

La différenciation sociale du langage à 2 ans

Une approche variationniste des premiers mots

à partir de l'enquête Elfe

Holly Hargis
Julie Pagis

Doctorante au laboratoire Pacte – Université Grenoble Alpes.
Sociologue à l'Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux (Iris) –
Centre national de la recherche scientifique (Cnrs).

La différenciation sociale du langage à 2 ans

Une approche variationniste des premiers mots à partir de l'enquête Elfe

À partir des données relatives aux mots prononcés par les enfants âgés de 2 ans de la cohorte Elfe (Enquête longitudinale française depuis l'enfance), cet article propose d'appréhender la sociogenèse des styles langagiers enfantins. La première partie s'attache à quantifier le nombre de mots prononcés pour mettre en évidence une différenciation de genre et de classe dans l'acquisition du langage. Il s'intéresse ensuite à la dimension sémantique du langage pour montrer que tous les mots ne se valent pas. La construction de groupes de mots sémantiquement distincts (mots « du quotidien », « abstraits », « onomatopées », « bruits d'animaux ») permet alors de démontrer la différenciation des modes d'acquisition du langage selon les « types de mots ». L'article souligne ainsi l'existence précoce de mondes symboliques partiellement séparés dans lesquels grandissent déjà les enfants de 2 ans.

Mots-clés : Langage – Petite enfance – Socialisation – Enquête Elfe 2 ans.

Social differentiation in language at 2 years old

A variational approach to children's first words from the Elfe survey

Using data regarding words pronounced by 2 year-old children of the Elfe cohort (*Enquête longitudinale française depuis l'enfance*, French Longitudinal Survey from Childhood), this study addresses the sociogenesis of childhood language styles. First, it quantifies the number of words pronounced by children, highlighting differentiation in language acquisition according to gender and class. The article then looks at the semantic dimension of language and shows that not all words can be perceived as the same. The construction of semantically distinct groups of words ("everyday", "abstract", "onomatopoeias", "animal noises") reveals social differentiation between these groups. The article thus emphasizes the existence of partly separate symbolic worlds in which 2 year-old children are already growing up.

Keywords: Language – Early childhood – Socialization – Elfe survey 2 years.

Les auteures remercient particulièrement Kevin Diter et Pierre Mercklé pour leur aide lors des analyses, ainsi que Wilfried Lignier, Alice Simon et Elsa Boulet pour leurs relectures.

Si tous les enfants apprennent à parler avec leurs proches, et en premier lieu avec leurs parents, ces socialisations langagières, qu'elles se déroulent dans la sphère domestique ou à l'extérieur, prennent des formes distinctes selon les contextes sociaux, comme l'ont montré de nombreux sociologues (Bernstein, 1971 ; Labov, 1972 ; Lareau, 2011 ; Lignier et Pagis, 2017 ; Lahire, 2019). Leurs travaux se sont cependant focalisés sur les enfants scolarisés et sur la distance qui existe entre le langage « scolaire » ou « légitime » et le langage parlé au sein des classes populaires (Lahire, 2008), ainsi que sur la « frontière » entre langages scolaires et familiaux (Bonnéry, 2015). Ces études encouragent à déplacer l'analyse sur le langage avant l'entrée à l'école pour appréhender la sociogenèse de ces différenciations sociales des langages enfantins (Lignier *et al.*, 2012). C'est précisément ce que permet l'enquête Elfe (Étude longitudinale française depuis l'enfance) mobilisée dans cet article (encadré 1 p. 12).

Comment quantifier le langage à l'âge de 2 ans ? Derrière cette question *a priori* anodine et purement méthodologique, se jouent des enjeux épistémologiques majeurs. Le choix a été fait de ne pas séparer les enfants par classe d'âge, la question des inégalités socioéconomiques dans le développement langagier en fonction de l'âge ayant déjà fait l'objet d'une publication à partir de l'enquête Elfe (Grobon *et al.*, 2019). Une autre raison, plus fondamentale, doit également être avancée : la vision scientifique dominante de l'enfance repose justement sur l'âge avant tout (Lignier *et al.*, 2012), et interprète les variations observées comme des écarts par rapport à une norme, suivant l'épistémologie médicale qui mesure des « avances » ou des « retards » à cette moyenne (Quetelet, 1835). Les sciences sociales doivent au contraire documenter des différences sociales, suivant une épistémologie variationniste – pour reprendre un terme aux linguistes ayant introduit l'idée qu'il n'existait pas un langage mais des langages, socialement différenciés (Labov, 1972). La méthode variationniste met en lumière de manière quantitative des corrélations entre des variables linguistiques (des manières de parler, des styles langagiers distincts) et des variables extralinguistiques (le sexe, l'âge, la classe sociale des individus, etc.). Autrement dit, plutôt que de donner à voir et d'expliquer des différences par rapport à une moyenne (les filles sont « en avance », les garçons « en retard »), cet article se propose d'éclairer des variations langagières (observe-t-on des parlers féminins ? des langages populaires ?) et d'en retracer la genèse dans des contextes symboliques de socialisation différenciés.

Quels types d'interactions langagières accompagnent le développement du langage à ce jeune âge suivant les milieux sociaux ? Certaines activités enfantines stimulent-elles l'usage de mots en particulier ? Dans ce cas, les enfants quotidiennement engagés dans des pratiques ludiques différentes finissent-ils par acquérir des styles langagiers distincts ? Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, l'analyse porte dans un premier temps sur les déterminants sociaux du nombre de mots maîtrisés (sur une liste de cent) par les enfants Elfe âgés de 2 ans. La construction de groupes de mots, distincts sur le plan sémantique, permet ensuite d'affiner l'analyse et de montrer la différenciation des modes d'acquisition du langage selon les « types de mots ». Ces résultats amènent à affirmer l'existence de mondes symboliques différenciés dans lesquels grandissent déjà les enfants de 2 ans.

Quantifier le langage à l'âge de 2 ans : des acquisitions langagières socialement différenciées

Les déterminants sociaux de la performance langagière à 2 ans

La réflexion prolonge celle initiée par Nathalie Berthomier et Sylvie Octobre (2018) sur le langage chez ces mêmes jeunes enfants, à l'âge de 1 an. À cet âge, cependant, la liste ne comprend que douze mots et les différences sociales du développement langagier ne sont pas encore très claires : si leurs résultats confirment la précocité langagière connue des filles, ils sont plus surprenants concernant le milieu socioculturel d'origine. En effet, dans leurs modèles de régression, plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, moins les enfants ont de chance d'utiliser plus de 4 mots (Berthomier et Octobre, 2018, p.14-16). Cela soulève des questions quant à la validité de ce type de données, qui sont des déclarations parentales, sujettes donc à de possibles variations dans l'évaluation des compétences langagières enfantines (Hilaire *et al.*, 2010, p. 2). Conscientes de ces limites, les auteures en appelaient à poursuivre l'analyse avec les données ultérieures de la cohorte. Bien que les données restent des déclarations parentales, le questionnaire à 2 ans ne porte plus sur la compréhension de quelques mots mais sur l'utilisation spontanée d'un grand nombre de mots. De plus, des études comparatives ont montré la fiabilité des déclarations parentales pour estimer les compétences langagières des enfants âgés de 24 mois (Dale, 1991).

À l'âge de 2 ans, les enfants Elfe prononcent en moyenne 71 des cent mots de la liste mais cette moyenne masque

des différences sociales de capacités langagières.

Le sexe apparaît comme l'un des premiers facteurs de différenciation : les filles prononcent, en effet, 75 mots en moyenne, contre 67 pour les garçons. Les corrélations entre le nombre de mots prononcés et le milieu social sont également significatives, et beaucoup moins documentées dans les travaux existants, que les différences sexuées (voir néanmoins Hart et Risley, 1995 ; Peyre *et al.*, 2014). Les enfants des classes populaires prononcent 67 mots en moyenne, contre 75 dans les classes moyennes et 77 dans les classes supérieures. La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (Pcs – Institut national de la statistique et des études économiques) des mères est utilisée comme indicateur du milieu social des enfants, dans la mesure où ce sont les principales actrices de la socialisation infantile durant la petite enfance (Brown, 2007), et parce que ce sont elles qui ont renseigné la majeure partie des données traitées au cours de l'article¹. Le diplôme n'est pas utilisé dans les analyses car la Pcs est un indicateur global qui tient compte de plusieurs dimensions de l'espace social (Desrosières et Thévenot, 2002). Par ailleurs, inclure les deux Pcs des parents ainsi que leurs diplômes dans la régression logistique posait des problèmes statistiques de multicollinéarité en raison de l'homogamie sociale.

