

L'ENFANT PARLE D'ABORD AVEC LES MAINS

Susan Goldin-Meadow

NecPlus | « Enfance »

2016/4 N° 4 | pages 435 à 443

ISSN 0013-7545

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/vue-enfance2-2016-4-page-435.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour NecPlus.

© NecPlus. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'enfant parle d'abord avec les mains

Susan GOLDIN-MEADOW^{1*}

RÉSUMÉ

Cet article montre que les gestes de pointage constituent une base pour l'acquisition du langage, et même pour la création d'un langage. En accord avec Tomasello, Carpenter et Liszkowski (2007), notre option est que le pointage est la plate-forme sur laquelle repose la communication linguistique, préparant ainsi l'acquisition du langage. Nous montrons la convergence de fonction du pointage chez les enfants entendants qui commencent à acquérir le langage, chez l'enfant sourd qui apprend de ses parents sourds une langue conventionnelle des signes, et chez l'enfant sourd de parents entendants qui n'a pas accès à un modèle de langage utilisable et doit se construire son propre langage.

MOTS-CLÉS : POINTAGE, MOTS, ITEMS LEXICAUX, ENFANTS ENTENDANTS, ENFANTS SOURDS

1 University of Chicago, 5730 South Woodlawn Avenue, Chicago, IL 60637, USA.
E-mail: sgm@uchicago.edu

*Traduction: Jacqueline Nadel.

Note: Cet article en Français reprend partiellement un commentaire de Susan Goldin-Meadow publié dans *Child Development* (2007), 78(3), 741-745, intitulé : *Pointing sets the stage for learning language and creating language*

ABSTRACT

Children enter language hands first

Pointing gestures do much more than single out objects in the world. They function as part of a system of shared intentionality, even at early stages of development. This article takes these observations as a starting point and argues that pointing gestures form the platform on which linguistic communication rests. Pointing gestures establish a foundation for learning a language in hearing children who are exposed to spoken language by their hearing parents. Moreover, pointing gestures can also set the stage for creating a language in deaf children whose hearing losses prevent them from accessing spoken language and whose hearing parents have not yet exposed them to sign language; these children thus need to fashion their own language and they begin with pointing gestures.

KEY-WORDS: POINTING GESTURES, WORDS, LEXICAL ITEMS, HEARING CHILDREN, DEAF CHILDREN

Les enfants entrent d'abord dans le langage avec les mains. Ils pointent plusieurs mois avant de pouvoir faire référence avec des mots à des personnes, des objets et des lieux. Tomasello, Carpenter et Liszkowski (2007) avancent de façon convaincante que ces gestes précoces de pointage sont utilisés non pas simplement pour diriger l'attention d'autrui vers soi ou vers un objet, mais aussi pour influencer l'état mental de l'autre. Ainsi, le pointage est le premier moyen d'établir un terrain commun avec une autre personne pour comprendre ce qu'elle fait, ce qu'elle ressent et ce qu'elle pense. Dans cette perspective, les gestes de pointage sont la base sur laquelle repose la communication linguistique. Sur cette base s'établit le travail de fond qui mènera plus tard à l'acquisition du langage. Par-delà les perspectives de Tomasello et de ses collègues, je vais montrer dans cet article que les gestes de pointage préparent non seulement l'acquisition du langage, mais aussi sa création.

LE POINTAGE, PIERRE ANGULAIRE DE L'ACQUISITION D'UN LANGAGE

Les premiers gestes produits par l'enfant ne font pas que précéder le langage, ils l'annoncent. Ainsi il est possible de prédire une grande partie du futur vocabulaire d'un enfant en analysant ses gestes de pointage (Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Plus même, l'un des meilleurs prédicteurs de la taille du vocabulaire d'un enfant de 42 mois est le nombre d'objets qui ont suscité un pointage lorsque cet enfant avait 14 mois. En effet, les gestes de l'enfant de 14 mois sont un meilleur prédicteur de la taille du futur vocabulaire de l'enfant que le langage maternel (Rowe, Ozcaliskan, & Goldin-Meadow, 2007). Des résultats de ce type sont en accord avec la position de Tomasello et ses collaborateurs (2007), qui soutiennent que les enfants ne pointent pas seulement pour attirer l'attention sur eux : ils pointent à tout le moins pour attirer l'attention sur des objets qu'ils trouvent suffisamment intéressants pour communiquer à leur sujet.

