

Des gestes qui font signe : fabriques mimétiques de la langue

Caroline Rossi

► **To cite this version:**

Caroline Rossi. Des gestes qui font signe : fabriques mimétiques de la langue. Kostas Nassikas; Emmanuelle Prak-Derrington; Caroline Rossi. Fabriques de la langue, Presses Universitaires de France, 2012, 978-2-13-059126-9. halshs-01970600

HAL Id: halshs-01970600

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01970600>

Submitted on 5 Jan 2019

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.

Des gestes qui font signe : fabriques mimétiques de la langue

Par Caroline Rossi

Laboratoire Dynamique du Langage (Lyon) et Université Joseph Fourier (Grenoble)

La question de l'imitation délimite, aujourd'hui encore, deux grands ensembles théoriques, ou deux façons d'aborder le langage de l'enfant. Les théories constructionnistes de l'acquisition du langage (voir par ex. Goldberg, 2006; ou Tomasello, 2003¹) ont en effet proposé une redéfinition de l'imitation qui, même si elle va bien au-delà de la compréhension behaviouriste, presque mécaniste, du mimétisme, les rend tout à fait distinctes d'une conception innéiste. L'attention particulière que prêtent les constructionnistes à l'activité de l'enfant, celle-là même qui leur permettra de découvrir la complexité des variations imitatives et de définir un « apprentissage imitatif » (Tomasello, Kruger et Radner, 1993), n'est pas anodine car elle définit un point de départ, en même temps qu'un parti pris. Plutôt que de partir d'une conception structurale du langage et de rechercher, par-delà la diversité des langues, des principes et structures universelles susceptibles de constituer un socle toujours déjà présent en chacun de nous, les constructionnistes commencent par considérer l'usage, dont ils dégagent des régularités (unités associant forme et sens, appelées *constructions*) qui pourraient guider l'enfant. A la suite des fonctionnalistes, ils commencent par examiner ce que fait chaque enfant : ils analysent et comprennent les premières conduites signifiantes comme articulation d'une forme (parfois encore approximative, parfois novatrice) et d'une fonction discursive ou signification. Il s'agit alors de suivre l'enfant sur « le chemin des mots »², c'est-à-dire de s'attacher à reconstruire la cohérence des constructions que l'on voit se succéder ou s'enrichir, pour comprendre comment l'enfant découvre et construit sa langue.

On pourrait certes nous objecter que l'imitation définit précisément un ensemble de pratiques entièrement guidées par (sinon calquées sur) celles de l'autre. L'objet des développements qui suivent est de montrer que l'observation attentive de ce que font les enfants contredit tout à fait une telle conception de l'imitation. Au fil des « fabriques mimétiques » d'une (ou plusieurs) langue(s) maternelle(s) que nous présentons ici, nous montrerons les apports d'une

¹ Approches holistiques pour lesquelles tout dans la langue est construction, du morphème à la proposition.

² Nous reprenons ici le titre d'un documentaire qui montre le travail empirique de collecte et d'exploitation de corpus en acquisition du langage : *Le chemin des mots*, produit par l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 avec le soutien de l'ANR, réalisé par Valérie Deschenes sur une idée d'Aliyah Morgenstern, Professeur de linguistique. En tant que tel, il intéresse le propos défendu ici, car le travail de collecte est au cœur des méthodes de recherche constructionnistes.

conception élargie de l'imitation qui définit un ensemble de pratiques en écho permettant un accès progressif de l'enfant aux signes conventionnels qui forment sa langue. Il s'agit, dès lors, de penser l'imitation comme mode d'apprentissage en même temps que comme capacité à apprendre, ou faculté au cœur du développement du langage. Mais qui dit faculté ne dit pas nécessairement principes universels innés : nous verrons qu'à la différence des principes innés d'une grammaire universelle, l'imitation se construit et se module toujours dans l'interaction. C'est précisément dans l'interaction que se stabilise le sens et que se re-fabrique une langue qui sera celle de l'enfant, à mi-chemin entre la langue entendue et des productions originales qui témoignent de la créativité de l'enfant.

1- Variations imitatives, en deçà ou au-delà d'une grammaire universelle

C'est avec l'énoncé du « problème logique » posé par le texte fondateur de Skinner, que Chomsky formulait l'impossible correspondance entre ce qu'il appelle la « pauvreté du stimulus » et la productivité infinie repérée dans les énoncés du tout jeune locuteur. S'ensuivirent de nombreuses constructions théoriques, toujours plus abstraites, à la recherche d'une « grammaire universelle » qui puisse constituer un pont entre la « pauvreté » entendue et la richesse produite. Cette grammaire est conçue comme le noyau dur de notre compétence de locuteur, ou faculté de langage. Les postulats de la théorie chomskyenne l'empêchent donc d'analyser les productions langagières en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Mais depuis les années 1970, les chercheurs se sont remis à travailler sur la langue (que nous opposons ici au langage comme faculté) : ils ont alors redécouvert la richesse du discours adressé à l'enfant, contre la pauvreté alléguée par Chomsky. Ils se sont aussi intéressés au rôle de l'imitation, comme indicateur de ce que Vygotsky appelait la « zone proximale de développement » (1934) : cette zone permettant de mesurer la distance entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'une personne plus compétente. L'imitation se situe justement au croisement d'une conduite spontanée et d'une conduite étayée, car l'enfant choisit d'imiter. Paula Menyuk (1968) a par exemple montré que l'enfant n'imitait que les structures qu'il connaissait déjà. En fait, l'imitation serait sélective et se produirait justement au seuil des capacités de l'enfant (Kinney & Kagan, 1976) comme le suggérait déjà Vygotsky (*op.cit.*).

