

La nécessité de la perception d'objets concrets dans la construction du signe chez le bébé : quelques réflexions

Christian SURCOUF
Université de Lausanne

Si à la suite de Saussure (1916/1994, 99), on envisage le signe comme l'association d'un signifié et d'un signifiant, en quoi, durant l'acquisition, la perception d'objets concrets par les cinq sens (vision, audition, toucher, olfaction, gout) permettrait-elle la mise en place de l'une des treize fonctions essentielles de la langue répertoriées par Hockett (1960, 90), soit en l'occurrence, la possibilité d'utiliser un signe pour renvoyer à un référent absent? Dans cet article, seront proposées quelques pistes de réflexion mettant l'accent sur l'importance du contraste présence-absence, et le rôle probablement fondamental que joue à cet égard l'objet concret dans la construction du signe, entendu dans son sens saussurien.

« How does an insubstantial word like “apple” lead you to think of a real thing—an object of a certain size that is red, round, sweet, and has a shiny, thin-peeled skin? How could a plain acoustic sound produce such complex states of mind, involving all those qualities of color, substance, taste, and shape? » (Minsky 1988, 198).

INTRODUCTION

Dans sa réflexion critique sur *La nature du signe*, Benveniste (1966, 52) considère que « ce qui est arbitraire, c'est que tel signe, et non

tel autre, soit appliqué à tel élément de la réalité, et non à tel autre », qualifiant alors « de problème métaphysique ... l'accord entre l'esprit et le monde, problème que le linguiste ... fera mieux pour l'instant de délaissier ». Si un tel positionnement paraît possible d'un point de vue épistémologique lorsqu'on envisage la langue uniquement dans son usage par des locuteurs matures, qu'en serait-il de l'acquisition? Pour le bébé, la relation entre la réalité (« le monde ») qu'il perçoit et assimile mentalement (« l'esprit ») et la langue qu'il entend parler autour de lui n'est-elle pas au centre même de l'acquisition? Sa capacité à dénommer ne s'ancre-t-elle pas justement dans cette relation entre réalité environnante et langue? Ne doit-on pas, à l'instar de Kleiber (2001), reconnaître comme « incontournable » que :

la dénomination doit être envisagée comme une relation entre une expression linguistique X et un ou des éléments ou choses de la réalité x ... L'association dénominative entre X et x a en effet pour résultat l'acquisition d'une compétence référentielle, à savoir la capacité d'utiliser X pour x. D'où la nécessité, quelle que soit l'expression X, d'un apprentissage qui, une fois effectué, permet ensuite de désigner x à l'aide de X, sans que l'on ait besoin de justifier le lien référentiel (Kleiber 2001, 23 & 25).

Et même si avec Chandler (2007, 61), on admet que « language depends on categorization, but as soon as we group instances into classes (tokens into types), we lose any one-to-one correspondence of word and thing (if by 'things' we mean specific objects) », il n'en reste pas moins que, en dehors d'une hypothèse innéiste radicale (qui ne semble être soutenue par personne, mais voir les réflexions de Chomsky 2000, 64-66), il paraît difficile de concevoir que le bébé puisse accéder à la construction du sens sans s'étayer sur sa propre expérience de la réalité. En somme, si l'on prend la perception comme point de départ de l'appréhension du monde, et que l'on considère les cinq sens élémentaires – la vision, l'audition, le toucher, l'olfaction et le goût –, comment pourrait émerger le signe envisagé après Saussure (1916/1994, 99) comme l'association d'un signifiant et d'un signifié, et plus particulièrement, comment un tel signe finirait par autoriser le renvoi à l'absence, soit « la capacité

d'utiliser X pour x » (Kleiber 2001, 25) même en l'absence de x? Dans cet article, nous proposerons une première réflexion théorique susceptible d'offrir des éléments de réponse à cette question délicate.

LA LANGUE : UNE NOMENCLATURE?