Outre qu'ils prédisent la taille du vocabulaire oral futur, les gestes de pointage préparent le terrain pour les premières phrases. Les enfants combinent les gestes de pointage et les mots pour exprimer du sens comme s'il s'agissait de phrases : « manger » + pointer à un gâteau s'exprime des mois avant qu'ils ne puissent exprimer la même idée en deux mots : « manger gâteau ». Ajoutons, et c'est important, que l'âge auquel les enfants produisent ces combinaisons d'un pointage et d'un mot prédit de façon fiable l'âge auquel ils seront capables d'associer deux mots (Goldin-Meadow & Butcher, 2003 ; Iverson & Goldin-Meadow, 2005 ; Iverson, Capirci, Volterra, & Goldin-Meadow, 2007). Ainsi les gestes de pointage signalent que l'enfant est prêt pour produire bientôt des phrases de plusieurs mots. Bien plus, le type de combinaisons [pointage + mot] change avec le temps et prédit des changements dans la production langagière de l'enfant (Ozcaliskan & Goldin-Meadow, 2005). Par exemple, les enfants produisent des combinaisons de pointage et de mots qui véhiculent plus d'une proposition : ainsi [« j'aime » + un geste désignant quelque chose à manger] est produit plusieurs mois avant une phrase complexe entièrement composée

de mots [« j'aime manger ça »]. Les gestes continuent donc à être à la pointe du développement précoce du langage en procurant les moyens d'augmenter progressivement les constructions linguistiques.

Découvrir que le pointage prédit les pas initiaux vers l'apprentissage du langage soulève la possibilité que les gestes soient instrumentaux en ce qu'ils pourraient sous-tendre cet apprentissage. Le geste de pointage a le potentiel pour jouer un rôle causal dans l'apprentissage du langage de deux façons non mutuellement exclusives.

Tout d'abord, les pointages des enfants peuvent susciter de la part de leurs parents les mots et les phrases qu'ils ont besoin d'entendre pour réaliser la prochaine étape de développement du langage. Par exemple, l'enfant qui ne connaît pas encore le mot « chat » va l'apprendre en entendant sa mère le prononcer quand il pointe vers l'animal. Sa mère va dire, en réponse au pointage de l'enfant : « oui, c'est un chat », en lui procurant le mot dont il a justement besoin. Ou bien, l'enfant pourra pointer vers la tasse de son père en disant « tasse » et la mère répondra : « c'est la tasse de papa ». Elle traduira ainsi une combinaison de [pointage + mot] en une phrase simple mais pertinente. Il se trouve que les mères traduisent très souvent les combinaisons de pointage + mot en phrases, et cela procure aux enfants des modèles indiquant comment des idées peuvent être exprimées en phrases d'un ou deux mots (Goldin-Meadow, Goodrich, Sauer, & Iverson, 2007). Les gestes de pointage offrent donc un mécanisme par lequel les enfants peuvent exprimer leurs pensées aux autres qui adaptent alors leur langage à ces pensées et facilitent potentiellement l'apprentissage du langage.

La seconde façon par laquelle le pointage peut jouer un rôle causal dans l'apprentissage du langage concerne ses effets cognitifs (Goldin-Meadow & Wagner, 2005). Une étude sur des enfants plus âgés a montré que le fait de les encourager à produire des gestes apportant une bonne stratégie de résolution de problèmes augmente la probabilité de résoudre le problème correctement (Cook & Goldin-Meadow, 2006 ; Cook, Mitchell, & Goldin-Meadow, 2007). Ces données suggèrent que l'action de mettre en geste peut promouvoir l'apprentissage. De même, durant l'apprentissage du langage, l'acte de pointer à un objet pourrait en lui-même rendre plus probable que celui qui pointe apprend le mot qui correspond à cet objet. Dans le futur, nous nous proposons d'explorer en quoi le geste de pointer peut promouvoir l'apprentissage du langage non seulement en permettant aux enfants d'élucider des *inputs* venant de leurs partenaires de communication, mais aussi en agissant directement sur leur propre état cognitif.

LE POINTAGE, PIERRE ANGULAIRE DE LA CRÉATION D'UN LANGAGE

Les enfants font usage du geste de pointage même quand ils n'apprennent pas le langage de leurs aînés mais sont obligés de créer à la place leur propre langage. Les enfants si sévèrement mal entendants qu'ils ne peuvent pas apprendre un langage parlé et auxquels les parents entendants n'ont pas fait apprendre une

