

Aliyah MORGENSTERN
Professeur
Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France

Écllosion et Étayage de la créativité: le rôle des adultes dans l'acquisition du langage

Résumé: Tout au long de l'acquisition du langage, qu'ils utilisent une langue vocale ou signée, les enfants construisent des systèmes transitoires créatifs et des scripts multimodaux à travers leurs riches expériences sensorielles et leurs interactions. Les observateurs du langage enfantin ont commenté les «erreurs» récurrentes produites par les enfants entre un et trois ans, que Egger a appelé des «barbarismes» ou Bühler des «formes incorrectes». La plupart des linguistes considèrent désormais ces «erreurs» comme des révélateurs de la capacité des enfants à acquérir le langage. Le processus d'apprentissage des outils grammaticaux et des savoir-faire linguistiques se construit dans une étroite collaboration entre adultes et enfants. Nous analysons le rôle étayant des adultes qui permettent aux enfants d'internaliser les pratiques langagières tout en déployant leur propre créativité.

Mots-clés: acquisition du langage, créativité, étayage

Abstract: In the course of language acquisition, children using speech and sign make their way along successive creative transitory systems and develop form-function pairing through rich daily sensory experiences and multimodal scripts. Observers of child language have noted the recurrent «errors» produced by children between one and three, which have been referred to as «barbarisms» by Egger or «incorrect forms» by Bühler. Most linguists now consider these «errors» as revealing children's language acquisition skills. The construction process of grammatical tools and linguistic skills takes place through collaboration between adults and children. We focus on the dynamic role of adult scaffolding in

child language development as they enable children to internalize language practices with their own creativity.

Keywords: language acquisition, scaffolding, creativity

Le langage est la plus grande industrie créative et collective de l'humanité, puisqu'il a conditionné une grande partie des inventions humaines. Le langage est le médium le plus utilisé pour communiquer, se coordonner, coopérer.

Parler nous paraît aussi naturel que respirer, mais l'entrée de l'enfant dans la langue, aussi ancrée soit-elle dans son quotidien, fascine poètes, philosophes, biologistes, psychologues, médecins et linguistes et reste un processus encore auréolé de mystère malgré des milliers de pages de littérature sur la question. Pour nous, linguistes, travailler sur le langage de l'enfant, c'est s'émerveiller constamment.

En suivant pas à pas l'entrée de l'enfant dans la langue, on peut observer directement comment le discours, l'histoire de l'enfant, son expérience, ses émotions, ses jeux, ses relations aux autres et au monde, l'aident à façonner sa grammaire et à se construire en tant que personne et sujet-parlant. Et c'est en travaillant sur l'entrée de l'enfant dans la langue que l'on prend conscience de l'importance des interactions et des relations avec les adultes qui l'entourent. Cet article décrit une approche du travail sur le langage de l'enfant qui permet de cerner le rôle des adultes dans la transmission du langage. Les enfants s'approprient ce patrimoine culturel, parfois en faisant des «erreurs», qui manifestent leur propre créativité. Ces écarts par rapport aux conventions du langage adulte disparaissent progressivement au fur et à mesure que les enfants maîtrisent les pratiques langagières de leur environnement. En fin de parcours, vers l'âge de 7 ans, ils sont capables d'utiliser avec finesse toutes leurs ressources sensorielles et sémiotiques pour prendre pleinement leur place de sujet-énonciateur.

Corpus, méthode et approche

Grâce à une complémentarité entre les études du langage spontané et les études expérimentales, aux apports de la vidéo, de logiciels spécialisés, de bases de données multilingues et multimodales (MacWhinney, *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*), à des approches théoriques qui incluent différents niveaux d'analyse, et grâce à de riches collaborations

entre des experts de domaines scientifiques différents, nous avons désormais les outils, et en particulier la vidéo, pour montrer que «le langage est multimodal de manière inhérente» (Müller, *Gesture and Language* 216).