Dans le *Cours de linguistique générale*, Saussure (1916/1994, 98) définit « le signe linguistique » comme « uni[ssan]t non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique ». En ce sens, il critique l'idée selon laquelle « pour certaines personnes la langue, ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses » (Saussure 1916/1994, 97). Apparaît alors l'illustration suivante, censée représenter cette idée de « nomenclature » :

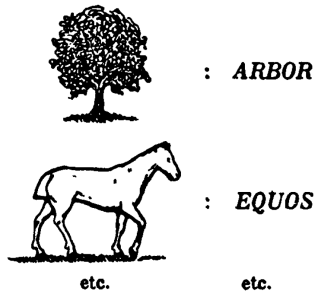


Figure 1 : *La nomenclature critiquée par Saussure (1916/1994, 97).*

Remarquons que le sens de la lecture de cette représentation impose d'envisager comme première « la chose », et secondaire « le terme ». Ce qu'explicite effectivement Saussure :

Cette conception est critiquable à bien des égards. Elle suppose des idées toutes faites préexistant aux mots ... ; elle ne nous dit pas si le nom est de nature vocale ou psychique, car *arbor* peut être considéré sous l'un ou l'autre aspect; enfin elle laisse supposer que le lien qui unit

un nom à une chose est une opération toute simple, ce qui est bien loin d'être vrai (Saussure 1916/1994, 97)¹.

Les manuscrits de Saussure détaillent davantage la critique reformulée par les éditeurs du *Cours de linguistique générale*. En premier lieu, leur auteur objecte que « le fond du langage n'est pas constitué par des noms » :

C'est un accident quand le signe linguistique se trouve correspondre à un objet défini pour les sens comme un *cheval*, le *feu*, le *soleil*, plutôt qu'à une idée comme ἔθηχ « il posa ». Quelle que soit l'importance de ce cas, il n'y a aucune raison évidente, bien au contraire, de le prendre comme type du langage. Sans doute ce n'est, dans un certain sens, de la part de qui l'entend ainsi, qu'une faute sur l'exemple (Saussure 2002, 230).

C'est en somme cette « faute sur l'exemple » qui conduirait à une conception erronée de la langue, envisagée comme « une nomenclature d'objets. D'objets d'abord donnés. D'abord l'objet, puis le signe » (Saussure 2002, 230), à la manière suivante :

$$\text{Objets} \left\{ \begin{array}{l} * - a \\ * - b \\ * - c \end{array} \right\} \text{Noms}$$

Saussure (2002, 230) défend au contraire un système d'oppositions où « la vraie figuration est : $a - b - c$, hors de toute connaissance d'un rapport effectif comme $* - a$, fondé sur un objet » (voir la notion de « valeur » dans le *Cours*, Saussure 1916/1994, 155s). Toutefois, pour le bébé, serait-ce vraiment « un accident quand le signe linguistique se trouve correspondre à un objet défini **pour les sens** comme un *cheval*, le *feu*, le *soleil* » (nous soulignons en gras) (Saussure 2002, 230)? Probablement pas. Pour lui, de tels objets ne s'imposeraient-ils pas conceptuellement en tant que catégorie avant

¹ Les notes de cours de Constantin (2005, 220) évoquent à ce propos « une méthode enfantine ».

de recevoir (éventuellement) une dénomination?² En définitive, lors des premiers pas dans l'acquisition, l'ordre « *D'abord* l'objet, puis le signe » critiqué par Saussure (2002, 230) ne serait-il pas la règle? Et quel rôle joueraient alors les sens si l'on admet avec Harnad (2005, 21) que : « The things in the world come in contact with our sensory surfaces and we interact with them based on what that sensorimotor contact “affords” »? Et qu'en est-il plus particulièrement du rôle de l'objet concret dans l'acquisition?