langue des signes, communiquent quand même avec les entendants et utilisent pour ce faire des gestes, y compris des gestes de pointage (Lenneberg, 1964 ; Mores, 1974 ; Tervoort, 1961). Ces gestes sont structurés comme du langage alors même que les enfants ne disposent pas d'un modèle de langage utilisable pour guider la création de leurs gestes (Goldin-Meadow, 2003). En fait, les gestes sont structurés de façon si proche du langage qu'ils ont mérité l'appellation de *home-signs* (signes-maison). Ce qui est important, dans la perspective de l'équipe de Tomasello (Tomasello *et al.*, 2007) est que les enfants n'utilisent pas seulement ces signes pour demander aux autres de faire des choses pour eux (faire des demandes), mais aussi pour partager des idées et acquérir des informations (faire des commentaires et poser des questions). Ces enfants utilisent même les gestes pour réaliser les fonctions parmi les plus sophistiquées du langage : raconter des histoires, commenter leurs propres gestes et ceux des autres, et se parler à eux-mêmes. En ce sens, les communications des enfants humains sont qualitativement différentes de celles produites par les primates non-humains, même les singes entraînés au langage, qui utilisent quelque forme de langage qu'ils aient appris pour changer le comportement d'autrui et pas pour changer leurs idées (Greenfield & Savage-Rumbaugh, 1991).

À titre d'exemple, les enfants sourds utilisent le pointage non seulement pour faire référence à des objets visibles, mais aussi pour faire référence à des objets qui ne sont pas présents dans la pièce. Ainsi un jeune enfant sourd a pointé un jour la chaise au haut bout de la table de la salle à manger, puis à fait le geste de dormir. Personne ne dormait sur la chaise et il n'était question pour personne de faire une sieste. Mais le père de famille qui occupait ce siège d'habitude était en train de dormir dans sa chambre au fond du couloir. Par ses gestes, l'enfant nous disait que son père (dénoté par la chaise) dormait, et il s'attendait clairement à ce que nous comprenions le message. Cet échange est un exemple frappant du type de « lecture mentale » (*mindreading*) qui, selon Tomasello et collègues (Tomasello *et al.*, 2007) doit prendre place pour retrouver le sens intentionnel d'un pointage.

Les enfants entendants, quand ils apprennent un langage oral, pointent vers des objets, des personnes, des lieux, et c'est aussi ce que font les enfants sourds, en inventant leur propre système de signes-maison. Bien plus, les petits signeurs-maison utilisent leurs gestes de pointage pour se référer aux mêmes catégories d'objets que les petits entendants qui pointent d'abord puis utilisent ensuite des mots, et dans le même ordre (Feldman, Goldin-Meadow, & Gleitman, 1978). Les deux groupes d'enfants font référence le plus fréquemment aux objets inanimés, suivis des personnes et des animaux. Ils font référence aussi aux parties du corps, aux aliments, aux véhicules, aux vêtements, au mobilier et aux lieux, mais moins souvent.

Tandis que les enfants entendants combinent des pointages et des mots, mais rarement des pointages et d'autres gestes, les enfants sourds signeurs-maison combinent fréquemment leur pointage avec des gestes iconiques. Nous considérons comme une seule unité un enfilage de gestes où l'enfant n'a pas posé ou détendu sa main entre les gestes (Goldin-Meadow & Mylander, 1984).

Les signeurs-maison utilisent l'enfilade de gestes pour véhiculer le même type de relations sémantiques que les enfants entendants acquérant un langage oral par leurs parents (Brown, 1973) et les enfants sourds acquérant une langue des signes par leurs parents sourds (Newport & Meier, 1985). Bien plus, alors qu'ils n'ont pas de modèles explicites pour les guider dans la construction de leur système de gestes, les petits signeurs-maison produisent des enfilades de gestes qui sont structurées selon les mêmes règles que le langage (Goldin-Meadow, 2003). Par exemple, leurs phrases gestuelles sont organisées autour de cadres de prédicats (X dort ; X bat Y ; X va à Y ; X donne Y à Z) et sont donc structurées à un niveau sous-jacent. Les phrases gestuelles sont aussi structurées à un niveau de surface : elles sont caractérisées par la production cohérente et la suppression de gestes ayant un rôle thématique particulier (par exemple, dans une phrase avec un cadre XY, le geste désignera plutôt Y que X) et par l'organisation temporelle des gestes jouant un rôle thématique particulier (par exemple le geste pour Y précédera le geste de battre). Enfin, les phrases gestuelles peuvent être complexes et contenir plus d'une proposition.