L'utilisation d'une caméra à des fins de recherche en sciences humaines et sociales est une pratique qui date des années 1970 et qui est liée aux avancées technologiques. L'apport de l'internet a permis ensuite de créer des bases de données partagées entre chercheurs avec l'accord des sujets filmés. L'outil audiovisuel, quand il est utilisé avec suffisamment d'expertise, permet d'accomplir une véritable investigation vidéographique et de saisir la complexité des interactions sociales (paroles, gestes, expressions faciales, regards, attitudes, postures). De nos jours, les chercheurs qui travaillent sur des suivis longitudinaux d'enfants en milieu naturel peuvent filmer les enfants chez eux. Les enregistrements sont ensuite transcrits et informatisés. Grâce à des logiciels spécialisés, transcriptions et enregistrements peuvent être alignés. Dans notre méthode de recueil de corpus, les enregistrements vidéo, qui ont lieu une fois par mois puis qui sont transcrits représentent un corpus bien pauvre selon les standards posés par Tomasello et Stahl (*Sampling children's spontaneous speech: how much is enough?*) qui préconisent des méthodes de recueil beaucoup plus denses. Nous ne pouvons pas savoir en quoi l'enfant a changé au jour le jour ou même de semaine en semaine. Cependant, chaque enregistrement représente une surprise. Nous re-découvrons l'enfant chaque mois, avec toutes ses transformations. Grâce à ces ruptures dans le flux temporel, à cette discontinuité forcée, nous pouvons ainsi pointer des développements saillants qui n'auraient pas saisi notre attention de la même façon si nous avions vu l'enfant évoluer au quotidien. Les processus, les changements que nous observons chez les enfants sont donc du même ordre que les objets que les enfants pointent devant nos yeux: chacun représente une magnifique «catastrophe» (Thom, *Stabilité structurelle et morphogénèse*).

Mais constituer son propre corpus pose cependant des questions d'ordre éthique qu'il faut pouvoir aborder. Il n'est pas simple de pénétrer dans un noyau familial, de faire intrusion avec une caméra, sans avoir le sentiment de voler ces images, voire de violer nos sujets d'observation. Cette position d'observateur, il faut s'y sentir bien, savoir l'occuper, en connaître les limites. Il faut que les enfants et les adultes que l'on observe l'acceptent, et même l'accueillent et ils le marquent d'abord en signant un document dans lequel on leur demande l'autorisation d'exploiter les vidéos pour la recherche (Morgenstern, *L'enfant dans la langue*).

L'action de filmer et la présence de chercheurs sont bien sûr sources d'interférences dans les situations en cours comme l'explique Labov dans son «paradoxe de l'observateur» (*Sociolinguistic Patterns*). Elles viennent altérer le «milieu naturel» et modifier le contexte que les chercheurs essaient de capturer. Il s'agit alors pour les chercheurs d'être capables d'évaluer ces interférences, de les prendre en compte, mais également de trouver les moyens pour qu'elles soient incorporées dans le cadre. C'est le cas quand on filme un enfant depuis qu'il est tout bébé de manière régulière. La répétition de la présence, si possible du même chercheur, permet de créer de la familiarité et de mieux l'intégrer. Par ailleurs, quand le chercheur filme des scènes du quotidien, les habitudes des familles viennent contrebalancer l'étrangeté de la situation de tournage. Il est possible de choisir des contextes et des activités suffisamment prenantes pour que la caméra et l'observateur ne soient pas le centre d'intérêt des personnes enregistrées.

Nous avons accumulé depuis vingt ans de nombreuses expériences à la fois dans des institutions et dans des familles, avec des moments parfois difficiles, parfois très angoissants, mais surtout fabuleux et il est important de transmettre cette expérience aux plus jeunes, leur donner conscience de ce que l'on fait et de ce que l'on est face aux autres dans ce métier d'observateur-linguiste.

Les «observables» sur lesquels nous choisissons de travailler, sont déjà le reflet de notre approche théorique (Ochs, *Transcription as theory*) qu'ils continuent de nourrir constamment. Il y a tout au long de l'activité de recherche en acquisition du langage une influence mutuelle des observables sur la théorie et de la théorie sur les observables. Nous tâchons de distinguer, autant que possible, ce qui est réellement construit par l'enfant et ce qui est importé des catégorisations projetées par le chercheur. Dans les recherches en acquisition du langage, en complémentarité de ces mécanismes cognitifs généraux, les tenants de l'approche cognitive et fonctionnaliste posent un «usage based theory of language acquisition» (Tomasello, *A Usage-Based Theory of Language Acquisition*), insistant donc sur les usages que fait l'enfant en tenant compte du langage qui l'environne ou qui lui est adressé. Il est important de prendre en compte le caractère transitoire de la langue de l'enfant, d'observer chaque «stade» comme une interlangue en soi, un système instable mais qui a son identité propre et qu'il faut étudier sans toujours projeter sur les marqueurs les fonctions qu'ils ont dans la langue adulte.