On sait désormais quelle fonction a l'imitation pour le chercheur : elle constitue un point de repère, ou un indicateur des progrès de l'enfant, qui bientôt sera capable d'intégrer les conduites imitées à son propre répertoire, et de les produire de son propre chef. Cependant, cela ne nous dit pas exactement quel rôle elle joue pour l'enfant. Certains travaux récents

suggèrent qu'il pourrait s'agir d'une faculté ou d'un mode d'apprentissage, qui désignerait alors l'extraordinaire aptitude qu'a l'enfant de reproduire un comportement lorsqu'il en a compris la fonction (Tomasello, 2000:238). Le lien entre ces répétitions significatives et l'apprentissage du langage n'est certes pas immédiatement évident. Pourtant, les premières pratiques imitatives de l'enfant nous ramènent à bien des égards aux origines du langage (ou du moins à leur reconstitution, toujours en partie mythique). C'est en effet à travers la répétition de pratiques discursives et leur extension à des contextes toujours sensiblement différents que s'élaborent peu à peu des systèmes de signes linguistiques autour de grammaires toujours plus complexes. Ainsi, on sait par exemple que la répétition permet de construire des items robustes³, qui vont de ce fait se grammaticaliser (Hopper & Traugott, 1993), c'est-à-dire acquérir peu à peu le statut de morphèmes ou constructions grammaticales. C'est le cas par exemple du verbe *avoir* qui de verbe lexical exprimant la possession est devenu un auxiliaire, ou d'*aller* qui à partir de l'expression du déplacement s'est diversifié pour devenir aussi un semi-auxiliaire, marqueur de visée ou d'intention, comme dans l'énoncé : « je vais le faire ».

Chez l'enfant aussi, il est apparu que la fréquence de certains mots ou constructions de la langue entendue les rendait plus susceptibles d'être compris et produits : par exemple, la fréquence de certaines distributions dessine des régularités qui guident l'acquisition des catégories grammaticales (Redington et al, 1998). Si l'enfant imite, c'est donc bien sur la base de modèles, de patrons qu'il a construits peu à peu. Ce repérage de régularités dans la langue qui lui est adressée permet de comprendre le fonctionnement des premières combinaisons à deux mots, comme dans les exemples (1) et (2) puis la production d'énoncés plus complets, comme en (3). Les exemples ci-dessous sont tirés de suivis longitudinaux d'enfants francophones réalisés à Lyon par des chercheurs du laboratoire *Dynamique du Langage*⁴ :

(1) a-plus morceau ! (Théotime, 1 an et sept mois)

(2) parti ourson. (Théotime, 1 an et huit mois)

(3) (i)l est parti (le) poisson ! (Marie, 1 an et onze mois)

Les deux premiers exemples mettent en évidence la construction graduelle de catégories distinctes dont témoigne déjà la combinaison d'un élément nominal et d'un « pivot » verbal ou adjectival (Braine, 1963). Ils montrent aussi la créativité de l'enfant qui ébauche alors une première syntaxe. Dans l'exemple (3), on voit que l'enfant produit très tôt des constructions

³ C'est-à-dire très ancrés dans l'esprit d'une communauté de locuteurs (traduction de l'anglais *entrenched*)

⁴ Les données (enregistrements et transcriptions) sont librement accessibles en ligne à partir du site <http://childes.psy.cmu.edu>.

disloquées. Bien que complexes, celles-ci sont fréquentes en français oral, et leur usage par l'enfant témoignent d'une prise en compte de facteurs discursifs dans la langue qui lui est adressée. Ici, il s'agit de la saillance des éléments qui se trouvent en fin d'énoncé, d'où une préférence pour un sujet pronominal qui permettra d'utiliser cette place ou zone de saillance pour l'introduction de nouveaux référents ou d'informations importantes (Jisa, 2000 ; Mazur-Palandre & Jisa, 2010), en l'occurrence *le poisson* qui occupe l'attention de Marie et de sa mère à ce moment-là.

D'autres travaux font apparaître que les enfants repèrent d'abord et surtout des régularités plus fondamentales, ou plus simples, notamment les ressemblances phonologiques entre des termes monosyllabiques comme *bas*, *là* et *ça* (Jusczyk, Luce, & Charles-Luce, 1994). La variété des termes qui diffèrent entre eux d'un phonème seulement (variété qui définit un voisinage phonologique plus ou moins dense) joue en réalité un rôle plus important dans les premiers repérages effectués par l'enfant que la seule fréquence des mots entendus, et les tout premiers mots produits sont bien ceux qui ont le voisinage phonologique le plus varié (Stokes, 2010). Cela implique que les jeux d'échos entre ces mots qui se ressemblent fonctionnent à plein dès les débuts du langage, et que le repérage de ressemblances dans la chaîne parlée correspond à une aptitude extrêmement précoce. Les premières productions de l'enfant sont prises dans ces jeux d'échos, qui en constituent probablement la condition de possibilité. Ce point de vue permet de saisir la richesse des procédés imitatifs, que l'on retrouvera aussi dans les syllabes babillées, avant même la production des premiers mots.