Nous considérons les gestes comme des référents d'objets, à la place de noms ou de pronoms. Est-ce une analyse légitime ou avons-nous poussé trop loin la confiance de l'équipe de Tomasello dans la fonction du geste ? Nous attribuons un statut lexical au geste de pointage pour plusieurs raisons. Tout d'abord, si nous considérons les gestes de pointage comme des items lexicaux, alors les enfants sourds signeurs-maison peuvent être considérés comme possesseurs de vocabulaires de même que les enfants entendants (Feldman *et al.*, 1978). Si nous retirons les gestes de pointage de nos analyses, les signeurs-maison apparaissent comme dénués de vocabulaires avec aucun moyen de se référer aux objets dont parlent le plus souvent les enfants entendants. Deuxièmement, si nous traitons les gestes de pointage comme des référents d'objets, les combinaisons de gestes des signeurs-maison apparaissent structurées comme les premières phrases des enfants entendants (Goldin-Meadow, 2003, chaps. 10 et 11). Si l'on retire le pointage de nos analyses, les systèmes de gestes apparaissent incomplets et moins structurés. Enfin, le fait que les gestes de pointage semblent servir de tremplin pour acquérir des items du langage oral suggère que les gestes de pointage peuvent fonctionner comme des référents d'objets pour les jeunes enfants. Et de fait il s'avère que considérer les gestes de pointage comme des référents d'objets chez les signeurs-maison est une analyse qui a des précédents. En effet, quand les chercheurs décrivent les premiers systèmes de signes des enfants sourds qui apprennent les langues de signes conventionnelles de leurs parents sourds, ils considèrent eux aussi le pointage en termes de référent d'objets dans les systèmes linguistiques des enfants et des adultes (Hoffmeister, 1978 ; Kantor, 1982).

Ainsi, le pointage semble fonctionner comme un indice lexical dans les langages signés développés par les enfants sourds qui apprennent une langue des signes conventionnelle, dans les premiers gestes des enfants entendants qui apprennent un langage oral, et dans les systèmes de gestes des enfants sourds qui n'ont été exposés à aucun modèle de langage. Cependant il se peut que les gestes

de pointage n'aient pas le statut de mots chez l'adulte quand il parle, comme nous le verrons dans la section suivante.

LE DÉVELOPPEMENT DU GESTE AVEC ET SANS LANGAGE ORAL

Nous avons vu que les enfants, dans leurs premières étapes d'apprentissage d'un langage oral, utilisent les gestes à la place de mots : un geste de pointage peut remplacer un mot que l'enfant ne connaît pas, et le fait de combiner des gestes avec un mot donne le moyen à l'enfant d'exprimer des signifiants qui ont l'allure de phrases bien avant de pouvoir exprimer ces signifiants avec des phrases en parlant. Ces usages précoces des gestes prédisent l'entrée dans le vocabulaire parlé de l'enfant d'items lexicaux particuliers et prédisent le début des toutes premières phrases de l'enfant. Au minimum, les premiers gestes de l'enfant montrent qu'il est prêt à acquérir le langage. Au maximum, les gestes jouent un rôle dans le processus d'acquisition lui-même. En induisant des réponses ciblées de la part de ses partenaires de communication, et en modulant ses états cognitifs.

Nous avons vu aussi que les gestes peuvent fonctionner comme des mots pour l'enfant sourd qui n'a jamais été exposé à un modèle utilisable de langage et doit en inventer un tout seul. Les gestes de pointage servent d'items lexicaux référents dans les systèmes signés-maison que ces enfants créent. Ils sont combinés entre eux et avec d'autres gestes pour véhiculer du sens de façon structurée. Mais parce que leurs gestes doit porter le total fardeau de la communication, ils ont la nécessité de continuer à élaborer leur système de gestes : et c'est ce qu'ils font, construisant de plus en plus de propriétés linguistiques dans leurs systèmes gestuels (Goldin-Meadow, 2003, 2005, chap. 12).

Les enfants entendants, par contre, vont apprendre le langage oral qui les environne. Ils vont devenir des utilisateurs experts du langage et n'utiliseront plus de gestes au lieu de mots. Pourtant ils continueront à utiliser des gestes. La question est : quelle forme vont prendre ces gestes ?

Quel que soit l'âge, on fait des gestes quand on parle, et ces gestes sont intégrés temporellement et sémantiquement à la parole qu'ils accompagnent (McNeill, 1992). Les gestes des utilisateurs compétents du langage ressemblent à ceux produits par les apprentis langagiers en ce que, par moments, ils véhiculent une information différente de celle du langage. En particulier, ils produisent une information différente de celle du langage, quand ils décrivent des tâches qu'ils sont en train d'apprendre (Goldin-Meadow, 2003).

Notons cependant que la tâche à laquelle le jeune apprenti du langage est confronté est le langage lui-même. Donc, dans ces premières étapes de l'accès au langage, lorsque les gestes sont utilisés, ils le sont pour assister le système linguistique comme substituts de mots que l'enfant n'a pas encore acquis.