Le rôle des adultes

L'industrie créative n'est pas seulement dans la voix de l'enfant: on la trouve également dans «l'input» adulte. Le développement du langage de l'enfant se fait grâce à la socialisation langagière. Il s'agit d'une co-construction dans laquelle le rôle des experts que sont les adultes ou les enfants plus âgés est essentiel.

L'entrée de l'enfant dans le langage passe par la reprise, la répétition de formes entendues dans le discours adulte. Mais pour qu'il y ait véritable acquisition du langage, il faut que l'enfant s'approprie ces formes, les manipule, joue avec, les active de manière productive dans ses interactions avec les autres. Cela commence avec les séquences de dialogue babillé ou vocalisations conversationnelles (Trevvarthen, *Descriptive analyses of infant communication behaviour*) pendant le change du bébé, durant lesquelles on ne sait pas très bien qui du parent ou de l'enfant imite l'autre. Cela continue avec les routines, et les gestes conventionnels qui entrent dans le répertoire de l'enfant vers 10-11 mois («au revoir», «ainsi font font font les marionnettes»). Ces gestes sont nettement repris du répertoire de la communauté dans laquelle naît l'enfant.

Toutes ces reprises, qu'elles soient gestuelles ou vocales, sont la manifestation du pouvoir de l'enfant sur les choses, sur les actes, sur lui-même et sur les formes symboliques, qu'elles soient gestuelles ou vocales. L'enfant n'apprend donc pas tout seul mais dans ses échanges avec son entourage et ses expériences de vie quotidienne baignées de langage. L'adulte place l'enfant dans un rôle de sujet parlant dès ses premières interactions. Il lui apprend à occuper cette place et reformule ses énoncés, ce qui permet de fournir une production conventionnelle que l'enfant peut reprendre à son tour, tant au niveau de la forme que du contenu. L'enfant va progressivement se rendre compte des écarts entre son propre énoncé et la production adulte, ce qui lui permettra de devenir autonome dans son activité langagière.

Transmettre le langage, c'est à la fois transmettre un système (la langue) et des pratiques. Le rôle de l'adulte est de servir de médiateur du langage et de ses usages. Il montre à l'enfant comment combiner des mots pour former des énoncés conventionnels, comment adapter son comportement (langagier) aux situations et aux interlocuteurs et trouver sa place dans l'échange.

Dans le cadre constructiviste et interactionniste que nous adoptons, nous considérons que nous n'avons pas une connaissance innée du langage car il s'agit d'un processus de construction graduel dans lequel

l'environnement est primordial et en particulier les interactions sociales, les échanges conversationnels qui permettent à l'enfant d'être exposé à un «input» particulier, le langage adressé à l'enfant dont les spécificités peuvent varier selon les cultures. Dans nos cultures occidentales, les adultes parlent aux enfants plus lentement, avec une voix plus aigüe mais surtout davantage de variations de hauteurs de voix qui rendent les productions plus mélodieuses et proches de la musique. La syntaxe est simplifiée, le lexique moins varié, il y a des répétitions et des reformulations. Les adultes font davantage de gestes et d'expressions faciales et font un discours plus incarnée corporellement et vocalement.

Les enfants commencent donc leur acquisition du langage en tant que partenaire social dans des interactions répétées avec les personnes qui les entourent au quotidien qui s'ajustent constamment à eux en fonction de leur développement cognitif, moteur et de ce que Vygotsky appelle «la zone proximale de développement» (*Pensée et Langage*).

