



Le figement dans le discours argumentatif de l'enfant

Khalid Rashdan

► To cite this version:

Khalid Rashdan. Le figement dans le discours argumentatif de l'enfant. Colloque international " Les phénomènes de figement en linguistique ", Jun 2011, Dijon, France. pp.3. halshs-00608528

HAL Id: halshs-00608528
<https://shs.hal.science/halshs-00608528>

Submitted on 24 Jul 2011

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.

Le phénomène du Figement dans le discours argumentatif de l'enfant :

Une observation principale dans mon étude dans le déroulement de la description de la *deixis am phantasma* est le *figement*. Ce phénomène met surtout l'accent sur les trois phases que Kendon décrivait en 1980. Ces trois phases se résument ainsi : *Preparation phase*, qui est considérée comme une phase préparatoire à l'exécution du geste. La deuxième phase est la *Stroke phase* qui se traduit comme le sommet de l'évolution du geste, et finalement, la *retraction phase*. Ci-après, dans mes expériences, j'ai essayé d'ajouter deux observations principales concernant ces trois phases.

Dans un premier temps, je montre que la *preparation phase* pourrait se diviser en deux parties : la première partie est purement verbale sans effectuer un geste. Puis, on voit le geste qui commence à accompagner la parole. La deuxième observation concerne la deuxième phase *Stroke phase* où se situe le phénomène de *Figement*. Ce phénomène résulte du croisement entre *geste*, *syntaxe*, *intonation* qui se synchronisent ensemble simultanément pour illustrer les traits pertinents et les plus saillants de l'objet en question. Au niveau purement linguistique, au moment de ce figement, nous remarquons quatre cas de la position du *Comme ça* dans le discours de l'enfant. Ce *Figement* pourrait se trouver *avant*, *après*, *au moment* ou *sans* le *Comme ça*.

5.1 Les quatre cas du *comme ça* :

Les prépositions ne sont pas par elles-mêmes des termes déictiques, mais elles peuvent fréquemment nouer un mariage lexical avec des termes déictiques. En l'occurrence, le « Comme ça » ; ces constructions sont souvent l'occasion d'une *deixis à l'imaginaire* ou bien elles fonctionnent de manière déictique sur le mode de l'anaphore.

Dans son discours argumentatif, l'enfant effectue la plupart de ses gestes référentiels avec les deux mains avec une symétrie bien précise. Dans la *Deixi am phantasma*, il s'agit de la valeur *illustrative* du geste référentiel que l'enfant effectue avec les différentes positions du *Comme ça*. Voici ci-après ces différents positionnements du *Comme ça* et son rapport avec le phénomène du *Figement*.

1. **Le mot *comme ça* (seul):** dans ce cas, c'est ce mot *Comme ça* qui est focalisé

J'ai filmé cette vidéo avec Ryan âgé de 6 ans, en utilisant avec lui la méthode de *Contraste*. Cette méthode que j'ai utilisée d'ailleurs pour tous les élèves filmés car elle est l'axe de mon travail de recherche. C'est le mot *Comme ça* qui est focalisé. Les fonctions référentielles et syntaxiques en un seul geste: deux fonctions utilisées dans ce geste :

1. *Une fonction référentielle* à valeur illustrative où Ryan dessine dans l'espace les traits concrets d'un vélo: sa taille et sa forme.
2. *Une fonction syntaxique ou de structuration* à valeur rythmique qui accompagne en rythme l'énoncé: *comme ça*.

Dans cette séquence vidéo, j'ai posé la petite voiture jaune sur la table en disant : *Ah, c'est joli ce vélo. C'est un grand vélo*. Ryan, essaie toute de suite que ce n'est pas un vélo en me décrivant comment est-il un vélo. Il commence à décrire les deux roues avec une taille quasi normale. Ryan décrit le vélo tout en me regardant comme s'il s'attendait à ce que je sois d'accord avec lui et que c'est une voiture et non pas un vélo. Cette description illustre bien les traits saillants dont Ryan gardait en mémoire concernant les traits d'« un vélo ». Ainsi, nous

voyons bien que c'est les *deux roues* qui sont les traits les plus pertinents car il les dessine dans son champ visuel avec clarté. Il les fait juste ressortir de son mémoire à long terme.

Concernant les propriétés intonatives et non verbales de cette description, la variation du fondamental F0 marque l'état de l'intersubjectivité. Dans cette séquence de vidéo, Ryan essaie d'affirmer ses arguments et que l'objet en question est une voiture et non pas un vélo. Le tracé de cette séquence montre comment l'enfant focalise son argument au début de l'énonciation: *Non le vélo*. Cette montée mélodique est une focalisation sur l'information en question qui risque de créer un désaccord que l'on souhaite prévenir.