Les activités langagières (surtout la lecture) pratiquées à l'âge de 1 an ont également des effets importants sur la quantité de vocabulaire acquise à 2 ans. En effet, les enfants dont la mère lisait « souvent » des histoires à 1 an prononcent en moyenne 76 mots, contre 70 mots dans le cas où la mère lisait « de temps en temps », et 62 mots en moyenne quand elle lisait « rarement ou jamais ». On retrouve des corrélations similaires pour la pratique du chant de comptines, avec des moyennes de 72, 68 et 59 mots respectivement. Mais ces pratiques langagières sont socialement situées : 51% des mères des classes supérieures lisent « souvent » à leurs enfants, contre 47% dans les classes moyennes et 37% dans les classes populaires. Les mères lisent également

plus souvent à leurs enfants que les pères : 42% des mères lisent des histoires « souvent » contre 24% des pères. Enfin, les parents lisent plus souvent aux filles qu'aux garçons – surtout dans le cas du père : 53% des pères lisent « souvent » à leurs filles contre 47% à leurs garçons. Ces corrélations sont suggestives mais difficiles à interpréter dans la mesure où elles ne signifient pas qu'il existe une relation de causalité, et peuvent résulter d'une ou plusieurs variables cachées, d'où la nécessité de recourir à un raisonnement de type « toutes choses égales par ailleurs », permettant de mettre en évidence les effets propres des différents déterminants du développement langagier. Ainsi, différents modèles statistiques de régression² ont été mis en œuvre, pour finalement présenter ici une régression logistique binaire (tableau 1), qui porte sur le fait ou non de prononcer entre 89 et 100 mots de la liste, autrement dit de faire partie du tiers supérieur (33,4%) des enfants qui prononcent le plus de mots de la liste.

À l'âge de 2 ans, les filles ont ainsi, toutes choses égales par ailleurs, 30% de plus de chances que les garçons de dire entre 89 et 100 mots [tableau 1, *odds ratio* (*Or*) de 1,3]. De même, les enfants des classes moyennes et supérieures sont avantagés par rapport aux enfants des classes populaires (*Or* = 1,2 et 1,3 respectivement). Les effets du mode d'accueil, non significatifs un an plus tôt (Berthomier et Octobre, 2018), deviennent très nets à 2 ans : les enfants qui sont accueillis en crèche, chez une assistante maternelle, ou par leurs grands-parents sont tous plus avantagés sur le plan langagier (*Or* = 1,9 ; 1,6 et 1,5 respectivement) que ceux qui sont gardés chez eux (principalement par leur mère³). Alors que la plupart des travaux sur les socialisations enfantines précoces, en psychologie ou en sociologie, se focalise sur les relations entre les jeunes enfants et les parents, ce résultat montre qu'il ne faut pas négliger pour autant les études qualitatives et quantitatives sur les effets socialisateurs des différents modes d'accueil en France (Lignier, 2019). L'analyse souligne également que les enfants uniques ou les aînés ont 20% de plus de chances de faire partie

¹ La Pcs de la mère est ensuite recodée en trois modalités comme suit : les employées, ouvrières, et agricultrices sont regroupées au sein des « classes populaires » ; les professions intermédiaires, commerçantes (22) et artisanes au sein des « classes moyennes » ; et les cadres, professions intellectuelles supérieures, cheffes d'entreprise de dix salariés ou plus (23) au sein des « classes supérieures ».

² La variable « nombre de mots » étant continue, une régression de type « poisson » a tout d'abord été réalisée mais ce type de raisonnement « linéaire », pour lequel tous les écarts de 1 mot se valent, n'a pas forcément de sens, sociologiquement, dans la mesure où prononcer 1 mot plutôt que 0 n'a pas la même signification qu'en prononcer 69 plutôt que 68. Le choix a donc été de mener une régression logistique portant sur le tiers des enfants qui prononcent le plus de mots. Une régression portant sur le tiers des enfants qui prononcent « le moins de mots » aurait également pu être présentée ; néanmoins, les traitements réalisés menaient à des résultats similaires mais qui obligeaient à raisonner en termes de « handicap langagier ».

³ Parmi les 38% des enfants gardés à la maison par un parent, 2% sont gardés par leur père ou le conjoint de leur mère, d'où le choix de nommer cette modalité « mode d'accueil : mère ».

Les données de l'enquête Elfe

Pilotée par l'Institut national d'études démographiques (Ined) et l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), l'Étude longitudinale française depuis l'enfance (Elfe) est la première enquête par cohorte d'enfants en France¹. Elle a débuté en 2011 auprès d'un peu plus de 18 000 nourrissons, recrutés dans 349 maternités choisies aléatoirement et stratifiées en France métropolitaine, et suivis depuis leur naissance jusqu'à leurs 20 ans. Leurs parents ont été interrogés, par questionnaire, de manière régulière – en maternité, aux deux mois de l'enfant, à un an, à 2 ans, à 3 ans et demi, puis à 5 ans et demi – dans le but de « mieux comprendre l'impact des différents facteurs familiaux, sociaux, environnementaux, scolaires, sanitaires ou nutritionnels » sur leur développement, leur santé et leur socialisation (« Protocole de l'enquête 2 ans Elfe », Plateforme RE-CO-NAI : octobre 2018).

L'un des modules du questionnaire Elfe à 2 ans est consacré à l'acquisition du langage de l'enfant : pour chacun des 100 mots retenus présentés ci-après, les deux parents ont été invités, séparément et par téléphone, à répondre « oui » ou « non » à la question : « est-ce que [enfant Elfe] dit [le mot] de manière spontanée ? ».

Cette liste de cent mots est une adaptation française des versions courtes du système *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* (MacArthur Cdi)², validée par une équipe dirigée par la linguiste Sophie Kern³.

L'échantillon

La base de données comprend l'ensemble des enfants de la cohorte nationale pour lesquels la mère a répondu au questionnaire à deux ans. Cela représente un total de 12 824 enfants âgés de 23 à 28 mois (selon la vague d'enquête) en 2013, pour un âge moyen de 25 mois. En raison d'une surreprésentation des enfants des classes populaires parmi les enfants de 27 et 28 mois⁴, les analyses ont été menées sur l'échantillon total ainsi que sur l'échantillon excluant les enfants de 27 et 28 mois. Cependant, les résultats étant similaires pour les traitements réalisés dans cet article, les analyses présentées concernent l'échantillon total. Pour simplifier la formulation, dans la suite de l'article il sera question d'enfants de « 2 ans ».

Aïe	Chat	Bonjour	Biberon
Cheveux	Mange, manger	Ici	Fermer
Moi	Télé	Pyjama	Papa
Bateau	Chuutt	Caillou	Bras
Couche	Musique	Lune	Lapin
Ou	Attention	Voiture	Pomme
Bonbons	Dame	Cheval	Chaise
Ecrire	Pantalon	Miaou	Maman
Pâtes	Beebee	Ballon	S'il te plaît
Fromage	Faire, fais un bisou	Compote	Chocolat
Poubelle	Poisson	Oreille	Moto
Chaussure	Bouche	Bon	Yeux
Lumière	Lait	École	Cuillère
Verre	Sale	Pas	Pain
Coincoin	Casser	Cacher	Assiette
Meuuuh	Maison	Froid	Encore
A, avoir peur	Yaourt	Pot	Pluie
Eau	Chien	Chaud	Bébé
Prénom	Monsieur	Livre	La
Boire	Allo	Tomber	Quoi
Fleur	Coucou	Cochon	Bottes
Pars, parti, partir	Ouaf Ouaf	Merci	Main
Ça	Beau	Au revoir	Vroum
Lit	Éléphant	Dehors	Canard
Porte	Pleurer	Nez	Cadeau

¹ L'enquête Elfe est une réalisation conjointe de l'Institut national d'études démographiques (Ined), de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), de l'Établissement français du sang (Efs), de Santé publique France, de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), de la direction générale de la santé (Dgs – ministère en charge de la santé), de la direction générale de la prévention des risques (Dgpr – ministère en charge de l'environnement), de la direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees – ministère en charge de la santé et des affaires sociales), du département des études, de la prospective et des statistiques (Depts – ministère en charge de la Culture) et de la Caisse nationale des Allocations familiales (Cnaf), avec le soutien du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep). Dans le cadre de la plateforme RE-CO-NAI, elle bénéficie d'une aide de l'État gérée par l'Agence nationale de la recherche au titre du programme Investissements d'avenir portant la référence ANR-11-EQPX-0038.

² Hilaire G., Kern S., Viguié A., Dudognon P., Langue J., Romieu J., 2010, Le développement communicatif des enfants français de 8 à 30 mois, *Le Pédiatre*, n° 182, p. 7-13.

³ Kern S., Langue J., Zesiger P. E., Bovet F., 2010, Adaptations françaises des versions courtes des inventaires du développement communicatif de MacArthur-Bates, *Anae*, n° 107-108, p. 217-228.