Jérôme Bruner (*Comment les enfants apprennent à parler*) accorde un rôle capital à l'expert en tant que médiateur des apprentissages et rejoint ainsi Vygotsky (*op. cit.*). Pour désigner cette relation de coopération intersubjective, telle qu'elle se manifeste entre la mère et l'enfant dans l'apprentissage de la langue maternelle, Bruner utilise le terme «d'étayage» (*scaffolding*). Le même modèle s'applique, selon lui, à l'analyse de l'acte d'enseignement en général. Pour enseigner il importe avant tout de faire entrer l'élève dans un processus inter-personnel de coopération mentale, analogue à celui de la mère qui apprend à parler à son enfant. Pour Bruner, en effet, l'essentiel dans l'enseignement et la transmission, ne se joue pas dans le contenu informatif des paroles prononcées ni dans l'organisation méthodique du propos, mais dans les phénomènes relevant de la pragmatique qui accompagnent leur énonciation par les sujets en communication. Il s'agit d'instituer un «microcosme commun», un univers «partagé» où la «négociation» entre l'expert et le novice devient possible. L'enseignement, selon cette analyse, consiste en une «rencontre des esprits».

Ainsi, même si l'enfant a des capacités d'ordre biologiques et cognitives innées contrairement aux autres animaux, liées sans doute à l'évolution de l'espèce, il doit apprendre les conventions linguistiques à partir du langage des autres. Il les construit en parallèle avec les autres apprentissages d'ordre cognitif et social comme le fait de pouvoir suivre le regard de l'autre, d'attirer son attention, de lire ses intentions, la capacité à faire des analogies, à catégoriser, à symboliser.

Au niveau linguistique, selon l'approche cognitive et constructiviste, l'enfant apprend des mots et des constructions isolées, et ce sont ces petits bouts de langage doués de sens en contexte qui petit à petit lui permettent de se construire des grammaires successives à partir de ses expériences quotidiennes en étroite collaboration avec son environnement et la communauté des experts qui l'entoure et qu'il utilise à son tour en contexte dans ses interactions.

Les séquences au cours desquelles les parents mettent en mots les sensations de l'enfant, puis leurs productions vocales ou leurs actions et, plus généralement, ses expériences, jouent un rôle fondamental dans l'éclosion du langage.

Dans la vraie vie, du moins dans nos communautés occidentales, contrairement au monde de Kirikou, le personnage du film de Michel Ocelot, *Kirikou et la sorcière* (1998), qui se donne naissance, se donne un nom et se lave tout seul, l'adulte prend soin de l'enfant et le socialise par l'expérience du bain par exemple en partageant son plaisir et en le mettant en mots comme il le fait pour toutes les sensations qu'il attribue au bébé.

Dans l'exemple suivant, la mère de Théophile le tient fermement dans son bain et met en mots sa sensation.

Exemple 1: Théophile, 7 mois, dans son bain

Théophile est dans une petite baignoire en plastique placée en hauteur. Sa mère le maintient avec une main.

THEO: joue avec un cube en plastique, gazouille, rit

MERE: C'est bon ça!

THEO: fait un grand sourire



Figure 1: Théophile dans son bain

Dans cette séquence, l'enfant est dans son bain et rit. Sa mère donne spontanément du sens en disant «C'est bon ça!» en reprenant son rire. Elle formule ce qu'elle interprète comme étant la sensation de Théophile avec des mots. Toute manifestation vocale et gestuelle à valence positive de l'enfant va alors être interprétée dans le contexte des sensations agréables que les parents attribuent à leur enfant et va permettre de construire une représentation partagée grâce à une verbalisation de ces sensations. La répétition quotidienne de ces séquences va permettre à l'enfant d'intégrer progressivement cette mise en forme de ses sensations, de partager le sens de ces verbalisations dans un SCRIPT qu'il associe à ses expériences, et de mettre plus tard lui-même en mots ses propres émotions.

Les enfants n'internalisent pas seulement des marqueurs grammaticaux ou des gestes comme le non et le hochement de tête, ils internalisent également des scripts entiers. Le langage, qui est un phénomène social, est capturé, internalisé et reconstruit encore et encore par chaque enfant grâce à la transmission par les adultes dans leurs interactions quotidiennes. Pour Nancy Budwig, «Meaning comes about through praxis – in the everyday interactions between the child and significant others»¹ (*Context and the dynamic construal of meaning in early childhood* 108).