On le voit, l'ensemble théorique que définissent ces différentes approches de l'imitation s'oppose non seulement au comportementisme, mais il s'inscrit aussi en faux contre la proposition chomskienne d'une grammaire universelle qui viendrait suppléer l'incomplétude de la langue entendue et permettrait d'accéder à une complexité dont on ne saurait trouver les clés dans le seul usage. Les grammaires de constructions, les approches fonctionnalistes et les théoriciens de la grammaticalisation partent au contraire de l'usage. Ils montrent que la grammaire est un phénomène émergent, et se constitue en système dynamique : les structures grammaticales naissent du traitement de l'information linguistique et évoluent en fonction de celui-ci. Et si l'entrée dans une langue maternelle ne s'apparente jamais complètement à l'évolution diachronique de celle-ci (Slobin, 2004), ce point de départ permet d'éviter le saut qualitatif chomskien et de comprendre l'acquisition du langage comme une construction active. Il s'agit, d'autre part, de théories résolument empiriques, qui reposent sur l'analyse minutieuse de ce que font les enfants qui commencent à parler, mais aussi de l'environnement (et notamment du contexte linguistique) dans lequel cela se produit. En tant que telles, elles

exigent peut-être avant tout que l'on refasse constamment le chemin qui va des observables à la théorie, et que l'on interroge les données sans préjuger de l'éventuelle compétence dont elles pourraient témoigner. Ainsi, s'il importe de présenter ici la variété des variations imitatives, ce n'est pas seulement pour illustrer une proposition théorique, mais bien parce que celle-ci ne peut se déployer qu'à partir d'analyses détaillées et contextualisées. C'est donc en considérant les tous premiers développements langagiers que nous verrons si et comment les propositions que nous venons d'énoncer permettent de penser l'acquisition du langage autrement que comme la découverte de principes et de structures innées.

2- Les premières productions vocales, fabriques en résonance

Les premières productions vocales évoluent très vite : les cris du nouveau-né, d'abord produits par une contraction spontanée, acquièrent grâce à l'interprétation qu'en fait l'adulte une fonction d'appel, puis se différencient en marques d'étonnement, ou de satisfaction, avec des courbes intonatives déjà incroyablement proches de celles de la langue adulte. Ces évolutions se font dans un accordage constant entre la mère et l'enfant, et il est remarquable que les reprises imitatives sont au moins autant le fait de la mère que celui de l'enfant (de Boysson Bardies, 1996 ; Jusczyk, 1997). Au bout de cinq à six semaines, le bébé se met à roucouler après avoir été nourri, il gazouille en se réveillant : ces productions vocales sont désormais bien ancrées dans des routines interactionnelles et communicationnelles, au sein desquelles elles prennent tout leur sens. Elles sont prises dans le jeu de la communication, mais n'en restent pas moins un jeu, parfois aussi sans autre enjeu que le plaisir, et que l'enfant peut alors pratiquer pour lui-même :

« Sur tous ces points, on peut souligner avec J. S. Bruner l'importance certes, d'une communication utilitaire, mais aussi, inversement, celle d'une activité qu'on peut appeler jeu ou source de plaisir, ainsi que l'imitation comme source propre de satisfaction et le fait qu'on va " de la communication au langage " et non pas le contraire. » (François, 1977:31).

C'est cependant bien en tant qu'elles sont intégrées dans des échanges communicationnels au sein desquelles elles acquièrent très vite des fonctions variées que les premières productions de l'enfant deviennent⁵ langagières. Entre 3 et 8 mois, le bébé commence à se tenir assis, il suit du regard les éléments mobiles de son environnement plus ou moins facilement, ses mains saisissent et lâchent des objets, il reconnaît les visages et les émotions. Ce faisant, le

⁵ Ce « devenir » ne doit pas être entendu dans un sens développemental, il s'agit plutôt du devenir des productions de l'enfant dans l'interaction. En effet, elles sont toujours déjà langagières (au sens large d'énonciations signifiantes) pour la mère et pour l'entourage de l'enfant : elles sont immédiatement interprétées, on leur fait crédit d'un sens et d'une richesse, même quand celle-ci est de nature mélodique et/ou ludique.

babillonnage augmente et présente une grande diversité : reprise en écho de certaines syllabes, reduplications, qui permettent une exploration du système syllabique de la langue. On voit bien alors comment s'articulent la dimension communicationnelle et la dimension de pratique ludique : elles constituent pour nous un seul et même ensemble de variations imitatives. Ces variations sont d'une grande richesse, et leur observation montre que l'enfant manifeste très tôt une étonnante capacité d'imitation de tous comportements vocaux (hauteur de voix, durée des vocalisations peu à peu contrôlée) qui va s'enrichir et se préciser régulièrement.