Mais une fois que les bases du langage ont été maîtrisées, les gestes peuvent servir à autre chose, par exemple à constituer des cadres pour le discours (McNeill, 1992), ou à aider le locuteur à décrire des idées qu'il a du mal à mettre en

mots, des idées rarement traduisibles en un seul item lexical (Krauss, Chen, & Gottesman, 2000).

En conséquence, bien que les gestes expriment durant la vie entière des idées qui ne se retrouvent pas clairement dans le langage, on peut s'attendre à voir s'opérer une évolution dans le type d'idées qu'expriment les gestes au fur et à mesure de la maîtrise du langage. Initialement, les gestes sont utilisés comme substituts de mots que l'enfant n'a pas encore dans son vocabulaire. Plus tard, une fois le langage maîtrisé et alors que d'autres apprentissages se présentent, ils servent à exprimer des idées plus globales qui ne se laissent pas décrire dans des unités comme les mots. Mais à chaque étape, les gestes qui accompagnent le langage servent à enrichir les idées exprimées par le locuteur.

En résumé, quand les jeunes enfants n'ont pas de modèle de langage utilisable, ils utilisent les gestes pour remplir le vide. Mais quand les enfants ont un modèle de langage, ils utilisent les gestes comme marche-pieds vers le langage qu'ils ne dominent pas. En effet, les gestes peuvent faciliter la transition vers le langage. En accord avec la proposition de Tomasello et son équipe (Tomasello *et al.*, 2007), quand les jeunes enfants utilisent le geste de pointage, ils le font avec la claire compréhension des implications sociales de l'acte. Ainsi le pointage est-il un acte communicatif qui établit les étapes vers le langage, que celui-ci soit acquis ou créé.

RÉFÉRENCES

- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cook, S. W., & Goldin-Meadow, S. (2006). The role of gesture in learning: Do children use their hands to change their minds? *Journal of Cognition and Development*, 7, 211-232.
- Feldman, H., Goldin-Meadow, S., & Gleitman, L. (1978). Beyond Herodotus: The creation of language by linguistically deprived deaf children. In Lock, A. (Ed.), *Action, symbol, and gesture: The emergence of language* (pp. 351-414). New York: Academic Press.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldin-Meadow, S. (2005). What language creation in the manual modality tells us about the foundations of language. *Linguistic Review*, 22, 199-225.
- Goldin-Meadow, S., & Butcher, C. (2003). Pointing toward two-word speech in young children. In Kita, S. (Ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (pp. 85-107). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Goldin-Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E., & Iverson, J. (2007) Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental Science*, 10, 778-785.
- Goldin-Meadow, S., & Mylander, C. (1984). Gestural communication in deaf children: The effects and non-effects of parental input on early language development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49, 1-121.
- Goldin-Meadow, S., & Wagner, S. M. (2005). How our hands help us learn. *Trends in Cognitive Science*, 9, 230-241.

- Greenfield, P. M., & Savage-Rumbaugh, E. S. (1991). Imitation, grammatical development, and the invention of protogrammar by an ape. In Krasnegor, N. A., D. *Behavioral determinants of language development* (pp. 235-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Hoffmeister, R. (1978). *The development of demonstrative pronouns, locatives and personal pronouns in the acquisition of American Sign Language by deaf children of deaf parents*. Unpublished PhD dissertation, University of Minnesota.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science, 16*, 368-371.
- Kantor, R. (1982). Communicative interaction: Mother modification and child acquisition of American Sign Language. *Sign Language Studies, 36*, 233-282.
- Krauss, R. M., Chen, Y., & Gottesman, R. F. (2000). Lexical gestures and lexical access: A process model. In McNeill, D. (Ed.), *Language and gesture* (pp. 261-283). New York: Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. H. (1964). Capacity for language acquisition. In Fodor, J. A. & Katz, J. J. (Eds.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language* (pp. 579-603). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moore, D. F. (1974). Nonvocal systems of verbal behavior. In Schiefelbusch, R. L. & Lloyd, L. L. (Eds.), *Language perspectives: Acquisition, retardation, and intervention* (pp. 372-417). Baltimore: University Park Press.
- Newport, E. L., & Meier, R. P. (1985). The acquisition of American Sign Language. In Slobin, D. I. (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1: The data* (pp. 881-938). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ozcaliskan, S., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition, 96*, B101-B113.
- Tervoort, B. T. (1961). Esoteric symbolism in the communication behavior of young deaf children. *American Annals of the Deaf, 106*, 436-480.