Dans les interactions parent enfant, les adultes, avec toute leur créativité, apportent l'étayage constructif nécessaire pour que les enfants puissent saisir ce qui arrive autour d'eux et ce qui est dit dans la situation. Ils sauront exprimer à leur tour leurs sensations, leurs intentions, et coopérer de manière agentive à travers le langage à la création continue du tissu social qui est le propre de l'humanité.

Les «erreurs» créatives des enfants

Les enfants internalisent les constructions langagières dont on use encore et encore autour d'eux et on assiste ainsi, tout au long des vidéos de nos corpus longitudinaux à la construction de leurs capacités linguistiques, à la fois phonologiques, sémantiques, syntaxiques, pragmatiques... Ils élaborent des catégories qui vont petit à petit les conduire à la grammaire adulte. Or ils vont en chemin produire des énoncés contenant des «écarts» par rapport à la norme adulte. Ces écarts ont été traités de «barbarismes» par Egger (*Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du*

1. Le sens émerge de la pratique – dans les interactions quotidiennes entre l'enfant et son entourage adulte.

langage chez l'enfant), de «formes incorrectes» par Bühler (*Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant*) ou de «systèmes transitoires» par Marcel Cohen (*Sur les langages successifs de l'enfant*).

Ces écarts ne sont pas véritablement des «erreurs» mais des tentatives stratégiques qui conduisent l'enfant à une appropriation personnelle du langage, c'est ce processus en étapes transitoires d'appropriation que nous appelons grammaticalisation. Les parents jouent un rôle très important dans la mise en forme des productions de l'enfant. Chez l'enfant qui apprend la langue des signes, cette «mise en forme» peut prendre un sens très concret quand le parent aide l'enfant à former certains signes.

Dans les images ci-dessous, on voit une maman montrer le signe pour papillon qui demande une véritable coordination.



Figure 2: Le signe PAPILLON façonné sur les mains de l'enfant

Évidemment, ceci est impossible pour l'enfant entendant. Le parent ne peut pas facilement agir sur sa production vocale et la modifier directement. Cette mise en forme se fait pourtant aussi vocalement par l'adulte dans la reformulation et souvent de manière implicite, à travers des séquences de rectification, que la mère **ajuste** en fonction de chaque étape du développement phonologique, morphologique et lexical de l'enfant. Nous avons une illustration d'une «erreur» pragmatique dans l'exemple suivant.

Exemple 2: Anaé a 1 an et 7 mois

Anaé balaye la table d'une main, pour jeter les papiers par terre.

MÈRE: ah ben non pas par terre!

ANAÉ: non!

Act: Anaé montre sa main ouverte à Mère.

MÈRE: tu le ramasses? S'il te plait.

ANAÉ: ah yy.

MÈRE: tu peux ramasser le bout s'il te plaît?
Act: Mère montre le sol de l'index.
ANAÉ: hum.
Act: Anaé ramasse le papier par terre.
ANAÉ: merci!
Act: Anaé donne le papier à Mère. merci!
MÈRE: hop
Act: Mère met les papiers dans un ramequin posé sur la table.
MÈRE: on les met là.

A ce stade, Anaé dit «merci» lorsqu'elle prend quelque chose des mains de l'autre, lorsqu'on lui donne un objet ou lorsqu'elle le donne elle-même. Il semble donc qu'elle ait associé cette forme non pas à la réception de l'objet mais à l'ensemble du scénario de transfert d'objet.

Dans la même séance, elle dit «merci» après sollicitation de sa mère, ou de manière spontanée lorsqu'elle lui donne un coussin, mais également lorsqu'elle attrape elle-même une assiette sur le plan de travail de la cuisine, ou encore en prenant une figurine des mains de sa mère qui la lui montrait sans intention de la lui donner. «Merci» semble donc constituer pour elle l'accompagnement verbal de l'action de prendre ou de recevoir.

On retrouve un phénomène similaire chez de nombreux enfants au moment de leurs premiers mots, avec les impératifs «tiens» et «donne», utilisés indifféremment dans les situations de dons d'objets.

Alors qu'elle a un an de plus qu'Anaé dans l'exemple précédent, Madeleine va être confrontée à l'expression figée «jeter un coup d'œil» dont la signification n'est pas évidente pour elle. Elle effectue un travail intéressant pour essayer de lui attribuer du sens:

Exemple 3: Madeleine a 2 ans et 7 mois.