Puis, le geste référentiel et syntaxique, en l'occurrence, commence juste au moment où cette focalisation se dégrade à un niveau intonatif plus bas et la courbe mélodique devient plus plate, ce qui indique un retour sur soi. La chute à la fin du : Comme ça, indique un retour à la colocation: Rayan se voit comme un informateur, sans plus. Cette disparition de la focalisation et ce retour sur soi commencent simultanément avec le regard de Rayan qui se dirige vers son interlocuteur. Cette remarque de simultanéité du regard avec le retour sur soi avec un niveau intonatif bas et une intonation presque plate, est bien claire également dans la séquence précédente où il y a le pointage concret inattendu.



2. Sans *comme ça*:

Dans ce cas, il n'y a pas de *Comme ça* et la focalisation est sur un mot de l'énoncé. Ce mot peut être considéré comme le *Rhème* de cet énoncé qui est la partie de la phrase la plus saillante.

- Le mot *Plein* est focalisé :

Dans cette séquence vidéo, il y avait entre mes mains un zèbre et je disais devant l'enfant : *Ah, c'est un grand lion*. L'enfant est tout à fait surpris et commençait à argumentait que c'est un zèbre et non pas un lion. A partir de son discours argumentatif, plusieurs traits saillants qui caractérisaient un *lion* dans la mémoire à long terme de l'enfant s'avèrent plus clairs. L'enfant essaie de faire la différence de la densité entre la fourrure d'un zèbre et celle d'un cheval. L'enfant décrit cette différence de densité de fourrure en levant les deux mains en symétrie tout en regardant le zèbre.

Ce geste fait partie des gestes référentiels à valeur *illustrative* où se dessine dans l'espace l'abondance de la fourrure des lions. Le rôle de ce geste est *illustratif*. L'enfant regarde son interlocuteur au moment du mot clé pointé *Pleins* et puis détourne son regard.



- Le mot *serré* est focalisé :

Utilisant toujours la méthode de contraste, dans cette vidéo, j'ai dit à l'enfant que l'image sur la page de couverture du livre était un pigeon et non pas un dinosaure. Pour l'enfant, ce qui caractérise un dinosaure, c'est le fait d'avoir des dents serrés alors que le pigeon n'en a pas. Gestuellement, l'enfant décrit ce trait en rapprochant les deux mains vers sa bouche tout en les dirigeant vers le livre. Pendant cette description, l'enfant regardait le livre jusqu'à la réalisation du figement.

Ce geste référentiel est à valeur *illustratif* où l'enfant dessine dans l'espace la forme des doigts des pigeons et qu'ils sont serrés. Le regard est toujours fixé sur le dessin du dinosaure



Nous remarquons dans le tracé ci-dessus la saillance du mot *serré* par rapport au reste des composantes de la phrase.

3. Avant le mot *comme ça*:

Dans ce cas, le trait saillant et le figement qui s'effectuent simultanément se trouvent avant le mot *comme ça*. Nous remarquons bien dans les tracés que la durée du mot focalisé est plus courte que le mot *comme ça* qui le suit. La courbe mélodique dans ce cas monte au moment du mot focalisé puis descend au début du mot *comme ça*.

- *Le mot Haut est focalisé :*

Dans cette vidéo, l'enfant donne ses arguments que ce qui est entre mes mains est un zèbre et non pas un lion. Pour ce faire, il fait la différence entre *la hauteur* d'un zèbre et celle d'un lion. Il remonte ses deux mains tout en les regardant jusqu'à l'arrivée au point qu'il juge suffisant pour faire cette différence de hauteur. Nous voyons bien qu'au moment du figement

il approche ses deux mains jusqu'à les coller entièrement ce qui traduit la volonté de l'enfant d'encadrer sa description et imposer ses limites imaginaires. Ce geste qu'effectue l'enfant fait partie des gestes référentiels à valeur locatif qui place dans l'espace les éléments de l'univers référentiel, en donne une représentation topologique. Tout cela dans le cadre d'un rôle *illustratif*.

On voit bien que le mot qui forme une courbe mélodique bas-haut-bas qui construit le rhème est le deuxième mot *Haut*. Pendant la phase de préparation, les yeux de l'enfant balaient l'espace mais au moment du mot focalisé, il fige ses mains et son regard au même endroit. À noter qu'il utilise en toute symétrie ses deux mains pour effectuer son geste et qu'il ne regarde pas son interlocuteur pendant le geste mais reste dans son champ descriptif.



