréhension morphosyntaxique :

- Connecteur subordonnant « parce que »
- Relatif « que »

Répétition de phrases – structure morphosyntaxique : aucun.

Des déficits mineurs ont été révélés lors de cette étude. Les voici :

Programmation morphosyntaxique :

- Pronom personnel sujet
- Déterminant
- Relative en « qui »
- Forme pronominale

Compréhension morphosyntaxique :

- Pluriel à travers le déterminant
- Singulier à travers la flexion verbale
- Genre et nombre du pronom personnel « la »
- Connecteur temporel « avant »

- Connecteur temporel « après »
- Relatif « qui »

Répétition de phrases – structure morphosyntaxique :

- Forme interrogative
- Négation
- Forme pronominale
- Flexion verbale indiquant le futur
- Relative en « qui » enchâssée
- Relative en « que » enchâssée
- Conjonction de subordination.

3) Synthèse des observations sur les compétences morphosyntaxiques des jumeaux

Au vu des résultats de notre étude, il apparaît que la morphosyntaxe est majoritairement déficitaire en programmation morphosyntaxique. Cependant la mise en évidence de déficits mineurs permet d'objectiver le déficit global en morphosyntaxe chez les jumeaux.

Déficit qui, s'il n'est pas pris en charge, pourrait entraîner un retard de langage ou bien l'aggraver si celui-ci a déjà été objectivé.

IV. Discussion

L'objectif de ce travail est, à partir de supports théoriques concernant l'acquisition du langage de l'enfant, d'observer les compétences morphosyntaxiques des jumeaux.

Par l'intermédiaire du protocole mis en place, nous avons pu établir un état des lieux détaillé des compétences morphosyntaxiques des jumeaux en mettant en évidence leurs habiletés dans ce domaine, mais aussi, et surtout, leurs difficultés. En effet, l'hypothèse de départ qui était la suivante : les enfants jumeaux présentent des difficultés morphosyntaxiques, a été validée par l'analyse effectuée tout au long de ce mémoire.

Ce travail analytique et descriptif permettra ainsi aux thérapeutes de cibler de façon plus précise les compétences des enfants jumeaux pour orienter leur prise en charge.

Au-delà des observations utiles mises en évidence dans cette étude, nous sommes toutefois conscients des limites de ce travail, et ce pour différentes raisons que nous allons décrire ici.

Tout d'abord, *le nombre d'enfants testés* n'est pas suffisamment élevé pour permettre une analyse scientifique et en tirer des résultats statistiques. Il ne s'agit ici que d'une analyse descriptive, presque au cas par cas.

Le suivi en rééducation orthophonique est également un élément qui peut avoir une influence sur les résultats. En effet, 2 couples de jumeaux ne sont pas pris en charge en orthophonie alors que 7 couples le sont. De plus, les jumeaux des 7 couples suivis en orthophonie ne sont pas rééduqués pour le même trouble.

Les normes d'acquisition de la morphosyntaxe ne sont pas toutes détaillées de façon précise dans la littérature. De ce fait, une partie des items des passations effectuées ne peut donc pas être analysée.

Il serait intéressant d'étudier, dans un nouveau mémoire, les normes d'acquisition de la morphosyntaxe de manière très détaillée.

Afin de pallier le manque de normes d'acquisition de la morphosyntaxe, il aurait été intéressant de réaliser *une analyse opposant une population d'enfants « normaux » à une population d'enfants jumeaux*. Ainsi, nous aurions eu la possibilité de comparer les résultats obtenus à chaque item des enfants jumeaux à ceux des enfants « normaux ».

D'autre part, nous avons conscience que la diversité des orthophonistes a également une influence sur les résultats observés des jumeaux suivis en rééducation. Tous les enfants testés n'ont pas été pris en charge par le même thérapeute : la formation et les axes de travail sont en effet différents selon les orthophonistes.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire a été, à partir de supports théoriques concernant l'acquisition du langage de l'enfant, d'observer les compétences morphosyntaxiques des jumeaux.

L'hypothèse de ce mémoire était que les enfants jumeaux allaient présenter des difficultés morphosyntaxiques.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons mis en place un protocole en vue de mettre en évidence les particularités morphosyntaxiques du langage des jumeaux. Des grilles présentant les résultats obtenus par enfant pour chaque domaine ont été créées. De plus, les compétences morphosyntaxiques des jumeaux ont pu être mises en évidence grâce aux grilles chiffrées.