Aux frontières des variations imitatives ainsi définies, on trouve aussi des productions originales, et proprement étonnantes pour l'observateur attentif. Le babillonnage porte en effet la trace de la créativité de l'enfant, qui produit alors des enchaînements complexes et difficilement imitables par l'adulte qui les entend. Il articule aussi des sons qu'il va bientôt perdre : chez les francophones, il est fréquent d'entendre le /r/ très tôt (les premiers *arheu*, avec des sons glottaux, souvent dans les premiers mois) puis de voir l'enfant confronté à cette difficulté articulaire jusqu'à plus de deux ans (de Boysson-Bardies, 1996). À la variété des premières productions vocales, et à leur productivité probablement infinie, il faut donc opposer la lente structuration des productions langagières. Mais créativité et construction graduelle de normes sont en réalité les deux versants de ce processus complexe que nous avons appelé imitation. Celle-ci permet donc à la fois la découverte de l'appareil phonatoire et son appropriation en vue de la production de suites de phonèmes normées, car conformes à la langue entendue.

Pour comprendre comment s'organisent ces phénomènes complexes d'imitation créative accompagnant la découverte ou construction des règles de la langue, il faut prêter attention à l'ensemble des conduites de l'enfant, y compris certains « à côtés » de la communication, qui semblent au premier abord ne présenter aucun intérêt pour l'étude du langage : c'est le cas des grognements. Les travaux pionniers de McCune (1992) ont montré une évolution tout à fait saisissante des premiers grognements végétatifs à des grognements accompagnant l'effort, dont seraient ensuite dérivés des grognements à visée communicationnelle. Ces derniers apparaissent dans des situations où l'enfant donne un objet, ou lorsqu'il veut formuler une requête simple (en tendant un objet à ouvrir, par exemple) : ils sont alors destinés à attirer l'attention de l'interlocuteur, en même temps qu'ils ponctuent la part que l'enfant prend à l'échange. Cette évolution est prise entre deux jeux d'échos : l'attention que prête l'enfant à ses propres grognements, qui le conduit à les répéter dans des contextes où ils font sens, et, en parallèle, une perception accrue de la dimension référentielle des productions vocales de l'adulte qu'il pourra bientôt imiter. Pour McCune et al. (1996:33) c'est bien l'expérience que fait l'enfant de ses propres grognements qui est décisive dans sa perception de

correspondances sons-sens dans la langue des adultes, comme de sa capacité à les reproduire. L'imitation, en tant que reproduction d'une conduite dans des contextes où elle pourra être considérée comme signifiante, est donc tout à fait centrale dans cet ensemble de pratiques.

L'on voit aussi ici que pour comprendre la dimension communicationnelle de productions vocales qui n'ont pas encore la référentialité stable des énoncés conventionnels, il faut considérer l'ensemble des comportements de l'enfant qui les produit, et en particulier les gestes. Un grognement n'aura pas le même sens selon qu'il accompagne un geste d'ostension ou des bras tendus, par exemple. Il en va de même pour les premières productions vocales, du babil aux premiers mots, si bien que l'on ne peut analyser l'entrée de l'enfant dans la langue sans prêter une attention particulière aux premiers gestes que fait l'enfant.

Nous partons ici du principe que le geste n'est jamais secondaire. Il est au contraire tout à fait primordial, et permet de cerner la nature des premières formes de communication qui se mettent en place. A partir de la considération de deux gestes (ou ensembles de productions gestuelles) qui marquent l'entrée dans la langue, nous proposons dans ce qui suit d'analyser l'ensemble des premières productions de l'enfant comme autant de gestes qui font signe, et deviennent signes dans l'interaction.

3- Des gestes qui font signe

Le geste, d'après une définition non-restrictive, désigne tout mouvement du corps délibérément expressif, effectué dans le cadre d'un échange discursif (Kendon, 2003:15). On peut alors considérer les premières productions vocales de l'enfant comme des gestes acoustiques qui font signe à son entourage, c'est-à-dire qui sont interprétés comme autant de signes porteurs d'une intention et d'un contenu à communiquer. Nous avons vu comment la reprise modulée de certains cris les liait peu à peu à des situations et à des intentions communicationnelles bien définies. La production de gestes conventionnels comme le pointage est prise dans la même dynamique interactionnelle, mais permettent peut-être de mieux suivre le chemin parcouru par l'enfant dans l'appropriation des conduites langagières. En effet, en dépit du constat peut-être étonnant de ce que les enfants produisent d'abord des gestes conventionnels⁶ (Guidetti & Nicoladis, 2008 :109), la production de ces gestes est un phénomène complexe, et comprendre comment l'enfant y parvient n'a rien d'évident. Dans ce qui suit, nous nous intéressons à l'évolution de ces gestes depuis les premières ébauches qu'en donnent les enfants, pour essayer de saisir comment se fait l'entrée dans la convention

⁶ Par opposition à d'autres gestes plus idiosyncratiques et surtout iconiques, gestes que produisent souvent les adultes en présence d'enfants, pour mimer un mouvement par exemple.

langagière.