L'IMPORTANCE DES OBJETS CONCRETS³

Si l'objet concret occupe une place privilégiée dans la catégorisation, sa contrepartie langagière, c'est-à-dire le substantif⁴, joue également un rôle important lors de l'acquisition⁵ :

les noms sont acquis précocement en raison de leur simplicité notionnelle et cognitive, parce que, contrairement aux verbes et aux autres termes relationnels, ils réfèrent généralement à des entités perceptives distinctes, d'une grande cohésion interne et hautement individualisées – des personnes, des objets concrets –, qui formeraient ainsi le marche-pied logique de l'acquisition lexicale. (Bassano 2005, 69)

Gentner & Boroditsky (2001) proposent ainsi l'échelle suivante, où les entités de gauche s'avèreraient plus faciles à acquérir pour le bébé que celles de droite (voir également le « continuum SICI » –

² À ce propos voir notamment Clark (2006, 582); Merriman, Schuster & Hager (1991); Mervis (1987, 226); Quinn (2002, 69).

³ L'*objet* défini par le *Petit Robert* (2009) comme « Toute chose (y compris les êtres animés) qui affecte les sens » correspond à ce que nous appelons ici *objet concret*.

⁴ On pourrait objecter que tant que le bébé est au stade des énoncés à un mot, la catégorie grammaticale est indécidable (voir Nelson & Kessler Shaw 2002, 38).

⁵ Voir également Bloom (2000, 90); Boysson-Bardies (1996, 211); Dale & Goodman (2005, 71); Nelson & Kessler Shaw (2002, 37), et pour des réflexions critiques, voir Kail (2012, 35s) et Nelson (2007, 131s).

shape, individuation, concreteness, imageability – proposé par Maguire, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2006) :

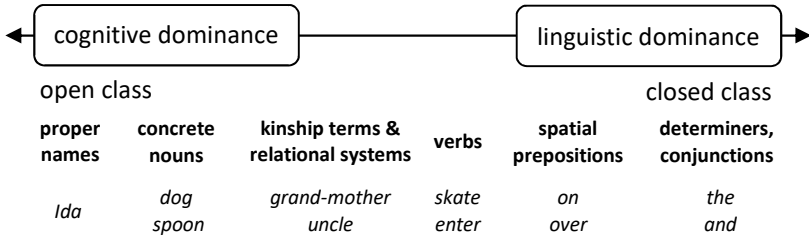


Figure 2 : *Division of dominance (Gentner & Boroditsky 2001, 216)⁶.*

Étant admis que les référents concrets occupent une place privilégiée dans l'acquisition, quel serait l'enjeu de leur perception par le bébé dans la construction du signe sachant que la perception permet la « [prise de] connaissance des événements de notre environnement par le biais de nos systèmes perceptifs », et « en tant que résultat ... renvoie à la "représentation", c'est-à-dire à l'image, la prise de conscience que l'on a d'une chose, d'un événement » (Luyat 2014, 11-12)?

LA PERCEPTION DE L'OBJET CONCRET ET LA CONSTRUCTION DU SIGNE

Une première schématisation de la construction du signe

Imaginons la situation de la figure 3, où un bébé tient dans sa main une poire (le référent) qu'il a commencé à manger. Son appareil perceptif se voit sollicité dans ses dimensions visuelle, tactile, olfactive et gustative, lui permettant de se construire le « percept »⁷ de l'objet-poire spécifique de cet instant *t*. Répétée, une telle expérience perceptive engendrerait la mise en mémoire d'une représentation mentale abstraite de l'objet-poire, sous forme de catégorie,

⁶ Kail (2012, 33) propose quant à elle le « schéma supposé universel : routines → référence → prédication → grammaire ».

⁷ « Perception may involve conscious awareness of objects and events; this awareness is termed a *percept* » (Blake & Sekuler 2006, 578).

fondement du concept⁸ ou « signifié » dans la terminologie saussurienne. Par ailleurs, au cours de son développement langagier, le bébé aura l'occasion d'entendre et de repérer en contexte le segment [pwaʁ] (voir par ex. Clark 2009, 57s; Kail 2012, 24-27), et finira par l'associer mentalement sous la forme du signifiant /pwaʁ/ à cette catégorie d'objets, aboutissant alors à la constitution d'un signe :