MÈRE: mais veux que Lucas vienne? Ah tu veux prendre Lucas en photo aussi?

MAD: oui

OBS: faut l'appeler.

MÈRE: mais il est ...allé **j(e)ter un coup d'œil** puis i(l) va r(e) descendre.

MAD: j(e) préfère qu'i(l) vienne. j(e) vais aller le...aller voir. j(e) vais **aller ach(e)ter un bout d'œil**.

MÈRE: acheter un coup d'œil. [Elle rit.]

[très bas à Martine]

- MAD: faut que ze prenne mon appareil photo si j(e) veux aller ach(e) ter un coup d'œil.
MÈRE: c'est JETER un coup d'œil.
MAD: moi j(e) vais aller jeter un coup d'œil.
Act: Madeleine prend son appareil et monte à l'étage.
MÈRE: entendu.
MAD: parce que moi, parce que moi z'ai des yeux.
Act: Elle montre ses deux yeux l'un après l'autre avec son index droit.
MÈRE: bah oui.
MAD: c'est pour ça que z' vais aller chercher euh +...
c'est pour ça que j(e) vais...que j(e) vais aller chercher un coup d'œil.
Act: Madeleine commence à monter les escaliers.
MAD: moi vais aller jeter un coup d'œil.
MÈRE: très bien.
MAD: parce que moi z'ai mon appareil photo et va aller jeter un, un coup d'œil.

Le fait que Madeleine n'a pas du tout compris l'expression est marqué par ses erreurs au niveau *phonologique*: elle ne prononce «correctement» ni «jeter» ni «coup». Sa mère s'en aperçoit et en rit avec l'observatrice. Elle rectifie très ouvertement le deuxième emploi de sa fille en insistant «c'est JETER un coup d'œil» (ligne 12). Sa fille reprend la forme de manière correcte mais on peut voir dans la suite de la séquence qu'elle hésite, qu'elle travaille et manipule le sens de chaque mot. Elle aura besoin de l'entendre plusieurs fois dans des contextes variés afin de construire son sens global. Dans ce travail de manipulation elle cherche à comprendre, à justifier cet emploi («parce que moi j'ai des yeux» en montrant un œil). En fin de séquence, elle a réussi à produire la forme, mais sans encore lui associer la bonne fonction, même si une partie du travail d'élaboration du sens a été effectuée.

Les erreurs des enfants permettent donc aux linguistes de toucher du doigt le processus de construction et de reconstruction effectué par l'enfant avec l'aide de l'adulte.

Les erreurs sur la forme sont les plus visibles, mais l'enfant travaille constamment sur le sens et il nous est difficile de saisir exactement ce qu'ils comprennent des énoncés.

L'acquisition du langage est donc un processus semé de productions enfantines qui demandent constamment à être infirmées ou confirmées

soit indirectement par les expériences successives associant une situation et un usage linguistique, soit directement par *l'étayage* (rectifications, reformulations, étoffements) apporté par l'adulte.

Explosion des compétences langagières et développement multimodal du langage

À 11 mois, Madeleine avait déjà des capacités vocales et motrices, mais elles n'étaient pas encore maîtrisées et elle n'est pas entrée de plein pied dans le langage conventionnel. Mais à la fin du corpus longitudinal que nous avons recueilli une fois par mois dans son milieu familial, alors qu'elle va bientôt fêter ses 7 ans, la petite fille est capable de raconter à la fois le contenu des événements et des discours dont elle a été témoin. Dans ses productions liées à l'acte de dépeindre (Streeck, *Depicting by gestures*), elle a acquis les compétences pour montrer la situation rapportée à la fois par la modalité vocale et la modalité gestuelle. Dans l'exemple suivant, elle dépeint sa mère qui découvre sur l'agenda électronique de son téléphone qu'elle a un rendez-vous professionnel au moment de la fête d'anniversaire prévue pour Madeleine.

Exemple 4: Madeleine 6 ans et 11 mois

(MAD: Madeleine; OBS: Observateur; Act: actions en cours)

MAD: maman un jour s'est mis(e) devant son téléphone qu'elle s'est mis(e) <han mince> [=! discours rapporté].