Au rang des premiers gestes conventionnels que produisent les enfants, quelle que soit leur langue maternelle, se situent le pointage d'une part, et la négation, de l'autre. Ces gestes sont bien distincts dans leur fonctionnement, mais ils sont tous deux particulièrement importants car ils se situent à l'articulation des développements cognitifs, moteurs et communicationnels de l'enfant. Ils permettent ainsi de mettre en avant l'importance de la dimension gestuelle, comme pierre angulaire de l'accès aux signes et aux formes symboliques.

Le pointage : porte d'entrée dans le signe ?

Ernest Cassirer voyait dans les démonstratifs des « pensées élémentaires » (1923 : 156) gardant la trace de la formation du langage : il proposait en effet que le langage se construise à partir de l'« *exacte distinction des positions et des distances dans l'espace, à partir de laquelle il progresse dans la construction de la réalité objective et dans la détermination des objets de connaissance* » (*ibid.*, page 157). En ce sens, les grognements attentionnels s'apparentent à des formes de « vocalisations déictiques » (Pizzuto et al., 2005) : ils sont destinés à diriger l'attention vers un objet ou un événement particulier. Le pointage, lorsqu'il se met en place chez l'enfant, est lui aussi destiné à construire une réalité partageable, et le plus souvent partagée. Pourtant, si l'importance du geste de pointage, à l'orée de l'acquisition du langage, a été maintes fois soulignée, le lien qu'entretient ce geste avec la détermination d'une place de l'enfant comme énonciateur et de celle, corollaire, d'un ou plusieurs co-énonciateurs, n'est pas clairement établi dans cette littérature. Ce sont les travaux d'Aliyah Morgenstern qui ont mis en avant le rôle de ce petit geste dans le développement de l'enfant « apprenti-énonciateur » (1995 ; 2009), et nous renvoyons le lecteur à l'analyse du pointage monologique qu'elle présente dans le chapitre suivant.

La littérature montre bien que le geste de pointage désigne toujours plus que l'objet, mais on insiste souvent davantage sur la prise en compte du destinataire, et sur l'établissement d'un thème conversationnel ou focus de l'attention partagée. En effet, l'enfant qui pointe initie le partage d'attention et montre par là qu'il intègre à ses représentations la perspective de l'autre : Tomasello appelle cela la « révolution socio-cognitive » des 9 mois (1995:175). De plus, en pointant l'enfant met en place un « lieu commun de discours et d'échange » (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002), forme de précurseur du thème conversationnel. En ce sens, le pointage est un geste spécifiquement humain, et de par les opérations cognitives et symboliques qu'il suppose, il articule déjà geste et langage. Tomasello (2003:21) suggère d'ailleurs que le langage ne soit pas autre chose qu'une forme particulière de cette aptitude au

partage d'attention⁷. Mais la véritable « révolution » qu'accomplit l'enfant en pointant réside probablement dans l'expression en première personne qu'il atteint alors : il se pose comme distinct non seulement de l'objet, dont il parle à distance, mais aussi de la mère, dont il faut attirer l'attention.

Deixis et désignation des places

On peut alors lier l'émergence du geste de pointage avec la pratique, souvent repérée dans les interactions avec le jeune enfant, de jeux de tour de rôle (Bruner, 1983) : au cours de ces jeux, l'enfant se trouve régulièrement désigné pour prendre son tour et accomplir l'action appropriée, et il apprend à désigner l'autre en retour. Chez les enfants que nous avons observés (cf. supra, enfants du corpus de Lyon), nous avons surtout repéré le fonctionnement particulier des jeux de « tiens-donne ». En effet, l'objet tendu n'est pas toujours donné : il semble que l'enfant fasse d'abord le geste de va et vient sans que la séparation des deux rôles soit bien établie par une séparation d'avec l'objet. De même, lorsqu'il sollicite la mère en lui proposant un objet et l'activité qui s'y rapporte, il vient, dans le même mouvement, se réfugier dans ses bras. Le pointage représente une étape supplémentaire puisqu'il permet de désigner à distance : il marque aussi l'acceptation de la séparation nécessaire à la désignation de places bien distinctes.

La continuité désormais démontrée entre pointage et don d'objets (Andrén, 2008 ; Zlatev & Andrén, 2009) nous ramène à la genèse même du signe : il s'agit d'abord (dans la phylogenèse, et probablement aussi dans l'ontogenèse⁸) du geste de préhension, auquel on donne du sens. Chez l'enfant, le doigt pointé se dégage sur fond d'un travail moteur autour de la préhension, et apparaît souvent lorsque l'enfant se montre aussi capable de saisir entre deux doigts. De plus, la distinction entre lente acquisition de la préhension et émergence du pointage montre que le geste de pointage est toujours déjà signe. Il fait signe dès lors qu'il se détache de la simple préhension, qui est d'abord jeu solitaire avec l'objet, pour intégrer la perspective de l'autre. L'enfant qui montre sollicite conjointement un ou plusieurs interlocuteurs. Le geste acquiert alors, dans l'interaction, deux fonctions principales : demande (on parle aussi de pointage proto-impératif) et désignation. Ces fonctions se construisent ensemble, autour d'un seul et même geste, et se distinguent en contexte. Des études récentes montrent que pour bien comprendre le fonctionnement de ce geste, qui peut-

⁷ « *Language is nothing more than another type –albeit a very special type– of joint attentional skill; people use language to influence and manipulate one another's attention.* »

⁸ Du moins peut-on distinguer ces deux temps pour les besoins de l'analyse, car ils ne correspondent pas nécessairement à deux « étapes » développementales.