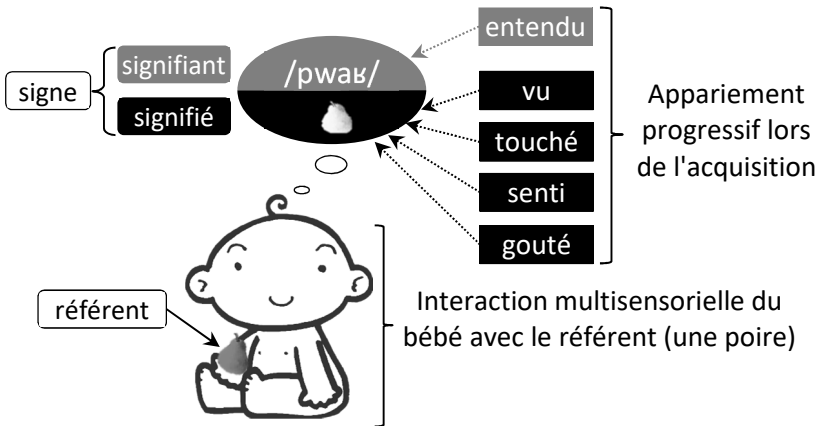


Figure 3 : Schématisation de la construction possible d'un signe par le biais de la perception⁹.

En définitive, la figure 3 explicite le rôle joué par la perception dans le processus d'acquisition des mots décrit par Bertoncini & Nazi (2004), qui requerrait :

-
- ⁸ « The mental representation that encapsulates the commonalities and structure that exist among items within categories is generally referred to as a *concept* » (Oakes & Rakison 2003, 3-4). Et dans la lignée de notre développement : « Le concept de l'objet est donc l'image mentale – ou souvenir – d'un objet perceptivement absent » (Rochat 2006, 127).
- ⁹ Cette schématisation ne suggère aucunement que le bébé accéderait de la sorte de manière définitive au sens du mot, en effet : « the situation in which a new word's referent is first identified represents not the end but the *beginning* of the acquisition process » (Ambridge & Lieven 2011, 101).

au moins les trois capacités suivantes : [1] l'élaboration des représentations de la forme sonore des mots, [2] la construction des représentations abstraites des objets et événements dans le monde et [3] l'appariement entre les formes sonores acquises et les concepts formés (Bertoncini & Nazzi 2004, 406, nous numérotions).

D'un point de vue saussurien, [1] constitue le signifiant (« image acoustique »), [2] le signifié (« concept »), et [3] l'étape consistant à appairer ces deux éléments et comprendre qu'ils « sont intimement unis et s'appellent l'un l'autre » (Saussure 1916/1994, 99). Si la mise en place de cet appariement s'avère nécessaire au fonctionnement de la langue, elle n'est cependant pas suffisante. Le bébé doit également comprendre qu'en recourant au signe, il peut renvoyer à des entités absentes, ce que Hockett (1960, 90) nomme « déplacement », et considère comme l'une des treize caractéristiques fondamentales du langage, définie comme la capacité « to talk about things that are remote in space or time (or both) ».

L'importance du contraste présence/absence dans la compréhension du fonctionnement du signe

Réfléchissons un instant à la signification du terme *absence* et à sa portée dans l'acquisition. L'absence se voit naturellement définie par la négative comme le « fait de n'être pas présent » (*Larousse pratique* 2003). À un instant *t* donné, la non-présence n'est en effet envisageable qu'à partir du moment où la mémoire conserve un souvenir d'un objet concret perçu antérieurement par le système sensoriel (voir Lavelle 1945, 169s). En ce sens, les objets concrets de l'environnement du bébé (*biberon, doudou, maman*, etc.) – dont les études relèvent l'importance dans l'acquisition des premiers mots – joueraient un rôle fondamental dans la compréhension du fonctionnement du signe, caractérisé par sa capacité à renvoyer notamment à des référents absents. À l'inverse, les mots évoquant des abstractions (*mignon, vieux, prétention, envisager*, etc.¹⁰ et a fortiori les entités grammaticales telles que *de, par, ou, que, lequel*, etc.) ne se

¹⁰ Voir Tribushinina dans ce volume.

conforment pas à ce fonctionnement, puisqu'ils n'ont pas de référent tangible perceptible par les sens, par rapport auquel se définirait par la négative une *absence*. En d'autres termes, d'un point de vue perceptif, la notion d'absence – fondamentale dans la compréhension du fonctionnement du signe – ne peut exister qu'en vertu d'une présence concrète, qui lui est antérieure.