⁴ Cela est dû au fait que les familles qui ont répondu tardivement, après plusieurs relances, ne se distribuent pas de manière aléatoire sur le plan de l'origine sociale.

Tableau 1 – Les déterminants de la prononciation d'un grand nombre de mots de la liste (89 à 100 mots) chez l'enfant Elfe à 2 ans
Résultats de la régression logistique

Variables	Modalités	Odds ratio
Sexe	Fille Garçon	1,3*** Réf.
Classe sociale (basée sur la Pcs de la mère)	Classes populaires Classes moyennes Classes supérieures	Réf. 1,2*** 1,3***
Mode d'accueil	Mère Assistante maternelle Crèche Grands-parents	Réf. 1,6*** 1,9*** 1,5**
Frères et sœurs	Oui Non	Réf. 1,2***
Mère lit des livres à l'enfant à un an	Souvent De temps en temps Rarement ou jamais	2,1*** 1,5*** Réf.
Père lit des livres à l'enfant à un an	Souvent De temps en temps Rarement ou jamais	1,6*** 1,3*** Réf.
Mère chante des comptines à l'enfant à un an	Souvent De temps en temps – Rarement ou jamais	1,4*** Réf.
Père chante des comptines à l'enfant à un an	Souvent De temps en temps – Rarement ou jamais	1,1** Réf.
Mère regarde la télévision avec l'enfant Elfe	Souvent et de temps en temps Rarement ou jamais	0,9* Réf.
Père regarde la télévision avec l'enfant Elfe	Souvent et de temps en temps Rarement ou jamais	0,9** Réf.
Enfant pratique des activités physiques	Tous les jours ou souvent De temps en temps ou jamais	1,1* Réf.
Enfant joue à cuisiner	Tous les jours ou souvent De temps en temps ou jamais	1,4*** Réf.
Enfant joue à s'occuper d'un bébé	Tous les jours ou souvent De temps en temps ou jamais	1,2** Réf.
Enfant joue à se faire beau	Tous les jours ou souvent De temps en temps ou jamais	1,1** Réf.

Source : enquête Elfe 2 ans, 2013.

Champ : $n = 9\,735$.

*** significatif au seuil de 0,001 %,

** significatif au seuil de 0,01 %,

* significatif au seuil de 0,1 %.

Pcs : professions et catégories socioprofessionnelles.

Lecture : les filles, « toutes choses égales par ailleurs », ont 30 % de plus de chances de dire entre 89 et 100 mots que les garçons (odds ratio de 1,3).

des enfants qui prononcent le plus de mots par rapport aux enfants qui ont des frères et des sœurs. On aurait pu penser que les cadets bénéficieraient des interactions langagières avec leurs grands frères ou sœurs, mais ce résultat s'explique sans doute par l'implication plus forte des parents auprès des enfants aînés et uniques, déjà soulignée dans plusieurs études (Wolff, 2012 ; Desplanques, 1981 ; Gollac, 2013).

Les activités langagières réalisées avec les enfants à un an se révèlent ensuite déterminantes : les enfants dont les mères lisaient « souvent » des histoires ont 2,1 fois plus de chances de se retrouver parmi les enfants qui prononcent le plus de mots à 2 ans. L'activité de lecture réalisée « souvent » par le père a aussi un effet propre ($Or = 1,6$) – mais néanmoins moins important par rapport à la mère. Les enfants dont la mère chante « souvent » des comptines ont 1,4 fois plus de chances de prononcer un grand nombre de mots par rapport aux enfants dont la mère en chante « rarement ou jamais ». Ici encore, ce rapport de chances est moindre dans le cas du père ($Or = 1,1$). Au-delà du fait que les mères sont nettement plus investies dans les activités langagières avec l'enfant, ces résultats indiquent que leurs manières de lire doivent être différentes de celles des pères puisqu'il en résulte un effet propre sur le langage enfantin plus important. Une autre explication à ces écarts parentaux réside dans la possible différence d'appréciation de ce que « souvent » recouvre en termes de pratiques pour les unes et pour les autres (autrement dit, un père qui lit une histoire tous les deux jours va pouvoir considérer qu'il en lit « souvent » là où pour une mère, c'est une fréquence quotidienne qui correspondra à son appréciation du « souvent »).

Ces résultats s'inversent avec la télévision : les enfants dont les parents la regardent « souvent » avec eux voient la probabilité de dire plus de 89 mots diminuer ($Or = 0,9$) ; moins les enfants regardent la télévision, plus ils ont de chances de dire beaucoup de mots. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que regarder la télévision est une activité largement passive, contrairement aux activités où le langage est stimulé de manière active. En effet, les jeux d'imitation favorisent la prononciation de l'enfant lorsqu'ils sont pratiqués avec régularité : les enfants qui jouent « tous les jours ou souvent » à faire la cuisine, s'occuper d'un bébé et se faire beau ou belle, voient augmenter leurs chances de dire entre 89 et 100 mots (les Or sont respectivement de 1,4 ; 1,2 et 1,1).

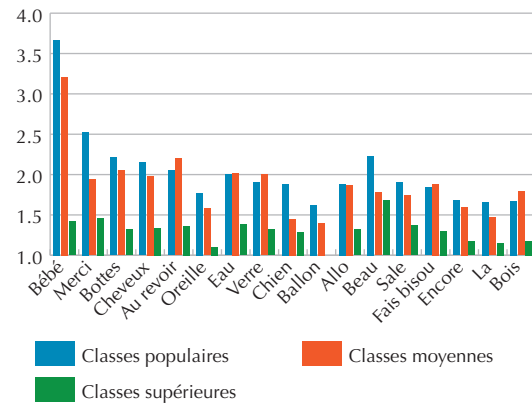
Des écarts sexués de prononciation variables en fonction des milieux sociaux

Mais ces pratiques stimulant le langage ne sont pas sans lien avec le milieu social et le genre : c'est là où le raisonnement de type « toutes choses égales par ailleurs » trouve ses limites sociologiques. Les approches intersectionnelles, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, se révèlent alors essentielles pour mieux détailler ces différences dans la différence [Passeron et Singly (de), 1984] et la coconstruction de l'ordre

du genre et celui de la classe (Scott et Varikas, 1988 ; Baudelot et Establet, 1992 ; Bettie, 2000 ; Isambert-Jamati et Duru-Bellat, 2005). L'analyse des écarts sexués de prononciation en fonction des milieux sociaux permet de souligner qu'être une fille ou un garçon ne renvoie pas aux mêmes réalités symboliques en termes de socialisation langagière suivant l'origine sociale, et ce depuis le plus jeune âge. En effet, au sein des classes populaires, les filles prononcent en moyenne 72 mots de la liste, contre 63 mots pour les garçons, ce qui correspond à un écart moyen de 11 mots. Dans les classes moyennes, ces chiffres sont de 78 et 70 respectivement. Dans les classes supérieures, l'écart se réduit encore, à 5 mots : les filles prononcent en moyenne 79 mots contre 74 pour les garçons. Ce résultat va dans le sens des travaux qui montrent que la socialisation sexuée des enfants semble davantage « visible » dans les classes populaires : la répartition des tâches éducatives et domestiques entre les parents y est plus nette, les distinctions entre filles et garçons y semblent plus fortes (Octobre, 2010 ; Rollet-Echalier *et al.*, 2014 ; Perronet, 2017). Christian Baudelot et Roger Establet (1992) ont ainsi montré, il y a plus de vingt ans, que l'écart de performances scolaires (concernant la maîtrise de la langue) entre les sexes était plus faible parmi les enfants de cadres que parmi les enfants d'ouvriers et d'employés. L'enquête Elfe montre, près de trois décennies plus tard, que ces écarts sexués s'ancrent dans une socialisation langagière genrée dès le plus jeune âge.

Si les écarts entre les filles et les garçons dans les classes supérieures sont globalement moindres que dans les classes populaires, ce résultat reste-t-il vrai à l'échelle de chacun des mots de la liste ? Afin de pouvoir comparer les inégalités sexuées, les rapports de chances pour les filles de prononcer les mots (plutôt que de ne pas le prononcer) par rapport aux garçons ont été calculés pour chacun des 100 mots et au sein de chaque classe sociale. Pour la plupart des mots (pour 82 des 100 mots), les écarts sexués sont plus grands dans les classes populaires que dans les classes supérieures. Le graphique 1 ci-après présente les 18 premiers mots pour lesquels les différences d'écarts sexués sont les plus grandes entre les classes populaires et les classes supérieures. Par exemple, pour le mot « merci », les filles des classes populaires ont 2,5 fois plus de chances de le prononcer (plutôt que de ne pas le prononcer) que les garçons alors que ce ratio est de 1,94 dans les classes moyennes et 1,5 dans les classes supérieures. Pourquoi ce mot apparaît-il davantage « féminin » dans les classes populaires que dans les

Graphique 1 – Les 18 premiers mots avec des écarts sexués plus grands dans les classes populaires par rapport aux classes supérieures (parmi 82 mots)



Source : enquête Elfe 2 ans, 2013.