être tantôt déclaratif, tantôt impératif, il faut en intégrer la dimension multimodale (Morgenstern et al., 2010) : en effet, le geste n'est qu'un élément d'un dispositif complexe comprenant aussi la direction du regard en fonction des configurations toujours particulières de l'environnement, et qui intègre parfois des productions vocales aux courbes prosodiques variables. Ce petit geste est ainsi soumis à une multitude d'interprétations, et ce d'autant plus qu'il articule aussi des contenus psychiques imaginaires, en lien avec les partenaires relationnels présents ou absents.

En définitive, le geste de pointage s'établit dans l'échange et donc aussi dans la mimesis, mais l'important est probablement qu'il instancie des places bien distinctes. L'on peut alors se demander si l'enfant suit pour y parvenir le chemin de la phylogenèse, et si le geste de préhension devient progressivement geste conventionnel, ou si c'est l'acquisition de la préhension fine qui permet à l'enfant de faire (c'est-à-dire aussi d'imiter) le geste de pointage. L'alternative n'est probablement pas stricte (Andrén, 2010:53), puisque c'est dans l'interaction avec des locuteurs plus matures que s'effectue la transmission des conventions langagières, mais dans le cheminement de l'enfant jusqu'au geste de pointage, l'on aperçoit aussi l'origine même de la forme conventionnelle : le doigt pointé comme signe de ce que la main ne peut pas attraper.

4- Origines mimétiques du langage

Nous avons mentionné les capacités précoces d'imitation ou de reprise en écho de comportements vocaliques : pour Meltzoff & Moore (1979), la capacité d'imiter des comportements contraints (comme bouger la langue d'un côté et de l'autre), que l'on observe dès six semaines, correspondrait à une première forme d'intentionnalité. Sans aller aussi loin, peut-être pouvons-nous suggérer, avec Zlatev (2003), qu'il s'agisse de prémices qui mèneront au développement de l'imitation proprement dite, à condition d'être intégrées dans des pratiques et interactions sociales. Toutes les verbalisations qui entourent ces pratiques mimétiques et les intègrent dans la communication en feraient un facilitateur, un point d'appui pour l'enfant qui entre dans le langage.

Ce point d'appui, on peut dire qu'il est de nature sensori-motrice, en même temps que psychique⁹. En effet, nous avons vu que les premières imitations construisaient le contrôle articulaire sur la base des premières productions vocales "exploratoires". De la même

⁹ On peut en ceci le comparer au portage, avec sa double dimension physique et psychique. Les reprises proposées par l'entourage de l'enfant de ses premières productions vocales et les jeux d'imitations réciproques qui se mettent en place témoignent de l'intégration psychique par l'enfant des fonctions parentales, physiques et psychiques, en même temps qu'ils rythment et encadrent son développement.

manière, plus tard, avec l'utilisation d'onomatopées ou de termes iconiques, on fait appel à des schémas moteurs connus. Par exemple quand on dit "petit", ou "tititi" pour imiter le bruit d'une petite bête, la voyelle fermée et aiguë est iconique puisqu'elle dit cette petitesse. Le symbolisme sonore repose en réalité sur la production de gestes articulatoires qui font immédiatement sens pour le locuteur qui les produit, comme pour celui ou ceux au(x)quel(s) ils sont adressés : on trouve déjà cela dans les travaux de Sapir (1925), mais l'idée a été développée à nouveau plus récemment (Hamano, 1998; Ramachandran and Hubbard, 2001). C'est certainement en vertu de ce fonctionnement que les formes linguistiques les plus mimétiques ont un statut privilégié aux débuts du langage : utilisées comme signes auxquels un sens conventionnel est associé, elles bénéficient cependant de l'immédiateté de l'effet de sens qu'elles produisent, et permettent ainsi un premier partage de représentations.

Onomatopées et symbolisme sonore au cœur de l'acquisition du langage

Symbolisme et mimétisme sonores sont en fait souvent considérés comme "remarquablement absents" dans les langues indo-européennes (Nuckolls, 1999). Pourtant, les onomatopées sont très présentes dans le discours adressé à l'enfant et les jeunes enfants y sont à l'évidence particulièrement sensibles : ils produisent eux aussi des onomatopées comme *(bada)boum*, *poum* ou *broum broum*. La littérature contemporaine sur le rôle des onomatopées et de la mimesis montre que l'origine du langage chez l'enfant est très liée aux perceptions non linguistiques : perception visuelle ou auditive du mouvement, par exemple. L'une des difficultés majeures que présente l'entrée dans le langage, c'est son aspect conventionnel, en vertu duquel la relation entre son et sens, ou entre signifiant sonore et réalité désignée, est rarement immédiate. L'iconicité aide les enfants à franchir cette barrière (Maurer & Mondloch, 2008; Ramachandran and Hubbard, 2001) justement parce qu'elle fait appel à des gestes articulatoires que l'on associe facilement à la réalité désignée. Ce constat nous ramène aux travaux pionniers de Köhler, qui a montré que les enfants se servaient du symbolisme sonore pour apparier les nouveaux mots à l'apparence de nouveaux éléments qu'on leur présente (Köhler, 1929¹⁰).