Si l'absence se définit par la négative à partir de la présence, alors il semblerait logique de considérer qu'il s'agit là d'une opposition binaire catégorique. Mais est-ce aussi simple? Comme l'écrit Lavelle (1945, 173) : « nous disons qu'un objet est absent quand il est assez éloigné de nous dans l'espace pour n'exercer aucune action perceptible sur notre corps : il n'est plus alors pour nous qu'une image ». L'éloignement mentionné par Lavelle dépend cependant de la situation, de l'objet, et des sens qu'il sollicite. En théorie, il suffit que l'un des sens soit stimulé par l'objet pour que l'individu en ressente la présence. À l'inverse, dans l'absolu, l'absence ne peut être ressentie qu'à partir du moment où l'objet ne parvient à stimuler aucun des sens. Une forme de variation existerait néanmoins en fonction du nombre de sens, de leur importance, et de la nature de l'objet. Essayons de dresser un panorama des configurations possibles.

LA PRISE EN COMPTE DES CINQ SENS

Les combinaisons possibles de stimulation des cinq sens

Seules les cinq modalités sensorielles essentielles de l'être humain sont ici prises en compte : la vision, l'audition, le toucher, le goût et l'odorat¹¹. Pour chacun de ces cinq sens, il existe deux possibilités : *stimulé* (1), ou *non-stimulé* (0), ce qui débouche sur 2^5 , soit 32 combinaisons théoriques, présentées dans le tableau 1, où seule la 32^e correspond à l'absence véritable de l'objet (i.e. aucun sens n'est

¹¹ Giraud, Pradere, Chevalet & Soubaya (2010, 398) rappellent qu'« il en existe de nombreuses autres », mentionnant la sensibilité à la douleur, la température, l'accélération angulaire et linéaire, etc.

stimulé), les autres exprimant diverses variétés de présence. La question serait alors de déterminer lesquelles de ces configurations renvoyant à une présence sont a) effectivement possibles, b) favorables à l'émergence de la conceptualisation d'une sorte d'absence pour le bébé, susceptible de l'aider à comprendre la capacité du signe à renvoyer à un objet absent.

	v(ision)	a(udition)	o(dorat)	t(oucher)	g(out)
(1)	1	1	1	1	1
(2)	1	1	1	1	0
(3)	1	1	1	0	1
(4)	1	1	1	0	0
(5)	1	1	0	1	1
(6)	1	1	0	1	0
(7)	1	1	0	0	1
(8)	1	1	0	0	0
(9)	1	0	1	1	1
(10)	1	0	1	1	0
(11)	1	0	1	0	1
(12)	1	0	1	0	0
(13)	1	0	0	1	1
(14)	1	0	0	1	0
(15)	1	0	0	0	1
(16)	1	0	0	0	0
(17)	0	1	1	1	1
(18)	0	1	1	1	0
(19)	0	1	1	0	1
(20)	0	1	1	0	0
(21)	0	1	0	1	1
(22)	0	1	0	1	0
(23)	0	1	0	0	1
(24)	0	1	0	0	0
(25)	0	0	1	1	1
(26)	0	0	1	1	0
(27)	0	0	1	0	1
(28)	0	0	1	0	0
(29)	0	0	0	1	1
(30)	0	0	0	1	0
(31)	0	0	0	0	1
(32)	0	0	0	0	0

Tableau 1 : Les 32 configurations théoriques de stimulation des sens manifestant la présence ou non d'un objet.