Champ : n = 12 824.

Lecture : pour le mot « bébé », les filles de classes populaires ont 3,7 fois plus de chances de dire ce mot que les garçons (plutôt que de ne pas le prononcer) et 3,2 fois plus de chances dans les classes moyennes, alors que, dans les classes supérieures, elles ont 1,4 fois plus de chances de le faire.

classes moyennes et supérieures ? Cela peut résulter, pour partie, des pratiques éducatives parentales : en effet, les filles, de manière générale, sont davantage encouragées que les garçons à être polies et gentilles (Duru-Bellat, 1990 ; Sinigaglia-Amadio, 2014) et on peut supposer que c'est encore plus le cas au sein des classes populaires qu'au sein des classes supérieures.

Autrement dit, il existerait une plus grande différence sexuée dans la manière d'apprendre certains mots au sein des classes populaires, comme cela a déjà été observé pour d'autres pratiques, comme l'habillement (Court et Mennesson, 2015) ou les activités de loisir (Mennesson, 2011). Mais ces pratiques parentales moins différenciées selon le sexe ne découlent pas toujours de conceptions plus égalitaires sur le plan du genre : Martine Court et Christine Mennesson (2015) montrent qu'elles correspondent plutôt à une manière de se distinguer des classes populaires. Les différences d'écarts sexués observées sur le terrain langagier relèvent peut-être d'une logique similaire de valorisation différentielle des activités enfantines. Quel que soit le milieu social, les garçons s'engagent moins que les filles dans des activités ludiques qui s'accompagnent d'une activité langagière abondante, et manipulent moins souvent certains mots. Mais cet écart sexué de pratiques serait moindre dans les classes moyennes et supérieures en raison d'une valorisation plus importante des jeux d'imitation et des

activités perçues comme « féminines » pour les garçons. Les études quantitatives peuvent indiquer la fréquence de ces activités, mais seules les études qualitatives appréhendent les perceptions parentales des pratiques éducatives et les processus de socialisation sexuée en fonction des milieux (Bettie, 2014 ; Diter, 2015 ; Lignier et Pagis, 2017 ; Lignier, 2019).

Le fait que les écarts sexués de prononciation varient non seulement en fonction du milieu social mais aussi selon les types de mots prononcés invite à s'éloigner d'une simple quantification du vocabulaire, et à proposer une méthode donnant davantage de place aux contextes de socialisation et au rapport au langage.

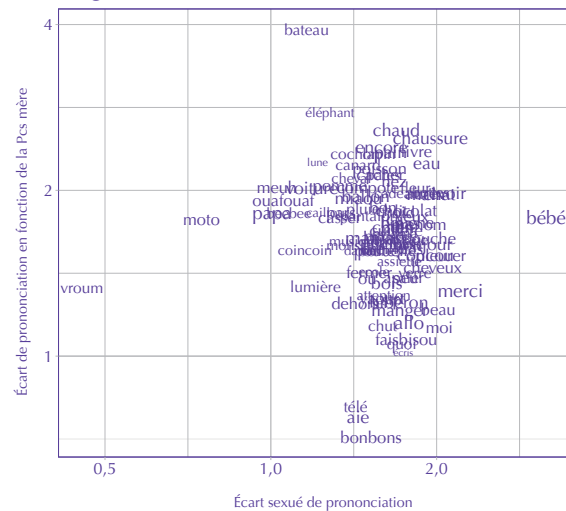
De quels mots parle-t-on ?

Cette partie délaisse le recours à un indicateur quantitatif unique pour s'intéresser aux mots dans leur dimension sémantique. Existerait-il des mots « de filles » et des mots « de garçons », à l'âge de 2 ans ? Ou encore des mots des enfants des classes supérieures et d'autres plus spécifiques aux classes moyennes ou populaires ?

Des intérêts différenciés à l'usage de certains mots

Pour le savoir, un nuage des mots a été construit (graphique 2) : pour chacun des 100 mots, l'abscisse (l'axe horizontal) correspond au rapport de chances relatives (*Or*) de prononcer le mot en fonction de son sexe et l'ordonnée (axe vertical) à l'*Or* en fonction de la Pcs de la mère. Sur ce plan, tous les mots qui ont une abscisse supérieure à 1 sont des mots que les filles ont plus de chances que les garçons de prononcer à 2 ans ; et plus leur abscisse augmente, plus l'écart se creuse en faveur des filles. Seuls deux mots, à l'ouest du graphique, sont davantage prononcés par les garçons que par les filles (« *vroum* » et « *moto* »). À l'opposé, le mot « *bébé* » a 3 fois plus de chances d'être prononcé à 2 ans par les filles que par les garçons. Sur l'axe vertical, tous les mots qui ont une ordonnée supérieure à 1 sont des mots que les enfants dont la mère appartient aux classes supérieures ont plus de chances de prononcer que ceux dont la mère appartient aux classes populaires. Seuls trois mots (« *aïe* », « *télé* » et « *bonbons* ») sont ainsi davantage prononcés par les enfants des classes populaires, au sud du graphique ; et le mot « *bateau* » est, à l'opposé, celui que les enfants de classes supérieures ont près de 4 fois plus de chances de prononcer que les autres.

Graphique 2 – Des mots inégalement acquis selon le genre et la classe sociale



Source : enquête *Elfé 2 ans*, 2013.

Champ : $n = 12\,824$.

Pcs : professions et catégories socioprofessionnelles.

La taille des mots est proportionnelle au pourcentage d'enfants qui les prononcent.

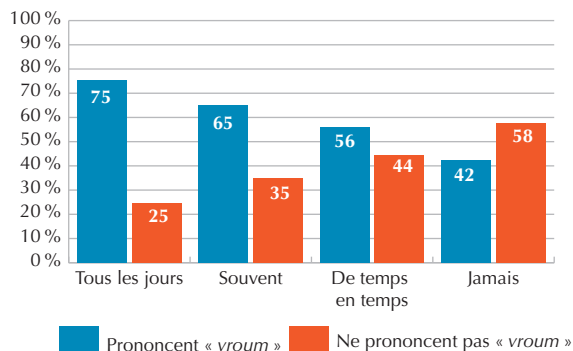
Lecture : pour le mot « *bateau* » : (en ordonnée) les enfants dont la mère appartient aux classes supérieures ont 3,9 fois plus de chances de prononcer ce mot (plutôt que de ne pas le prononcer) que ceux dont la mère appartient aux classes populaires ; (en abscisses) les filles ont 1,2 fois plus de chances de prononcer le mot « *bateau* » que les garçons (plutôt que de ne pas le prononcer). Une abscisse supérieure à 1 correspond à des mots davantage prononcés par les filles que par les garçons ; une ordonnée supérieure à 1 correspond à des mots davantage prononcés par les enfants des classes supérieures que par ceux des classes populaires.

Ce type de représentation permet de montrer très simplement un résultat qui peut paraître trivial – les différents mots ne se valent pas – mais que nombre des publications relatives au développement langagier n'abordent pas, dans la mesure où elles ne s'appuient que sur des indicateurs quantitatifs de « *volumétrie du vocabulaire* » (Grobon *et al.*, 2019). Or, si l'on se contente de compter les mots, les filles ont en effet *toujours* l'avantage sur les garçons, ce qui a mené un certain nombre de scientifiques à conclure à une origine biologique de ces différences sexuées de développement langagier, qui trouveraient leur origine dans des différences hormonales (Lutchmaya *et al.*, 2002) ou de maturation cognitive (Shaywitz *et al.*, 1995). Dans la lignée de travaux s'étant attachés à dénaturaliser d'autres types de différences sexuées précoces (Vidal, 2013), les résultats permettent ici d'infirmer ces hypothèses : si les garçons sont plus nombreux à prononcer le mot « *moto* » avant les filles, alors aucun obstacle physiologique ne les empêche de dire « *merci* ». Autrement dit, ce n'est pas dans le sexe biologique qu'il faut chercher l'explication des écarts sexués de développement langagier, même à l'âge de

2 ans, mais bien dans les pratiques enfantines et dans les contextes symboliques dans lesquelles elles prennent place.