Premiers mots et premières formes mimétiques

Mes travaux de thèse (Rossi, 2010), qui portent sur des suivis longitudinaux d'enfants francophones et anglophones, montrent que la part des onomatopées et des mimes est importante en français comme en anglais. Or à la différence de l'anglais ou du japonais, la

¹⁰ Dans les expériences de Köhler les stimuli présentés aux enfants sont des formes géométriques.

langue française n'a pas couramment recours au symbolisme sonore. Il s'agirait donc bien d'une caractéristique de l'interaction avec le jeune enfant

En dépit de fortes différences interindividuelles, nous avons constaté non seulement que tous les enfants que nous avons observés produisaient des onomatopées, mais aussi que celles-ci constituaient une proportion importante des premiers mots ou énoncés produits pendant les séances d'enregistrement. Ces premières onomatopées sont souvent liées à des contextes de jeu, de manipulation d'objets, dans lesquelles elles permettent d'exprimer le mouvement, mais aussi sur la manière de se mouvoir : bruit du moteur de la voiture ou du passage du train, pour reprendre les deux exemples cités ci-dessous, avec des modulations de rythme qui permettent d'insister sur son caractère poussif ou rapide, par exemple. La richesse de ces usages est tout à fait remarquable : en mimant le mouvement perçu, l'enfant parle d'une activité, il en donne une première nomination dynamique. Certains auteurs ont suggéré que les verbes étaient relativement difficiles pour l'enfant précisément à cause de cette dimension dynamique (notamment Gentner, 1982) : c'est-à-dire parce qu'ils ne parlent pas de quelque chose qu'on peut immédiatement isoler et figer à un moment donné (comme on peut le faire pour un objet désigné). Les travaux récents d'Imai, et al. (2008) proposent que le symbolisme sonore constitue une étape qui facilite leur apprentissage.

Il est donc intéressant de constater que ces formes mimétiques sont relativement nombreuses dans les premiers enregistrements, et vont en diminuant avec l'élargissement du vocabulaire : elles semblent constituer une ressource précoce qui s'amenuise à mesure que le langage de l'enfant s'enrichit et s'approche de la langue entendue. En effet, à l'exception de certaines dyades particulières (voir par exemple Hojholt, 2008), les onomatopées et mimes produits par l'enfant sont presque toujours suivis d'une nomination de l'activité mimée, qui établit cette « cible » plus conventionnelle comme but à atteindre pour l'enfant.

Conclusion : entrée dans l' « arbitraire du signe », entrée dans l'institution¹¹

Au vu des réflexions que nous venons d'esquisser, il semble que l'arbitraire du signe soit loin d'être aussi absolu que ne le voulait Saussure. Peut-être y a-t-il deux façons, non exclusives, de voir les choses : les enfants rentrent dans cet arbitraire en trouvant d'abord des formes de motivation proches de leur vécu sensible, mais ce sont aussi les adultes qui ménagent leur entrée progressive dans l'arbitraire, à partir d'une notion intuitive de ce qui est facile ou difficile, notion qui est elle aussi ancrée dans le sensible. C'est dans et par ce jeu

¹¹ Ou dans ce que F.Rastier appelle la « zone distale »

d'échos que l'enfant re-fabrique activement la langue qu'il acquiert : échos entre les choses vues et entendues et les variations imitatives qu'il produit, mais aussi entre les progrès de l'enfant et les conduites d'étayage qui l'accompagnent constamment.

La sortie de l'arbitraire que nous venons d'opérer en observant les premiers commencements du langage chez l'enfant désigne en dernière instance un lieu où la langue est susceptible d'être recréée, un lieu originaire où les signifiants sont sans cesse remotivés, proche peut-être en ceci de certaines créations poétiques.

Bibliographie

Andrén, M., (2010), *Children's Gestures from 18 to 30 months*, Thèse de doctorat, Centre for Languages and Literature, Université de Lund

Andrén, M., (2008), "Gesture and object manipulation ", *Companion to Cognitive Semiotics, #1: Meaning and Materiality*.

Braine, M., (1963), "The ontogeny of english phrase structure", *Language*, 39:1-14

Brigaudiot, M. & Danon-Boileau, L., (2002), *La naissance du langage dans les deux premières années*, PUF

Bruner, J., (1983), *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York, Norton.

Cassirer, E., (1923, trad. 1973), *La philosophie des formes symboliques : tome 1, le langage*, Paris, Minuit

de Boysson Bardies, B., (1996), *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob

François, F., (1977), *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris, Larousse, Collection Langue et Langage

Gentner, D., (1982), "Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning", In Kuczaj, S. (ed.), *Language development*, pp. 301-334, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates

Goldberg, A., (2006), *Constructions at work: the nature of generalization in language*, Oxford, Oxford University Press

Hamano, S., (1998), *The sound-symbolic system of Japanese*, CSLI & Kuroshio Publisher

Højholt, M., 2008, *Onomatopoeia as communicative strategy in early language acquisition - a case study* , Mémoire de Linguistique, Université d'Aarhus.