Notre étude nous a permis d'affirmer que les enfants jumeaux présentent des troubles morphosyntaxiques.

Même si notre population était restreinte, nous avons pu dégager quelques points intéressants.

Tout d'abord, il existe un déficit majeur en programmation morphosyntaxique. En effet, pour la majorité des enfants ayant participé à cette étude, les productions recueillies ont permis de mettre en évidence : des emplois de marqueurs inappropriés, une difficulté pour les formes verbales complexes ainsi que les structures grammaticales complexes, un retard d'acquisition de certains morphèmes grammaticaux ou bien une sélection inappropriée de ces morphèmes, des anomalies de la construction des phrases qui n'obéissent pas aux règles de la syntaxe et un défaut de construction grammaticale des phrases.

Par ailleurs, il apparaît que la compréhension est bien meilleure pour ces enfants que l'expression. En effet, peu de notions ne sont pas acquises en compréhension morphosyntaxique contrairement à la programmation morphosyntaxique. Les difficultés en compréhension morphosyntaxique ont pu mettre en évidence des difficultés concernant l'utilisation de certains morphèmes ou structures syntaxiques. Cependant, nous observons que des notions qui sont achoppées en expression, sont réussies en compréhension. En compréhension morphosyntaxique, les déficits se révèlent mineurs. Déficits mineurs que

l'on retrouve en majorité dans l'épreuve de répétition de phrases – structure morphosyntaxique. Le sujet répète des phrases-modèles proposées par le testeur en respectant la structure morphosyntaxique ciblée. Les énoncés proposés, de longueur à peu près équivalente, contiennent des structures morphosyntaxiques diverses.

La mise en place du protocole et le recueil des résultats dans les grilles d'analyse nous permettent de mettre en évidence les déficits des jumeaux dans le domaine de la morphosyntaxe.

En programmation morphosyntaxique, il apparaît que ces déficits se portent sur la forme négative, le possessif, la flexion verbale particulière au pluriel, la flexion nominale particulière au féminin, la causalité avec « parce que », le temps passé et le temps futur.

En compréhension morphosyntaxique, il apparaît que ces déficits se portent sur le connecteur subordonnant « parce que » et le relatif « que ».

En répétition de phrases – structure morphosyntaxique, il n'apparaît pas de déficits majeurs même si des déficits morphosyntaxiques mineurs ont été mis en évidence.

Afin d'avoir une étude plus précise concernant les particularités morphosyntaxiques des jumeaux, il serait intéressant de réaliser une étude d'EVALO 2-6 concernant chaque item et d'affronter les normes trouvées à une plus grande population de jumeaux qui ne serait pas suivie en orthophonie. Ainsi, une analyse plus fine des compétences des jumeaux en morphosyntaxe pourrait être réalisée afin de tirer des résultats statistiques pour permettre une étude scientifique.

Je tenais à souligner combien le travail sur ce mémoire a été enrichissant et m'a montré à quel point le langage des jumeaux était fascinant. La réalisation de ce mémoire me permettra de mieux appréhender à l'avenir la question de la jumeauté au sein de la rééducation.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Grilles d'analyse des résultats.

« Programmation morphosyntaxique ».

ANNEXE 2 : Grilles d'analyse des résultats.

« Compréhension morphosyntaxique ».

*ANNEXE 3 : Grilles d'analyse des résultats. « Répétition
de phrases - Structure morphosyntaxique ».*

ANNEXE 4 : Profils et analyse des jumeaux.

Domaine « Morphosyntaxe ». EVALO 2-6.

*ANNEXE 5 : Epreuve « Programmation
morphosyntaxique ». EVALO 2-6.*

*ANNEXE 6 : Epreuve « Compréhension
morphosyntaxique ». EVALO 2-6.*

*ANNEXE 7 : Epreuve « Répétition de phrases –
Structure morphosyntaxique ». EVALO 2-6.*

ANNEXE 8 : Matériel. EVALO 2-6.



2 messieurs, 1 dame, 1 pilote, 1 garçon, 1 fille, 1 bébé, 1 berceau, 1 voiture, 2 chiens, 1 chat, 1 banc.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

AIMARD P. (1974). L'enfant et son langage. Villeurbanne: SIMEP, 379 p.