Plusieurs configurations théoriques du tableau 1 sont invalides. Étant donné l'impossibilité de goûter sans contact tactile avec

l'objet, on peut éliminer les huit configurations 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 et 31. Par ailleurs, en raison de la disposition anatomique du nez et de la bouche, tout objet ou aliment stimulant le goût sollicite conjointement l'odorat (Goldstein 2010, 461), ce qui permet d'exclure 5, 13, 21 et 29. Il reste alors 19 configurations permettant de ressentir la présence.

	v	a	o	t	g
(1)	1	1	1	1	1
(2)	1	1	1	1	0
(4)	1	1	1	0	0
(6)	1	1	0	1	0
(8)	1	1	0	0	0
(9)	1	0	1	1	1
(10)	1	0	1	1	0
(12)	1	0	1	0	0
(14)	1	0	0	1	0
(16)	1	0	0	0	0
(17)	0	1	1	1	1
(18)	0	1	1	1	0
(20)	0	1	1	0	0
(22)	0	1	0	1	0
(24)	0	1	0	0	0
(25)	0	0	1	1	1
(26)	0	0	1	1	0
(28)	0	0	1	0	0
(30)	0	0	0	1	0

Tableau 2 : *Les 19 configurations de stimulation des sens manifestant la présence ou non d'un objet.*

Faute de place pour analyser minutieusement chacune de ces 19 configurations, nous évoquerons succinctement quelques-uns des traits importants susceptibles de favoriser chez le bébé l'émergence de la compréhension du fonctionnement du signe, c'est-à-dire sa capacité à renvoyer à un objet absent.

Remarquons en premier lieu que les objets répondant à la configuration 1, où tous les sens seraient sollicités, s'avèrent relativement rares¹². Quoique fondamentaux pour la fonction alimentaire, les deux sens chimiques que sont l'odorat et le goût occupent une

¹² De manière particulièrement intéressante, la mère qui allaite son enfant est conforme à cette configuration.

moindre importance dans l'appréhension du monde en général. En effet, une multitude d'objets ne peuvent être ni sentis, ni goûtés, et, nombre d'entre eux sont intrinsèquement silencieux¹³.

Les variétés de présence et... d'absence

Si cette présentation théorique nivèle le degré d'importance des modalités sensorielles les unes par rapport aux autres, elle met néanmoins en évidence la diversité des configurations, et la manière dont la non-stimulation d'un sens pourra, en fonction de son importance, engendrer une perception embryonnaire d'une « sorte d'absence ». Pourquoi « sorte d'absence »? Dans l'absolu, seule la configuration 32 représente l'absence, cependant, en raison de la primauté de la vision¹⁴ dans la perception des objets concrets, l'absence de stimulus visuel tendrait à établir une « sorte d'absence », alors même que d'autres sens – l'audition et/ou l'odorat – sont stimulés. Qu'entendons-nous par là?

À titre d'illustration, imaginons que le bébé ait à plusieurs reprises vu des chats ($v(\text{ision})=1$) en train de miauler ($a(\text{udition})=1$), correspondant à la configuration 8, qu'il conserve en mémoire¹⁵ :

	v	a	o	t	g
(8)	1	1	0	0	0

Le bébé pourra se retrouver plus tard dans des configurations comme les suivantes :

¹³ Ce qui n'exclut pas qu'ils émettent un bruit lorsqu'on les manipule, jette à terre, etc.

¹⁴ « Vision is our dominant sense: Some 70% of all the sensory receptors in the body are in the eyes ». (Marieb & Hoehn 2016, 569) (voir également Lajoie & Delorme 2003, 84).