- Le mot *Pattes* est focalisé :

Ici, l'enfant fait la différence entre la taille des pattes d'un lion et celle d'un zèbre pour confirmer ses arguments qu'il s'agit bien d'un zèbre qui se trouve devant nous. L'enfant nous montre que, pour lui, le trait de la taille des pattes est un trait indispensable pour faire la différence entre un zèbre et un lion. Tout en restant dans son champ descriptif, il commence à remonter ses mains dans la phase de préparation tout en les ouvrant progressivement jusqu'à l'arrivée au figement posturale où se trouve la phase de clôture et le mot focalisé.

Ce geste fait partie des gestes des gestes référentiels à valeur illustratif où se dessine dans l'espace les traits d'un référent concret: taille, forme, aspect dont le rôle est Illustratif. L'enfant au début de la parole détourne son regard et se rend dans son propre champ pour commencer la parole. Il ne regarde jamais son interlocuteur pendant la parole.



4. Après le mot *comme ça* :

Ce cas où le *comme ça* précède le mot focalisé, nous sommes dans le cas des *onomatopées*. Ici, il y a une sorte d'imitation où l'enfant prend le rôle d'un acteur en train de reproduire les

traits qu'il juge les plus significatifs tels que reproduire le son d'un animal ou même d'un simple objet. Dans ce quatrième cas où le mot *comme ça* précède le mot focalisé, je présente d'abord brièvement une explication sur les onomatopées en générale avant d'en exposer deux cas où l'enfant imite le pigeon et le dinosaure dans leur façon de rattraper et de manger. La focalisation dans le premier cas se fait avec les mains en imitant et la focalisation dans le deuxième cas se fait en reproduisant le son d'un dinosaure.

5.1.1 Les onomatopées : un emploi déictique et personnel :

À côté des premiers mots que l'on pourrait dire grammaticaux, il en existe évidemment d'autres, qui semblent plus directement liés à la présence d'un objet particulier. « Apparemment » très référentiels parce que leur interprétation en termes de désignation d'objet est possible, ils sont attestés dans le premier vocabulaire, se multiplient durant quelques mois pour retrouver ensuite une fréquence moyenne, au même titre que les noms (de personnes ou d'animaux familiers à l'enfant) en fin de la deuxième année (Nelson, 1973 ; Bowerman, 1976 ; Gentner, 1982). Ce premier vocabulaire référentiel est lié au geste ou à la représentation de soi. Parmi ces premiers mots, les onomatopées.

Le mot « boum » ne caractérise pas un objet mais un choc. La vision naïve de l'onomatopée laisse croire que c'est l'enfant qui construit le terme à partir de l'observation de la vache. Or, en fait, l'enfant n'imité pas le beuglement de la vache. Il imite le son que produit l'adulte devant la vache ou son image. Ce mot renvoie à toute chute, tout déplacement brusque ou inattendu, et marque la rencontre avec une actualité surprenante. Ces prédicats qui accompagnent le changement sont de bons candidats pour devenir des verbes (Tomasello, 1992).

À côté des onomatopées qui marquent un choc et un brusque changement d'état, certaines sont réservées à des jeux moteurs pratiqués au moins au début, avec l'adulte. Ces

onomatopées vont finir par désigner un référent stable. Mais leur valeur de départ n'est pas de désigner un objet. Ainsi, « *broum broum* » n'est pas initialement un signifiant qui réfère à une petite voiture. C'est un geste associé au scénario d'ensemble qui consiste à la pousser. A 11 mois : l'enfant produit une forme stable [br :] en poussant une petite voiture bien précise. A ce stade, l'emploi de l'onomatopée est très contraint. L'enfant ne produit cette forme sonore que lorsqu'il pousse lui-même la voiture, et qu'il s'agit de cette voiture-là et non d'une autre ou si c'est quelqu'un d'autre qui pousse la voiture ou si, au lieu de pousser la voiture, il la charge de briques de lego. Il ne dit pas non plus « *brrr* » quand il voit la voiture hors de sa portée et qu'il veut qu'on la lui donne. Dans ce dernier cas, il dit « *ta* » en pointant la voiture.

Les onomatopées présentent donc de nombreux aspects similaires. Il s'agit, dans tous les cas, d'un bruit lié au mouvement. Certaines marquent le point d'arrêt du mouvement et un brusque changement d'état (choc de type « *badaboum* »), une « catastrophe spatio-temporelle ». D'autres correspondent à des bruits liés aux objets que l'adulte et l'enfant font bouger dans un rituel de jeu symbolique (petite voiture). D'autres enfin constituent des bruits caractéristiques d'animaux qui peuvent, eux aussi, bouger et disparaître parce qu'ils sont vivants.