Une analyse plus ciblée des usages enfantins de certains mots permet de développer cette hypothèse. Par exemple, l'onomatopée « vroom », que 74 % des garçons prononcent à 2 ans contre 55 % seulement des filles. On peut penser que cette différence est liée au fait de jouer plus ou moins fréquemment aux petites voitures (Baerlocher, 2006), pratique ludique très répandue à cet âge-là, en particulier chez les garçons (67 % d'entre eux y jouent « tous les jours » contre 10 % des filles). Le graphique 3 confirme cette forte corrélation et permet de replacer la question du développement langagier dans celle, plus large, de la socialisation langagière. C'est en jouant aux petites voitures tous les jours, activité qui engage le corps, la manipulation des voitures mais également la manipulation de mots et d'onomatopées, que les trois quarts des enfants concernés apprennent à maîtriser le mot « vroom » à 2 ans, suivant ce que le psychologue Michael Tomasello qualifie d'« usage-based theory » (« théorie basée sur l'usage » – Tomasello, 2003). Ce taux chute à 42 % pour celles et ceux qui n'y jouent jamais, ce qui souligne bien la dimension fonctionnelle et l'importance de l'intérêt que les jeunes enfants peuvent avoir, ou non, à prononcer tel ou tel mot, comme l'a montré Jérôme Bruner à propos du développement langagier précoce [2012(1983)].

Graphique 3 – Prononciation du mot « vroom » en fonction de la fréquence du jeu aux voitures



Source : enquête Elfe 2 ans, 2013.

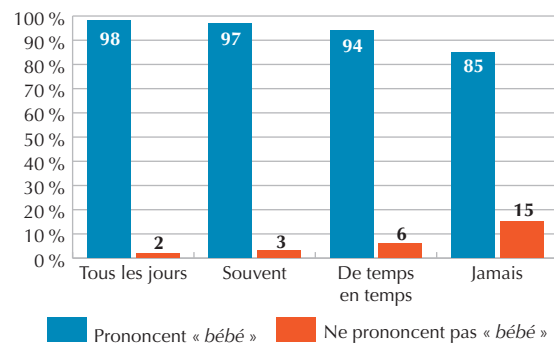
Champ : n = 12 824.

khi2 : 102,9 ; significatif au seuil de 0,01 %.

Lecture : parmi les enfants qui jouent « tous les jours » aux petites voitures, 75 % prononcent le mot « vroom ».

L'exemple suivant concerne un mot, « bébé », très largement prononcé par les enfants des deux sexes – 97 % des filles le prononcent, contre 91 % des garçons –, mais pour lequel les filles ont un très net avantage relatif. Si l'écart sexué, de 6,5 %, peut paraître faible, l'Or est quant à lui le plus élevé de tous les mots : les filles ont 3,2 fois plus de chances de prononcer le mot « bébé » (plutôt que de ne pas le prononcer) que les garçons (graphique 4). Recourir au calcul des *odds ratio* permet ainsi de souligner l'importance d'un écart qui peut paraître faible en valeur absolue mais qui est important en raison de la moyenne très élevée pour les enfants des deux sexes (Mercklé, 2012). On peut émettre l'hypothèse qu'une partie de cette différence sexuée s'expliquerait par le niveau d'engagement des jeunes enfants dans des activités ludiques quotidiennes qui mobilisent une activité langagière. Or, l'une des questions posées à 2 ans porte sur les jeux d'imitation, également qualifiés de « jeux symboliques de faire-semblant » (« pretend social play ») par les psychologues du développement, et dont on connaît l'importance dans la socialisation des jeunes enfants (Gaussoit, 2016 ; Kane et Furth, 1993). La fréquence du jeu consistant à imiter le fait de s'occuper d'un bébé se révèle bien corrélée à la proportion d'enfants qui prononcent le mot « bébé » (graphique 4). Derrière le sexe biologique se jouent ainsi des différences de pratiques ludiques et socialisatrices fortement genrées (80 % des filles jouent « tous les jours » ou « souvent » à s'occuper d'un bébé, contre 25 % des garçons). Ceci explique pour partie les écarts sexuels observés⁴. Tout se passe ainsi

Graphique 4 – Prononciation du mot « bébé » et fréquence du jeu d'imitation « s'occuper d'un bébé »



Source : enquête Elfe 2 ans, 2013.

Champ : n = 12 824.

Significatif au seuil de 0,01 %.

Lecture : parmi les enfants qui jouent « tous les jours » à « s'occuper d'un bébé », 98 % prononcent le mot « bébé ».

⁴ Il existe bien sûr divers usages courants du terme de « bébé » en dehors des jeux qui gagneraient à être également observés pour mesurer d'éventuels écarts sexuels, mais cela n'est pas possible avec la seule enquête Elfe.

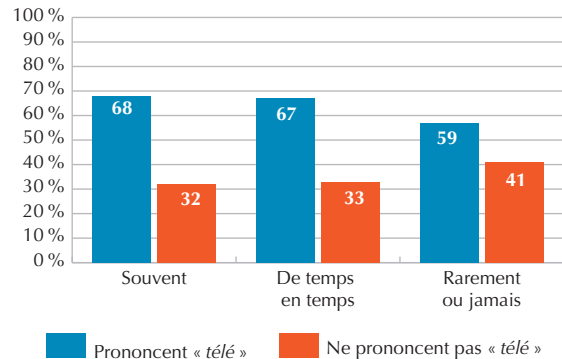
comme si les garçons et les filles grandissaient dans des mondes symboliques distincts, renvoyés à ce qu'Eleanor Maccoby (1999) qualifie de « *cultures (de sexe) séparées* ».

La thèse biologique des écarts de développement langagier ne résiste pas non plus aux résultats concernant les écarts en fonction de l'origine sociale. Comme pour le sexe, si l'on se contente de compter les mots, alors les enfants des classes supérieures en prononcent *toujours* plus que les enfants des classes populaires. Mais sur ce plan, les chercheurs en sciences cognitives n'oseraient pas avancer une explication purement biologique, sous peine de tomber dans des explications qui contreviendraient à l'universalisme qui reste leur crédo (Lignier, 2015). Ici encore, l'hypothèse est que ces différences doivent être rapportées à des contextes de socialisation langagière et donc à des structures symboliques distinctes.

Le mot « *télé* » se révèle ici particulièrement intéressant à isoler dans la mesure où il fait partie des trois mots (sur la liste des 100) pour lesquels les classes populaires ont l'avantage : 65 % des enfants dont les mères en font partie le prononcent, contre 59,6 % des enfants issus des classes supérieures. Le graphique 5 met en évidence la corrélation entre la fréquence de visionnage de la télévision (ou d'un autre type d'écran), lorsque l'enfant est âgé de 1 an, et la maîtrise du mot « *télé* » par l'enfant un an plus tard. De manière décalée par rapport aux très nombreux discours, tant professionnels que médiatiques ou encore scientifiques, sur les effets des écrans au très jeune âge, l'observation montre ici qu'un des effets socialisateurs de cette pratique enfantine de la télévision, qui peut certes paraître anecdotique, consiste en l'apprentissage et la maîtrise du mot « *télé* ». Peut-on en déduire pour autant que l'exposition, par la télévision, à divers mots, facilite leur acquisition ? Quelques tableaux croisés similaires au précédent, mais avec les mots « *éléphant* » ou « *bateau* » (qui apparaissent régulièrement sur les écrans, que ce soit dans les émissions pour enfants ou sur des chaînes adultes) suffisent à répondre par la négative : la corrélation se révèle même inverse puisque 41,1 % des enfants qui regardent « souvent » la télévision à l'âge de 1 an prononcent le mot « *éléphant* » à 2 ans, contre 49,9 % de ceux qui la regardent « de temps en temps » et 57,3 % de ceux qui ne la regardent « jamais » (et pour le mot « *bateau* », ces taux sont respectivement de 58,1 %, 67,8 % et 78,1 %). Autrement dit, il ne suffit pas d'être exposé à un flux de mots pour que cela facilite

leur acquisition. On retrouve là une dimension centrale, et bien connue depuis les travaux de Jean Piaget (1932), de la socialisation : celle de l'engagement actif de l'enfant dans sa propre socialisation. Dans la veine de la psychologie culturelle dont cet article s'inspire [Vygotki, 1997(1934)] ; Lignier et Mariot, 2013), le parallèle peut être établi entre la maîtrise d'un mot et celle d'un outil : c'est en le manipulant, dans un usage fonctionnel et actif, que cette maîtrise s'acquiert. Les jeunes enfants ont ainsi intérêt à savoir prononcer le mot « *télé* » pour augmenter leurs chances d'obtenir ce qu'ils désirent (i.e. la regarder), là où le mot « *éléphant* » n'a pas d'utilité quotidienne directe pour la quasi-totalité des enfants âgés de 2 ans. De ce résultat découle une hypothèse en termes de socialisation langagière précoce, qui peut être formulée ainsi : l'acquisition, socialement différenciée, des mots correspondant à des objets présents dans le quotidien des enfants doit suivre des processus socialisateurs partiellement distincts de celle des mots plus abstraits (i.e. qui ne renvoient pas à des objets manipulables dans le quotidien des enfants).