ALBY J.M. (1983). Jumeau, jumelle, enfants multiples. Paris : Casterman, 165 p.

BAK F. (2004). Dégémelliser et dédramatiser. Compte-rendu de la conférence du gémellologue Bak F. lors de la 1^{ère} journée d'informations scientifiques sur la gémellité. [Fédération jumeaux et plus, <http://www.jumeaux-et-plus.fr/content/view/88/108/>].

BILLOT R. (1997). Les jumeaux. De la conception à l'adolescence. Paris : Balland, 245 p.

CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J. (2007). Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques. 3^{ème} édition. Paris: Masson, 624 p.

DE BOYSSON-BARDIES B. (1996). Comment la parole vient aux enfants ? Paris : Odile Jacob, 289 p.

DELAHAIE M. (2004). L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Paris : INPES, 97 p.

DECAMPS M. (2003). Les jumeaux. Collection idées reçues. Paris : Le Cavalier Bleu, 128 p.

FRANCOIS F. (1977). La syntaxe de l'enfant avant 5 ans. Paris : Larousse, 237 p.

HIMBERT M-N., TAVERNIER N., KAHN A. (2009). Le mystère des jumeaux. Paris : Perrin, 212 p.

HUBIN-GAYTE M. (1998). Les jumeaux : du pareil au même ? Evreux : Editions Découvertes Gallimard, 127 p.

LEPAGE F. (1980). Les jumeaux. Paris : Laffont, 356 p.

LEROY F. (1995). Les jumeaux dans tous leurs états. Bruxelles : De Boeck Université. 292 p.

OLERON P. (1979). L'enfant et l'acquisition du langage. Paris : PUF, 259 p.

PAPIERNIK E., ZAZZO R., J.C PONS, ROBIN M. (1992). Jumeaux, triplés et plus... Paris : Nathan, 269 p.

PIAGET J. (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé.

PIAGET J. (1992). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé.

PONS JC., FRYDMAN R. (1998). Les jumeaux. Collection Que sais-je ? Paris : PUF, 128 p.

PONS J.C., CHARLEMAINE C., PAPIERNIK E. (2006). Le guide des jumeaux. Paris: Odile Jacob, 322 p.

RANK O. (1973). Don Juan et le Double. Etudes psychanalytiques. Paris : Petite Bibliothèque Payot. Collection Science de l'Homme, 189 p.
http://classiques.uqac.ca/classiques/rank_otto/don_juan/rank_donjuan_double.pdf

RONDAL J.A. (1998). Votre enfant apprend à parler. Sprimont : Pierre Mardaga, 104 p.

SALVY C. (1995). Jumeaux de sexe différent. Paris: L'harmattan, 229 p.

SAVIC S. (1980). How twins learn to talk. New-York: Academic Press, 195 p.

ZAZZO R. (1984). Le paradoxe des jumeaux. Paris : Stock-Laurence Pernoud, 244 p.

ZAZZO R. (1986). Les jumeaux, le couple, la personne. 2^e édition. Paris : PUF, 557 p.

REVUES

DAY E. J. (1932). The development of language in twins, Part I.: a comparison of twins and single children. *Child Development*. n°3: 179-199.

GARITTE C., ROBIN M., LE SOURN S. (1995). Qu'en est-il de la communication langagière entre jumeaux après un siècle de recherches? *Glossa*. n°48 : 30-37

GARITTE C., LAVANDIER K. (1998). Comparaison des difficultés langagières des enfants jumeaux et non jumeaux suivis en orthophonie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. n° 46 (1-2) : 51-59

GARITTE C. (2001). Le langage des jumeaux. Une spécificité langagière en voie de disparition. *Le journal des psychologues*. n° 188 : 39-43

LAVAUUR O. (2002). Le complexe d'Eole, ou leur langage secret. *Glossa* n° 217 : 30-36

LEBRUN Y. (1982). Cryptophasie et retard de langage chez les jumeaux. *Enfance* (3), 101-108.