Act: CHI quitte l'observatrice du regard, elle place ses mains devant son visage pour mimer la situation comme si elle tenait un téléphone, puis en disant «mince» porte les deux mains à plat sur sa bouche. Elle reporte ensuite son regard sur OBS au moment de la prise de parole suivante.

MAD: parce qu'elle avait déjà tout préparé on avait déjà donné les invitations elle dit <han mince j'ai un rendez-vous pile à l'heure de ton anniversaire> [=! discours rapporté, le regard se détourne d'abord de OBS puis se reporte directement sur elle au moment où elle dit «ton anniversaire», expressions faciales reproduisant celle qu'elle attribue à sa mère, petits mouvements de la tête, prosodie exagérée].

OBS: oui.

MAD: en fait elle a essayé d(e) régler en fait c'est son collègue qui vient.

Les industries créatives et l'éducation à l'ère du numérique

Act: CHI fait un geste en disant «régler» jusqu'à la fin de l'énoncé les deux mains écartées, index et pouces tendus, autres doigts repliés, mouvement cyclique des mains.

OBS: ah donc elle pourra être là.

MAD: oui parce-qu'elle était là <non mais moi j(e) veux voir tes copines hein> [=! discours rapporté, changement de voix, regard quitte OBS, expressions faciales imitant celles qu'elle attribue à sa mère avec énervement].

OBS: +< ouf !

OBS: 0 [=! petit rire] .

MAD: +< <je veux être là> [=! discours rapporté, continuation des expressions faciales, petits gestes saccadés des mains].

Ce qui caractérise notre expertise en tant que sujet énonciateur est notre capacité à coordonner nos ressources sémiotiques de façon extrêmement complexe en fonction des besoins communicationnels et de ce que Gibson (*The senses considered as perceptual systems*) appelle les «affordances» des objets, de notre environnement, de nos interlocuteurs, de la situation. Dans cet exemple, on peut par exemple observer la qualité de l'alternance des regards de Madeleine qui est très cohérente pendant l'ensemble de la séquence. Le regard sur l'interlocutrice indique qu'elle est dans l'espace du discours. Le regard qui quitte l'observatrice et se porte soit sur les mains «tenant» le téléphone, soit dans l'espace pour jouer son rôle alors qu'elle fait des expressions faciales exagérées, exprime qu'elle entre dans l'espace de sa narration. À l'intérieur de cet espace d'ailleurs, au moment où elle joue le rôle de sa mère s'adressant à elle-même Madeleine, la petite narratrice porte son regard dans les yeux de OBS et lui assigne ainsi son propre rôle d'interlocutrice au moment où a eu lieu l'évènement: OBS devient Madeleine, alors que Madeleine joue sa mère.

La voix de Madeleine devient celle de sa mère exprimée par une prosodie plus aigüe, le corps de Madeleine incarne celui de sa mère avec ses gestes et ses expressions faciales.

On remarque par ailleurs dans ce passage combien certaines constructions multimodales sont utilisées de manière automatique par Madeleine comme le «han mince» accompagné d'un geste des mains sur la bouche et d'une expression faciale.



Figure 3: Ah mince!

On peut également relever le geste assez sophistiqué impliquant une configuration, une localisation et un mouvement cyclique particuliers qui accompagne le verbe «régler».



Figure 4: geste cyclique accompagnant le verbe «régler».

À la fin de notre suivi longitudinal, Madeleine est devenue une énonciatrice experte, qui maîtrise les différentes fonctions de chaque modalité et qui manie les constructions multimodales pour exprimer à la fois sa propre subjectivité et celle qu'elle est capable d'attribuer aux autres

Conclusion

Les enfants ont dès le plus jeune âge des compétences cognitives qui leur permettent d'analyser le bain de langage qui les entoure et qui guident ainsi leurs propres usages. Ils assemblent les éléments des structures sans avoir cependant la maîtrise de la complexité de chaque marqueur grammatical, chaque geste, chaque schéma intonatif et chaque construction