Hopper, P. & Traugott, E., (1993), *Grammaticalization*, Cambridge University Press

Imai, M., Kita, S., Nagumo, M. & Okada, H., (2008), "Sound symbolism facilitates early verb learning", *Cognition*, 109:54-65.

Jisa, H., (2000), "Increasing cohesion in narratives: a developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French", *Linguistics*, 38:591-620

Jusczyk, P., (1997), *The Discovery of Spoken Language*, MIT Press.

Jusczyk, P., Luce, P. & Charles-Luce, J., (1994), "Infants' sensitivity to phonotactic patterns in the native language", *Journal of Memory and Language*, 33:630-645

Kinney, D. & Kagan, J., (1976), "Infant attention to auditory discrepancy", *Child Development*, 47:155-164

Landau, B. & Gleitman, L., (1985), *Language and experience: Evidence from the blind child*, Cambridge, MA, Harvard University Press

Leroy, M., Mathiot, E., Morgenstern, A., (2009), "Pointing gestures, vocalizations and gaze : two case studies", In Zlatev, J., Andren, M., Falck, M., Lundmark, C. (eds.), *Studies in Language and Cognition*, pp. 261-275, Cambridge Scholars Publishing

Mazur Palandre, A. & Jisa, H., (2010), "Le flux de l'information, Une analyse développementale de la Preferred Argument Structure de Du Bois (1987)", *Congrès Mondial de Linguistique Française 2010*, Nouvelle-Orléans

McCune, L., Vihman, M., Roug-Hellichius, L., Bordeneave, D. & Gogate, L., (1996), "Grunt communication in human infants (homo sapiens)", *Journal of Comparative Psychology*, 110:27-37

McCune, L., (1992), "First words: A dynamic systems view", In Ferguson, C., Menn, L., Stoel-Gammon, C. (eds.), *Phonological development: Models, research, implications*, pp. 313-336, Timonium, MD, York Press

Meltzoff, A. & Moore, M., (1979), "Interpreting "imitative" responses in early infancy", *Science*, 205:217-219

Menyuk, P., (1968), "The role of distinctive features in children's acquisition of phonology", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 11:138-146

Morgenstern, A., (2009), *L'enfant dans la langue*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle

Morgenstern, A., (1995), *L'enfant apprenti-énonciateur*, thèse de Doctorat non publiée, linguistique anglaise, Université Paris III

Nuckolls, J., (1999), "The case for sound symbolism", *Annual Review of Anthropology*, 28:225–252

Pizzuto, E., Capobianco, M. & Devescovi, A., (2005), "Gestural-vocal deixis and representational skills in early language development", *Interaction Studies: Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems*, 6.2:223-252

Ramachandran, V. & Hubbard, E., (2001), "Synaesthesia – A window into perception, thought, and language", *Journal of Consciousness Studies*, 8:3-34

Redington, M., Chater, N. & Finch, S., (1998), "Distributional information: A powerful cue for acquiring syntactic categories", *Journal of Cognitive Science*, 22:435–469

Rossi, C., (2010), *L'expression du mouvement et son acquisition: des premières formes aux premières constructions*, Thèse de doctorat, Sciences du Langage, Université de Lyon

Sapir, E., (1925), "Sound patterns in language", *Language*, 1:37-51

Slobin, D., (2004), "From ontogenesis to phylogenesis: what can child language tell us about Language evolution? ", In Langer, J., Parker, S., Milbrath, C. (eds.), *Biology and Knowledge revisited: From neurogenesis to psychogenesis*, pp. 255-285, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates

Stokes, S., (2010), "Neighborhood Density and Word Frequency Predict Vocabulary Size in Toddlers", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53:670-683

Tomasello, M., (2003), *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition* , Cambridge (Mass.) ; London , Harvard University Press

Tomasello, M., (2000), "Do young children have adult syntactic competence ?", *Cognition*, 74:209-253

Tomasello, M., (1995), "Joint attention as social cognition", In Moore, C., Dunham, P. (eds.), *Joint attention: its origins and role in development*, Lawrence Erlbaum Associates

Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H., (1993), "Cultural learning", *Behavioral and Brain Sciences*, 16:495–

Vygotsky, L., (1934), *Thought and Language*, Cambridge, MA, The M.I.T Press

Zlatev, J., Andrén, M., (2009), "Stages and transitions in children's semiotic development", In Zlatev, J., Andrén, M., Lundmark, C., Johansson Falck, M. (eds.), *Studies in Language and Cognition*, pp. 380–401, Newcastle, Cambridge Scholars

Zlatev, J., (2003), "Mimesis: The 'missing link' between signals and symbols in phylogeny and ontogeny?", In Pajunen, A. (ed.), *Mimesis, Sign and Language Evolution*, University of Turku, Finland, *Collection Publications in General Linguistics* 3