¹⁵ Rappelons que : « Intermodal perception develops rapidly across infancy. Even very young infants are sensitive to amodal information, allowing them to perceive unitary multimodal events by linking sights and sounds of speech, emotional expressions, and objects, as well as information across visual and tactile, olfactory, and proprioceptive stimulation » (Bahrick & Hollich 2008, 164).

	v	a	o	t	g
(16)	1	0	0	0	0

	v	a	o	t	g
(24)	0	1	0	0	0

Or, si, dans l'absolu, ces deux configurations constituent bel et bien une présence en raison de la stimulation d'au moins un des sens, le stimulus visuel en 16 impose d'emblée la sensation de présence du chat, alors qu'en 24, une « sorte d'absence » sera ressentie par le fait même que le bébé *entend* le chat mais *ne* le *voit pas*¹⁶. Ici, l'association d'un signifiant tel que /ja/ à la configuration 24, permettrait déjà au bébé de concevoir le signe comme susceptible de renvoyer à une « sorte d'absence », prémices de l'absence véritable de la configuration 32. En définitive, réordonnées et hiérarchisées en fonction de l'importance de chaque sens, les configurations du tableau 2 représenteraient une sorte de gradation dans l'absence, allant d'une présence ressentie par les cinq sens en 1 à une absence totale ne stimulant aucun des sens en 32.

LA CONSTRUCTION DU SIGNE

Procédons à une première synthèse du rôle joué par l'objet concret. Au cours de sa vie, le bébé perçoit des chats, qui stimulent un ou plusieurs de ses sens. Ces percepts laissent une empreinte mémorielle à l'origine d'une « coquille conceptuelle » (le signifié), à laquelle viendra s'apparier le signifiant /ja/, construisant ainsi un signe qu'il pourra désormais à la fois comprendre et utiliser en *présence* de chats¹⁷. L'étape suivante s'avère cruciale. En tant qu'objet concret, tout chat disparaîtra à un moment donné du champ perceptuel du bébé, mais le signifiant /ja/ pourra toutefois continuer d'être utilisé en *absence* de chats pour renvoyer au(x) chat(s). C'est ce contraste présence/absence d'un objet concret déjà libellé à l'aide

¹⁶ Remarquons que *présent* provient du « latin *praesens*, *-entis*, participe présent de *praeesse*, de *prae* “avant, devant” et de *esse*, littéralement “être en avant, être à la tête de” ... *Praesens* qualifie la personne ou la chose qui est là » (Rey, Tomi, Hordé & Tanet 2006).

¹⁷ Voir à cet égard les réflexions de Cavell (1979, 171-173).

d'un signifiant qui permettrait au bébé de comprendre la capacité du signe à évoquer l'absence.

L'importance des entités sonores dans le cheminement vers la construction du signe

Il est intéressant de remarquer que les listes des premiers mots compilées par les chercheurs en acquisition comprennent toujours des animaux et des onomatopées renvoyant à des animaux : « Dans tous les vocabulaires une grande importance est accordée aux animaux, “à ce que dit l'animal” : le son qu'il produit sert souvent à le désigner. Le chien est un “wouah wouah”, le canard, un “coincoin” » (Boysson-Bardies 1996, 209). En quoi les entités sonores – et plus particulièrement les animaux (y compris l'humain) – seraient-elles intéressantes? Prenons le cas de la configuration 8, où le bébé perçoit visuellement un chien ($v=1$) et l'entend aboyer ($a=1$). Ce son étant dans une certaine mesure imitable par l'enfant¹⁸, il peut alors le re-produire verbalement, par exemple sous la forme [wawa].

	v	a	o	t	g
(8)	1	1	0	0	0

Cette association de [wawa] au percept engendrerait la configuration suivante, où une dimension verbale (en « langue ») – certes encore embryonnaire – est ajoutée, et conservée plus tard en mémoire :

¹⁸ Remarquons qu'en dépit des distorsions dans l'imitation, il y a « congruence modale » entre le stimulus « vocal » produit par le chien et la reproduction qu'en fait tout humain à l'aide de son appareil phonatoire. En ce sens, la dimension sonore des objets revêt un caractère particulièrement intéressant. Si la dimension iconique du percept visuel peut être en partie reproduite à l'aide des mains et du corps (comme dans la langue des signes), les autres sens sont irreproductibles : l'humain n'est pas en mesure de sécréter un goût qu'il transmettrait à autrui comme information sur un goût, et il en est de même pour les odeurs et les sensations tactiles.