Graphique 5 – Prononciation du mot « *télé* » en fonction du temps passé à la regarder



Source : enquête *Elfe 2 ans*, 2013.
 Champ : n = 12 824.
 Significatif au seuil de 0,01 %.
 Lecture : parmi les enfants qui regarde la télé « souvent », 68 % prononcent le mot « *télé* ».

Des modes d'acquisition du langage distincts selon les « types de mots » ?

Pour tester cette hypothèse de l'existence de « types de mots » sémantiquement distincts, dont l'acquisition suivrait des logiques socialisatrices différenciées (en termes de genre, de classe, de contexte et de pratique éducative, etc.), à partir des 100 mots de la liste, quatre groupes de mots ont été construits (encadré 2, p. 18).

Des groupes de mots sémantiquement distincts

À partir des 100 mots de la liste, quatre groupes de mots ont été créés.

Le groupe des « mots du quotidien » est constitué de 48 mots, choisis pour leur caractère familier pour les jeunes enfants âgés de 2 ans. Plus précisément, il s'agit d'aliments courants à cet âge, d'habits quotidiennement revêtus, de parties du corps ou encore d'objets possédés dans la quasi-totalité des foyers :

pâtes ; compote ; lumière ; lit ; pyjama ; assiette ; bonbons, pantalon ; chaise ; musique ; froid ; fromage ; chaussure ; pot ; nez ; cuillère ; prénom (il s'agit du prénom de l'enfant) ; bouche ; lait ; maison ; voiture ; oreille ; chaud ; bras ; moto ; yeux ; couche ; poubelle ; verre ; porte ; s'il te plaît ; chocolat ; main ; cheveux ; eau ; sale ; bonjour ; ballon ; attention ; au revoir ; pain ; télé ; yaourt ; merci ; biberon ; bébé ; maman ; papa.

Le groupe des « mots abstraits » est moins fourni (les 100 mots ayant été choisis pour leur quotidienneté) et rassemble les onze mots suivants, qui renvoient à des animaux, des objets ou des notions qui ne sont pas présents dans l'environnement immédiat de la majorité des jeunes enfants :

éléphant ; bateau ; lune ; cochon ; cheval ; livre ; lapin ; fleur ; dame ; pluie ; poisson.

Deux autres groupes de mots, plus restreints encore, nous ont semblé intéressants à isoler car ils semblaient renvoyer, d'après les tris croisés réalisés, à un développement langagier spécifique : celui des « onomatopées » et celui des « bruits d'animaux ». Le groupe des onomatopées rassemble « *vroum* », « *aïe* », « *allô* », « *chut* » et « *coucou* », tandis que celui des bruits d'animaux rassemble « *meuh* », « *béé-béé* », « *coin-coin* », « *ouaf* » et « *miaou* ».

L'acquisition des mots abstraits est-elle plus discriminante socialement que celle des mots quotidiens et, si oui, pourquoi ? Comment expliquer que les filles semblent perdre leur avantage langagier à l'âge de 2 ans lorsqu'il s'agit de prononcer des onomatopées ou des bruits d'animaux ? Pour apporter quelques éléments de réponse à ces questions, cinq modèles de régressions comparables ont été réalisés, pour expliquer, successivement, la propension à prononcer : « beaucoup de mots », « beaucoup de mots abstraits », « beaucoup de mots du quotidien », « beaucoup d'onomatopées » et « beaucoup de bruits d'animaux ». Des variables catégorielles ont ainsi été construites pour chaque groupe de mots, dichotomisées afin de procéder à des régressions logistiques binaires⁵. Ces régressions portent, à chaque fois, sur la même population

d'enfants, et incluent strictement les mêmes variables explicatives (et modalités de référence) : cela permet de comparer ainsi l'importance relative des différents déterminants de la performance langagière selon les types de mots (tableau 2, p. 19).

Les régressions logistiques appliquées confirment tout d'abord l'hypothèse générale d'une différenciation des modes d'acquisition du langage selon les « types de mots » : c'est en effet ce qui ressort, sur l'ensemble du tableau, de la présence d'écart significatifs des *Or* sur une même ligne (*i.e.* correspondant à une même modalité de variable explicative). Les données relatives à l'origine sociale des enfants (deuxième ligne), permettent d'affirmer que l'acquisition de « mots abstraits » est davantage distinctive socialement que celle des « mots du quotidien ». En effet, pour les classes supérieures, l'*Or* est de 1,5 pour les mots abstraits tandis qu'il n'est que de 1,3 pour les mots du quotidien. L'origine sociale, en revanche, n'a pas d'effet significatif sur le fait de prononcer beaucoup d'« onomatopées » (de la liste). Plusieurs hypothèses peuvent être avancées ici pour expliquer ce résultat. On peut penser, tout d'abord, que les contextes symboliques dans lesquels ces onomatopées sont acquises traversent tous les milieux sociaux sans distinction significative. Mais on peut également penser à un effet de seuil : ces premières onomatopées feraient partie des mots que la grande majorité des enfants acquiert avant l'âge de 25 mois, si bien que, à cet âge-là, les écarts que l'on aurait pu trouver à 16 mois par exemple, se seraient résorbés (Hilaire *et al.*, 2010, p. 2). Le fait que 3 des 5 onomatopées concernées soient prononcées par plus de 80% des enfants⁶ plaide en faveur de cette dernière hypothèse⁷. L'influence du sexe (première ligne du tableau) se révèle semblablement importante pour les « mots abstraits » et les « mots du quotidien », que les filles ont 40% de plus de chances que les garçons de prononcer en nombre. Le sexe ne différencie pas, en revanche, le développement langagier relatif aux « onomatopées » et aux « bruits d'animaux » à l'âge de 2 ans. Concernant les onomatopées, cela peut s'expliquer, comme précédemment, par une acquisition plus précoce (qui ferait que les écarts sexués auraient

⁵ La modalité « beaucoup de mots » correspond au fait de prononcer : plus de 89 mots sur la liste des 100 ; plus de 46 mots parmi les 48 du quotidien ; plus de 10 mots pour les mots abstraits ; 5 mots (sur les 5) pour les bruits d'animaux et les onomatopées. Ces seuils ont été définis de manière à retenir environ le tiers des enfants le plus performant dans chaque groupe de mots.

⁶ « *Allô* » est le quatrième mot le plus prononcé de la liste, avec un taux de 93% d'enfants qui le prononcent, suivi de « *coucou* » au septième rang, prononcé par 90% d'entre eux, et « *aïe* » au vingt-troisième rang (81%).

⁷ Plus encore, la prononciation des onomatopées se révèle très faiblement sensible à l'âge des enfants, contrairement à la quasi-totalité des mots pour lesquels le taux de prononciation augmente, en effet, de 7% à 13% entre 23-24 mois et 26 mois.

Tableau 2 – Régressions relatives aux performances langagières par types de mots
Tableau comparatif des *odds ratio**

Variables	Modalités	Beaucoup de mots	Abstraits	Quotidiens	Onomatopées	Bruits d'animaux
Sexe	Fille	1,4	1,4	1,4	<i>ns</i>	<i>ns</i>
	Garçon	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Classes sociales (Pcs mère)	Classes populaires	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Classes moyennes	1,3	1,3	1,2	<i>ns</i>	1,3
	Classes supérieures	1,3	1,5	1,3	<i>ns</i>	1,4
Mode d'accueil	Mère	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Assistante maternelle	1,6	1,6	1,6	1,3	1,3
	Crèche	1,7	1,9	1,6	1,4	1,4
	Grands-parents	1,5	1,4	1,4	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Frères et sœurs	Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Non	1,2	1,3	<i>ns</i>	0,8	1,2
Mère lit des livres à l'enfant	Souvent	2,1	2,3	1,8	1,4	1,7
	Rarement ou jamais	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Père lit des livres à l'enfant	Souvent	1,6	1,6	1,4	1,2	1,5
	Rarement ou jamais	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Mère chante des comptines	Souvent	1,8	1,9	1,7	1,3	1,8
	Rarement ou jamais	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Père chante des comptines	Souvent	1,2	1,2	1,2	<i>ns</i>	<i>ns</i>
	Rarement ou jamais	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Mère regarde la télévision avec l'enfant	Souvent ou de temps en temps	0,9	0,8	<i>ns</i>	<i>ns</i>	0,8
	Rarement ou jamais	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Père regarde la télévision avec l'enfant	Souvent ou de temps en temps	0,8	0,8	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
	Rarement ou jamais	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Enfant joue aux petites voitures	Tous les jours	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	1,3	<i>ns</i>
	De temps en temps ou jamais	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Enfant joue à s'occuper d'un bébé	Tous les jours ou souvent	1,2	<i>ns</i>	Peu significatif	1,2	Peu significatif
	De temps en temps ou jamais	Réf.	<i>ns</i>	Réf.	Réf.	Réf.
Enfant joue à se faire beau	Tous les jours ou souvent	1,1	<i>ns</i>	1,2	1,1	1,1
	De temps en temps ou jamais	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.