multimodale. Ils élaborent des systèmes transitoires créatifs (Cohen, *op. cit.*), qui contiennent des «erreurs», des écarts, par rapport au système adulte. Il leur faut un certain temps pour apprendre à utiliser toutes les formes conventionnelles. Mais grâce à leur exposition au langage adulte, leurs productions langagières se développent progressivement et se rapprochent des formes standards. Ils sont capables de se rectifier eux-mêmes (Morgenstern *et al.*, *Self- and other-repairs in child-adult interaction at the intersection of pragmatic abilities and language acquisition*; De Pontonx *et al.*, *How mother and child co-(re) construct non-conventional productions in spontaneous interaction*), d'internaliser le rôle des adultes, de s'appropriier les outils linguistiques, les codes sociaux et les comportements qui sont intégrés au langage dans et grâce au dialogue. La mise en place pluri-sémiotique des outils grammaticaux et des constructions gestuelles et vocales a lieu grâce à la collaboration entre adultes et enfants en fonction de leur ancrage dans chaque contexte de production.

Quand on filme des enfants comme Anaé, Théophile ou Madeleine, on est interpellé par la magie de leur accès simple au langage avec ses irrégularités, ses rythmes changeants, ses surprises. C'est avec l'envie de comprendre pour «faire avancer la science», pour saisir l'homme dans toute son humanité, pour aider les enfants qui prennent des cheminements différents et entrent difficilement dans la langue, que nous travaillons sur le langage de l'enfant dans toute sa créativité. Mais les travaux les plus détaillés, les plus scientifiques, les plus rigoureux ne perceront sans doute jamais totalement le mystère de l'appropriation du langage chez le jeune enfant qui reste auréolé de sa magie propre. Si le langage est un bien commun que nous partageons, chaque appropriation par chaque enfant est empreinte de la singularité de ses expériences, des pratiques de sa communauté, de ses échanges, de ses émotions et sensations.

Bibliographie

- Bruner, Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.
- Budwig, Nancy, «Context and the dynamic construal of meaning in early childhood», in Catherine Raeff & Janette B. Benson (eds.), *Social and Cognitive Development in the Context of Individual, Social and Cultural Processes*, London/ New York, Routledge, 2003, p. 103-130.
- Bühler, Karl, «Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant», in *Journal de psychologie*, XXIII, n°6, 1926, p. 597-607.

- Cohen, Marcel, «Sur les langages successifs de l'enfant», in *Mélanges linguistiques offerts à M. J. Vendryès par ses amis et ses élèves*, Paris, Champion, collection publiée par la société de linguistique, XVII, 1924, p. 109-127.
- De Pontonx, Leroy-Collombel, Morgenstern, Aliyah, «How mother and child co-construct non-conventional productions in spontaneous interaction?», in *First language*, 2018, p. 220-242.
- Egger, Émile, *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez l'enfant*, Paris, Picard, 1879.
- Gibson, James Jerome, *The senses considered as perceptual systems*, Boston, Houghton Mifflin, 1966.
- Labov, William, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- Macwhinney Brian, *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, vol. 2: *The Database*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000.
- Morgenstern, Aliyah, Leroy, Marie & Caët, Stéphanie, «Self- and other-repairs in child-adult interaction at the intersection of pragmatic abilities and language acquisition», in *Journal of Pragmatics*, 2013, p. 151-167.
- Morgenstern, Aliyah, *L'enfant dans la langue*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2009.
- Müller, Cornelia, «Gesture and Language», in Kirsten Malmkjaer (ed.), *Routledge's Linguistics Encyclopedia*, London, Routledge, 2009, p. 214-217.
- Ochs, Elinor, «Transcription as theory», in Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (eds), *Developmental Pragmatics*, New York, Academic Press, 1979, p. 43-72.
- Streeck, Jürgen, «Depicting by gestures», in *Gesture* 8:3, 2008, p. 285-301.
- Thom, René, *Stabilité structurelle et morphogénèse*, Paris, Intercité, 1977.
- Tomasello Michael, *A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2003.
- Tomasello, Michael, Stahl, Daniel, «Sampling children's spontaneous speech: how much is enough?», in *Journal of Child Language*, 31, 2004, p. 101-121.
- Trevarthen, Colwenn (1977). «Descriptive analyses of infant communication behaviour», in H. R. Schaffer (ed.), *Studies in Mother-infant Interaction*, London, Academic Press, 1977, p. 227-270.
- Vygotsky, Lev, *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute, 1997, 1^{ère} édition russe en 1934.