McEVOY S., DODD B. (1994). Twin language or phonological disorder? *Journal of child language*. 21. 2: 273-289

MITTLER P. (1976). Language development in young twins: biological, genetic and social aspects. *Acta geneticae medicae gemellologiae*. 25 : 359-365

ROBIN M., LE MANER-IDRISSI G. (1998). Attitudes et représentations des mères envers la jumeauté à deux ans et développement du langage chez les jumeaux. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 46 (1-2) : 28-37

MEMOIRES

ALBERICI S. (1987). Etude du comportement des jumeaux. Mémoire d'orthophonie Nice

DELVAL I. (2005). Gémellité et troubles du langage : quelle PEC en ortho ? Mémoire d'orthophonie Lille

KICZEK A., BOLET J. Jumeaux et jumelles, un autre regard sur la jumeauté. Mémoire d'orthophonie Lille

LECAUDEY M.L. (1987). Recherche d'une éventuelle différence de langage à l'intérieur du couple jumeauté. Mémoire d'orthophonie Nice

SIMOENS O. (1996). Le trouble d'articulation chez les jumeaux. Convergences et divergences des recherches. Mémoire d'orthophonie Nice

Illustration (couverture)

Louis TOFFOLI : Les Jumeaux Circa 1993 - Lithographie Originale sur papier vélin d'un format de 76 x 56 cm. Signée au crayon est numérotée. Tirage de 150 exemplaires. Reproduite dans le catalogue raisonné de Louis TOFFOLI sous le numéro 355.

La gémellité est un phénomène qui, de tout temps, a étonné, fasciné, inquiété. Cet intérêt pour les jumeaux se traduit par la profusion de mythes, de rites, de croyances qui ont traversé les siècles et se retrouvent dans de nombreuses cultures. La gémellité a toujours été associée au secret des origines. Les jumeaux nous renvoient ainsi au problème des origines de l'homme, du monde. Dans toutes les cultures, le phénomène des jumeaux a suscité un intérêt particulier : manifestation divine dans l'Antiquité, intervention du maléfique pour la France au XVI^{ème} siècle ou encore conviction d'une âme mortelle et d'une autre immortelle. Ainsi, nombre de croyances ont égrainé les décennies maintenant le regard collectif sur ce couple singulier.

Les jumeaux forment un couple, le plus souvent très uni, à tel point que la communication avec l'extérieur est diminuée. Il semble normal que l'acquisition du langage des jumeaux diffère de celle des singletons.

Des auteurs tels qu'Ella J. Day, Luria et Zazzo sont parvenus à une conclusion identique : la condition gémellaire occasionne un retard des acquisitions dans la prime enfance. Ce retard ne se comble, en général, que vers l'âge de trois ans et il a souvent disparu au début de la vie scolaire. C'est au niveau de l'acquisition du langage que ce retard est le plus facilement observable. Il est plus important chez les jumeaux monozygotes que chez les dizygotes et chez les garçons que chez les filles.

Ella J. Day observe qu'à âge égal les phrases des jumeaux sont nettement plus courtes que celles des autres enfants et que les jumeaux maîtrisent mal les difficultés syntaxiques ou les problèmes de mise en relation de divers éléments dans une phrase.

L'objectif de ce mémoire a été, à partir de supports théoriques concernant l'acquisition du langage de l'enfant, d'observer les compétences morphosyntaxiques des jumeaux.

L'hypothèse de ce mémoire était que les enfants jumeaux allaient présenter des difficultés morphosyntaxiques.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons mis en place un protocole en vue de mettre en évidence les particularités morphosyntaxiques du langage des jumeaux. Des grilles présentant les résultats obtenus par enfant pour chaque domaine ont été créées. De plus, les compétences morphosyntaxiques des jumeaux ont pu être mises en évidence grâce aux grilles chiffrées.

La mise en place du protocole et le recueil des résultats dans les grilles d'analyse nous permettent de mettre en évidence les déficits des jumeaux dans le domaine de la morphosyntaxe.

En programmation morphosyntaxique, il apparaît que ces déficits se portent sur la forme négative, le possessif, la flexion verbale particulière au pluriel, la flexion nominale particulière au féminin, la causalité avec « parce que », le temps passé et le temps futur.

En compréhension morphosyntaxique, il apparaît que ces déficits se portent sur le connecteur subordonnant « parce que » et le relatif « que ».

Enfin, en répétition de phrases – structure morphosyntaxique, il n'apparaît pas de déficits majeurs même si des déficits morphosyntaxiques mineurs ont été mis en évidence.