Source : enquête *Elfe 2 ans*, 2013.

Champ : $n = 9\,735$.

Pcs : professions et catégories socioprofessionnelles.

Lecture : les filles, « toutes choses égales par ailleurs », ont 40 % de chances en plus de dire entre 89 et 100 mots de la liste que les garçons, 40 % de plus de chances de dire plus de 10 mots abstraits que les garçons et 40 % de chances en plus de dire plus de 46 mots quotidiens que les garçons. Les chiffres en gras correspondent aux points qui sont développés dans le corps de l'article au sujet de ce tableau.

* Pour la lisibilité du modèle, quelques variables et modalités non significatives ont été ôtées du tableau : l'enfant fait des activités physiques, la mère ou le père parle calmement à l'enfant, l'enfant joue (souvent) aux petites voitures, la mère ou le père lit « de temps en temps » des histoires, la mère ou le père chante « de temps en temps » à l'enfant, l'enfant joue à faire la cuisine.

disparu à 2 ans). En revanche, l'énigme (de l'absence d'écart sexué) reste entière pour les « bruits d'animaux » qui, contrairement aux « onomatopées », restent socialement distinctifs à 2 ans.

Le mode d'accueil, et en particulier la crèche, qui constitue l'un des principaux déterminants du développement langagier, est également distinctement influent selon les types de mots. Comme pour l'origine sociale, la fréquentation d'une crèche (comparé à la garde par la mère) augmente davantage encore les chances que les enfants prononcent beaucoup de « mots abstraits » ($Or = 1,9$) que de « mots du quotidien » ($Or = 1,6$). Cela dit, les effets sont moindres sur les « onomatopées » et

les « bruits d'animaux ». Les pratiques éducatives et les activités ludiques dans lesquelles sont engagés les enfants apportent des éléments d'explication à ces différences. Parmi ces pratiques, le fait de lire des livres à son enfant à un an a un effet plus important sur l'acquisition des « mots abstraits » (2,3 fois plus de chances d'en prononcer beaucoup lorsque la mère lit « souvent » des livres à l'enfant à l'âge de 1 an) que sur celle des « mots du quotidien » (1,8 fois). On pourrait trouver cela trivial – en effet, il y a bien sûr de nombreux mots abstraits dans les livres pour enfants, qui renvoient à des objets, des personnages ou des notions qui ne sont pas présentes, physiquement, dans leur environnement direct – et en conclure qu'il suffirait que tous les parents lisent des

histoires à leurs enfants pour réduire ces inégalités. Mais la question n'est pas si simple (Bonnéry, 2015 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015) et les limites des approches quantitatives sont atteintes ici. L'ethnographie au sein de familles, pratiquée par l'une des auteures dans le cadre de son doctorat (Hargis, 2020) permet d'observer en quoi consistent concrètement ces pratiques de lecture aux jeunes enfants, au sein des foyers, selon les milieux sociaux. Les classes supérieures enquêtées privilégient ainsi un type de lecture « active », au cours de laquelle le parent associe le jeune enfant au récit, le faisant réagir et lui posant des questions, suivant des pratiques de « *participation guidée* » (Rogoff, 1990) rarement observées au sein des classes populaires. Dans ces familles, les parents lisent moins fréquemment et moins longtemps des histoires aux enfants, et ces derniers les écoutent souvent sans intervenir. Par ailleurs, la lecture est davantage considérée comme une récompense pour un bon comportement, plutôt qu'une activité régulière.

Un dernier résultat, contre-intuitif, mérite d'être souligné : le fait d'avoir des frères et des sœurs défavorise l'acquisition précoce du langage à l'exception des « onomatopées » : avec un *Or* de 0,8, les enfants qui n'ont pas de frères ni de sœurs ont 20 % de chances de moins que ceux qui en ont de prononcer « beaucoup d'onomatopées ». La présence de plusieurs enfants dans le foyer favorise ainsi l'acquisition de certains mots, ce qui confirme la principale hypothèse de l'existence de contextes symboliques de socialisation langagière différenciés en fonction des caractéristiques sociales des enfants. L'interprétation doit être prudente en raison du faible nombre d'onomatopées dans le groupe de mots considérés (« *vroum* », « *coucou* », « *allô* », « *aïe* » et « *chut* »), mais il semblerait que les jeux et les interactions avec les frères et sœurs, à l'âge de 2 ans, constituent bien un monde symbolique marqué par l'usage plus fréquent (que dans d'autres contextes) d'onomatopées, plus précocement maîtrisées ce faisant.

Conclusion

À l'issue de la démonstration, il faut revenir sur les opérations statistiques qui l'ont guidée pour replacer les principaux résultats dans une réflexion plus large sur les fondements épistémologiques des mesures et de la quantification du développement des enfants (Rollet, 2008 ; Turmel, 2013 ; Julien et Voléry, 2019). Dans un premier temps, une quantité de mots prononcés a été mesurée, à partir d'un indicateur volumétrique (la variable « nombre de mots ») typique des approches développementales. Cependant, l'analyse s'est distinguée

de ces dernières par la réponse apportée à la question – essentielle dès lors que l'on quantifie un phénomène, qu'il soit biologique ou social (Desrosières, 1988) : sur quels groupes quantifier ? En effet, là où les approches dominantes de l'enfance mettent en équivalence des enfants d'un même âge (Turmel, 2013), le choix ici a été de réaliser des mises en équivalence en fonction de plusieurs caractéristiques sociales des enfants. Ces choix méthodologiques recouvrent des positionnements théoriques distincts puisque, dans un cas, le groupe sur lequel on quantifie – ce que Maurice Halbwachs nomme l'« espèce sociale » (Halbwachs, 1912) – est l'ensemble des enfants d'un même âge (en mois, dans notre cas), là où dans l'autre, c'est l'ensemble des enfants d'un même sexe (quel que soit leur âge, entre 23 et 28 mois) ou d'une même origine sociale. Ce type de traitements permet ainsi de montrer l'existence de différenciation sociales précoces du développement langagier : outre la précocité langagière déjà identifiée par le passé des filles par rapport aux garçons, les résultats pointent l'avantage langagier des enfants des classes supérieures sur ceux d'autres milieux, mais également de ceux qui fréquentent la crèche par rapport à la garde maternelle, ou encore de ceux qui n'ont pas (encore) de frères et sœurs. Les données d'Elfe permettent de rapporter ces différences à la fréquence des activités langagières pratiquées dans la sphère familiale et de remonter ainsi aux contextes symboliques de la socialisation précoce. Néanmoins, la réflexion sociologique échappe, à ce stade, sur le principal écueil de ce type d'indicateur volumétrique : il s'agit d'un instrument de mesure unidimensionnel, qui classe les enfants sur une échelle unique et ne permet de penser qu'en termes de « plus » ou « moins » de mots. C'est pourquoi il est proposé, dans la deuxième partie de l'argumentation, de ne plus se satisfaire de la mise en équivalence des différents mots (qui soutient la construction de l'indicateur volumétrique), pour s'intéresser à leur dimension sémantique et montrer, ce faisant, que tous les mots ne se valent pas (en termes d'écartés sexuels ou sociaux de prononciation).

La construction de groupes de mots, sémantiquement distincts, permet ainsi d'aboutir au principal résultat de cet article, celui d'une différenciation des modes et des contextes de socialisation langagière selon les « types de mots ». Autrement dit, aux différents univers sémantiques correspondent des mondes symboliques distincts, socialement différenciés, dans lesquels grandissent les enfants. Certains de ces mondes sont constitués de mots principalement manipulés par les garçons au cours de

leurs jeux. D'autres sont peuplés de mots davantage « féminins », acquis par la pratique des jeux d'imitation. D'autres encore sont saturés de mots « du quotidien » tandis que certains, remplis de mots abstraits, se révèlent plus sélectifs et réservés aux enfants de milieux favorisés, par la pratique régulière de la lecture active d'albums, etc. Chacun de ces univers symboliques possède ses normes langagières propres, comme l'écrivait le médecin et philosophe Georges Canguilhem dans son ouvrage *Le normal et le pathologique* : « *s'il est vrai que le corps humain est en un sens un produit de l'activité sociale, il n'est pas absurde de supposer que la constance de certains traits, révélés par une moyenne, dépend de la fidélité consciente ou inconsciente à certaines normes*

de la vie. Par suite, dans l'espèce humaine, la fréquence statistique ne traduit pas seulement une normativité vitale mais une normativité sociale. Un trait humain ne serait pas normal parce que fréquent, mais fréquent parce que normal, c'est-à-dire normatif dans un genre de vie donné » (Canguilhem, 1943, p. 102). Quantifier le langage suivant cette épistémologie variationniste permet d'éviter de tomber dans les travers des raisonnements en termes de handicap langagier (des classes populaires, des garçons, etc.), tout en nuancant d'autres recherches qui semblent vouloir tordre le bâton dans l'autre sens pour montrer une plus grande complexité ou même parfois une supériorité des pratiques populaires⁸.