- **L'onomatopée *Tok* qui est focalisé :**

Dans cette vidéo, j'ai pris le livre qui se trouve devant tout en disant : *Ah, c'est beau ce pigeon*. Ainsi, l'enfant commençait à donner ses arguments que ce c'est un dinosaure et non pas un pigeon. Pour cette description, l'enfant utilise le geste et la parole simultanément au moment du figement. Ce qui remarquable dans ces descriptions, c'est que les enfants, en illustrant les traits saillants de l'objet dans leur imagination, ils fixent leur regard sur l'objet en question.

Ce geste fait partie des gestes référentiels à valeur *mimétique* où l'enfant mime l'action ou le comportement de référence, en l'occurrence, l'action d'attraper les objets par les pigeons et les dinosaures. Le regard est fixé sur l'objet de référence. Il y a un pointage rapide sur l'image du dinosaure sur le livre au moment où l'enfant prononce le mot dinosaure.



- L'onomatopée *Khh* est focalisée :

Ici, l'enfant utilise aussi le geste et la parole comme moyen d'imitation du pigeon et du dinosaure. Ce qui est remarquable ici, c'est l'orientation du corps de l'enfant dans chaque reproduction. Quand il imite le pigeon et sa façon de manger, il se tourne vers la droite notamment la partie de la *tête* alors que quand il imite le dinosaure, il change complètement l'orientation de son corps en se retournant vers l'autre côté.

Ce geste fait partie des gestes référentiels à valeur *mimétique* où l'enfant mime l'action ou le comportement de référence, en l'occurrence, l'action d'attraper les objets par les pigeons et les dinosaures.



Je propose également quelques observations concernant le regard de l'enfant pendant son discours argumentatif d'un point de vue relationnel avec son interlocuteur. Ainsi, si le regard se dirige vers l'écouteur avant le *figement*, Il y a discordance et rupture. Si le regard se dirige vers l'écouteur au moment du *figement*, il y a différenciation et égocentrage. Enfin, si le regard se dirige vers l'écouteur après le *figement* Il y a consensus, convergence, argumentation.

Conclusion :

Le pointage et la deixis sont deux choses bien différentes. Toutefois, ces deux phénomènes reposent en grande partie sur la mémoire à long terme dans laquelle tous les traits d'un objet sont stockés selon leur saillance perceptive puis moteur. En utilisant la méthode de contraste, nous pouvons stimuler le cerveau de l'enfant afin de réactiver ces traits mémorisés et les faire surgir. Dans le geste de pointage, ces traits ne se manifestent pas puisque l'objet est présent dans le champ de la vision et il suffit de le pointer. Par contre, dans le cas de la deixis imaginaire, il y a imagination ce qui implique la description de l'objet et ses traits. Le phénomène de figement se situe dans le cas de la deixis et se trouve au moment où l'enfant décrit l'objet par son trait le plus saillant.

Ainsi, avec la méthode de contraste, nous avons réussi à définir, réactiver et identifier les traits saillants de l'objet décrit par l'enfant. Cette délimitation descriptive dans le discours argumentatif de l'enfant nous montre à quel point cet enfant est engagé dans le processus de l'argumentation jusqu'au mieux exposer ses propos. Cette méthode pourrait aussi être bénéfique aussi bien à l'enfant qu'à l'adulte puisque l'objectif est de stimuler les connaissances de la mémoire à long terme.

Bibliographies

- Bear M.F., Connors B.W., Paradiso M.A. - Neurosciences : à la découverte du cerveau - Masson-Williams, 654 p, 1997
- Bouvet, D. 1982. « *La parole de l'enfant* ». Pages : 114 - 129, 76 – 79.
- Brigaudiot M. & Danon-Boileau L., 2002, La naissance du langage dans les deux premières années, Paris, PUF : 58-62.
- COLLETTA, Jean-Marc, 2004. « *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans* (corps, langage et cognition) » Pages 144 – 145.
- Cordier F., Gaonac'h D. - Apprentissage et mémoire - Nathan, 127 p., 2004
- Danon-boileau, L. 2004. « *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant* » Pages 20.
- Esposito Anna 2006. “*Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric Issue*”.
- Fortin C., Rousseau R. - Psychologie cognitive : une approche de traitement de l'information - Presses de l'Université du Québec, 434 p. , 1992
- Hervé d'Alméda & Xavier Cornette de saint Cyr. 2008. « *Des gestes pour le dire* ».
- Jacques Vauclair 2004, « *Développement du jeune enfant : motricité, perception, cognition* ». Pages 64 – 70.