- Baerlocher É., 2006, *Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre*, in Dafflon-Novelle A. (dir.), *Filles-garçons, socialisation différenciée ?* Genève, Presses universitaires de Genève, p. 267-286.
- Baudelot C., Establet R., 1992, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, Seuil.
- Bernstein B., 1971, *Class, codes, and control: Theoretical studies towards a sociology of language*, New York, Schocken Books.
- Berthomier N., Octobre S., 2018, Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe, *Culture études*, n° 2, p. 1-20.
- Bettie J., 2014, *Women without class: Girls, race, and identity, with a new introduction*, Berkeley, University of California Press.
- Bettie J., 2000, Women without class: Chicas, cholas, trash, and the presence/absence of class identity, *Signs Journal of Women in Culture and Society*, n° 1, p. 1-35.
- Bonnéry S., 2015, Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture, in Patrick Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, université Vincennes – Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, p. 193-214.
- Bonnéry S., Joigneaux, C., 2015, Des littératies familiales inégalement rentables scolairement, *Le français aujourd'hui*, n° 3, p. 23-34.
- Brown E., 2007, Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants, *Revue française des affaires sociales*, p. 127-151.
- Bruner J., 2012[1983], *Comment les enfants apprennent à parler. Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition, et rôle de l'adulte*, Paris, éditions Retz, collection Petit forum.
- Canguilhem G., 1943, *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses universitaires de France.

⁸Selon William Labov, « *les enfants noirs des ghettos urbains reçoivent une grande quantité de stimulation verbale [et] entendent des phrases mieux formulées par rapport aux enfants des classes moyennes* » (1972, p. 201 – traduction des auteurs).

- Court M., Mennesson C., 2015, Les vêtements des garçons. Goûts et dégoûts parentaux au sein des classes moyennes, *Terrains & travaux*, n° 27, p. 41-58.
- Dale P. S., 1991, The validity of a parent report measure of vocabulary and syntax at 24 months, *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 34, n° 3, p. 565-571.
- Desplanques G., 1981, La chance d'être aîné, *Économie et statistique*, n° 137, p. 53-56.
- Desrosières A., 1988, Masses, individus, moyennes : la statistique sociale au XIX^e siècle, Hermès, *La Revue*, p. 41-66.
- Desrosières A., Thévenot L., 2002, *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte, collection Repères.
- Diter K., 2015, « Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout ! ». La socialisation des garçons aux sentiments amoureux, *Terrains & travaux*, n° 27, p. 21-40.
- Duru-Bellat M., 1990, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- Gaussot L., 2016., Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité, *Spirale*, n° 4, p. 139-151.
- Gollac S., 2013, Les ambiguïtés de l'aïnesse masculine. Transferts patrimoniaux et transmission du statut social de génération en génération, *Revue française de sociologie*, p. 709-738.
- Grobon S., Panico L., Solaz A., 2019, Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans, *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, n° 1, p. 2-9.
- Halbwachs M., 1912, *La classe ouvrière et les niveaux de vie. Recherches sur la hiérarchie des besoins dans les sociétés industrielles contemporaines*, thèse de doctorat présentée à la faculté des lettres de l'université de Paris.
- Hargis H., 2020, Recorded participant ethnography in family homes: Children, social class, and the role of the researcher, *Bulletin of Sociological Methodology*, vol. 146, n° 1, p. 37-55.
- Hart B., Risley T., 1995, *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, Brookes Publishing Co.
- Hilaire G., Kern S., Viguié A., Dudognon P., Langue J., Romieu J., 2010, Le développement communicatif des enfants français de 8 à 30 mois, *Le Pédiatre*, n° 182, p. 7-13.
- Isambert-Jamati V., Duru-Bellat M., 2005, L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?, *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 174-176.
- Julien M.-P., Voléry I. (dir.), 2019, Introduction au numéro « Mesurer les corps pour normer les temps de vie », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 50, n° 1, p. 5-22.
- Kane S. R., Furth H. G., 1993, Children constructing social reality: A frame analysis of social pretend play, *Human Development*, n° 4, p. 199-214.
- Kern S., Langue J., Zesiger P. E., Bovet F., 2010, Adaptations françaises des versions courtes des inventaires du développement communicatif de MacArthur-Bates, *Anae*, n° 107-108, p. 217-228.
- Labov W., 1972, *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lahire B. (dir.), 2019, *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.
- Lahire, B., 2008, *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Lareau A., 2011[2003], *Unequal childhoods: Class, race and family life. Second edition with an update a decade later*, Berkeley, University of California Press.
- Lignier W., 2019, *Prendre, naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Seuil.
- Lignier W., 2015, La nature humaine nous laisse tous indistincts, *Genèses*, n° 3, p. 162-168.
- Lignier W., Pagis J., 2017, *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.
- Lignier W., Lomba C., Renahy N., 2012, La différenciation sociale des enfants, *Politix*, n° 99, p. 9-21.

- Lignier W., Mariot N., 2013, Où trouver les moyens de penser ? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle, in Ambroise B., Chauviré C. (dir.), *Le Mental et le Social*, Paris, Éditions de l'Ehess, p. 191-214.
- Lutchmaya S., Baron-Cohen S., Raggatt P., 2002, Foetal testosterone and vocabulary size in 18- and 24- month-old infants, *Infant Behavior and Development*, vol. 24, n° 4, p. 418-424.
- Maccoby E., 1999, *The two sexes: Growing up apart, coming together*, Cambridge, Belknap.
- Mennesson C., 2011, Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives, *Réseaux*, vol. 168-169, p. 87-110.
- Mercklé P., 2012, Les « odds ratios » sont-ils la meilleure façon de mesurer des inégalités ?, <https://quantihypotheses.org/603> (consulté le 1^{er} juin 2020).
- Octobre S., 2010, La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille, *Cahiers du Genre*, n° 49, p. 55-76.
- Passeron J.-C., Singly F. (de), 1984, Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle, *Revue française de science politique*, n° 1, p. 48-78.
- Perronnet C., 2017, Du côté des garçons : loisirs et construction de l'identité genrée à travers les sociabilités familiales et amicales masculines en milieux populaires, *Enfances Familles Générations*, <http://journals.openedition.org/efg/1261> (consulté le 1^{er} juin 2020).
- Peyre H., Bernard J. Y., Forhan A., Charles M. A., De Agostini M., Heude B., Ramus F., 2014, Predicting changes in language skills between 2 and 3 years in the Eden mother-child cohort, *PeerJ*, 2:e335, <https://doi.org/10.7717/peerj.335> (consulté le 1^{er} juin 2020).
- Piaget J., 1932, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan.
- Quetelet A., 1835, *Sur l'homme et le développement de ses facultés. Essai de physique sociale*, Paris, Bachelier.
- Rogoff B., 1990, *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, New York, Oxford University Press.
- Rollet C., 2008, *Les carnets de santé des enfants*, La Dispute, collection Corps santé société.
- Rollet-Echalier C., Pelage A., Paillet A., Brugeilles C., Brachet S., Samuel O., 2014, La naissance : une affaire de genre, *Politiques sociales et familiales*, n° 116, p. 5-14.
- Scott J., Varikas É., 1988, Genre : Une catégorie utile d'analyse historique, *Les Cahiers du Grif*, n° 37-38, p. 125-153.
- Shaywitz B. A., Shaywitz S. E., Pugh K. R., Constable R. T., Skudlarski P., Fulbright R. K., Bronen R. A., Fletcher J. M., Shankweiler D. P., Katz L., Gore J. C., 1995, Sex differences in functional organization of the brain for language, *Nature*, p. 607-609.
- Sinigaglia-Amadio S. (dir.), 2014, *Enfance et genre. De la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, Nancy, Presses universitaires de Lorraine.
- Tomasello M., 2003, *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Turmel A., 2013, *Une sociologie historique de l'enfance : pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*, Laval, Presses universitaires de Laval.
- Vidal C., 2013, Le genre à l'épreuve des neurosciences, *Recherches féministes*, n° 2, p. 183-191.
- Vygotski L., 1997[1934], *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- Wolff F.-C., 2012, L'influence du rang dans la fratrie sur le niveau d'éducation, *Informations sociales*, n° 173, p. 61-69.