(8)	v	a	o	t	g
perception	1	1	0	0	0
langue		1			

Il faut cependant que le bébé prenne conscience de la dimension iconique¹⁹ de cette imitation par exemple en se rendant compte qu'il peut attirer l'attention d'autrui sur le chien en articulant [wawa]²⁰, comme dans la configuration 16 (ou alternativement qu'autrui en vienne lui-même à utiliser [wawa] pour renvoyer au chien en dépit du fait que celui-ci *n'aboie pas*). Nous aurions ici une étape de dénomination véritable, facilitée par la dimension iconique de l'onomatopée (voir Bernicot & Bert-Erboul 2014, 63), qui, non seulement sera comprise par les locuteurs matures, mais pourra également être adoptée par eux (voir Fernald & Morikawa 1993).

(8)	v	a	o	t	g
perception	1	0	0	0	0
langue		1			

L'élaboration d'un signe rudimentaire sur la base d'un signifiant à dimension iconique pourrait constituer la porte d'entrée vers l'apprentissage, qui requerra la mise en relation arbitraire des signifiants avec leur signifié :

Sur l'échelle naturel-conventionnel, les icônes apparaissent comme les signes les plus naturels, i.e. les moins conventionnels : ils représentent

¹⁹ Rappelons avec Eco (1970, 21) la relation fondamentale qu'entretient l'icône avec la *perception* de l'objet auquel il renvoie : « Si le signe [iconique] a des propriétés communes avec quelque chose, il les a non avec l'objet, mais avec le modèle perceptif de l'objet ».

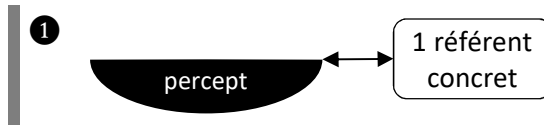
²⁰ Le recours à cette stratégie s'avère probablement d'autant plus efficace que, comme le rapporte l'étude de Lass, Eastham, Wright, Hinzman, Mills & Hefferin (1983, 997) « listeners can accurately identify various human-imitated animal sounds; the percentage of listeners' correct identification for all animals investigated was 93.2%, and the range of accuracy varied from 84.2% (for pigs) to 98.4% (for dogs) » et que, étrangement, « in general, listeners' accuracy was greater in judging human-imitated than real animal sounds ».

le seul moyen de communiquer directement une idée. ... Cette constitution des symboles basée sur des icônes ... trouve une illustration ... dans l'acquisition du langage : le langage enfantin est connu pour être plus iconique, et l'apprentissage est en partie l'apprentissage du processus symbolique (Kilani-Schoch 1988, 95).

PROPOSITION D'UN SCÉNARIO DE L'ÉMERGENCE DU SIGNE

Pour conclure ce développement déjà schématique, aventurons-nous à proposer un scénario possible de la construction d'un signe.

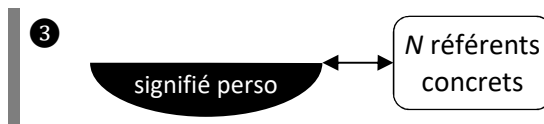
Dans l'ici-maintenant, le bébé perçoit un objet concret à l'aide de ses sens. Il se construit alors un percept uni- ou multisensoriel de cet objet (selon l'objet et la situation) :



En ②, en l'absence du référent, le bébé conserve un souvenir du percept de ①, base future de la catégorisation en ③ :



En ③, dans l'ici-maintenant, le bébé est de nouveau confronté à l'objet ou à des objets perçus comme similaires en fonction du souvenir de ②. Un processus de catégorisation se met en place, débouchant sur l'établissement d'un concept (=catégorie). Ce concept/signifié est personnel et ne correspond pas nécessairement à celui d'un individu mature :

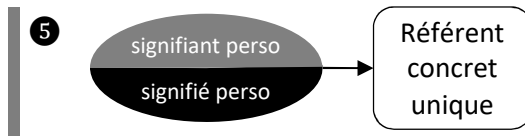


En ④, le bébé conserve en mémoire le concept/signifié de la catégorie mise en place en ③, même en l'absence de tout objet

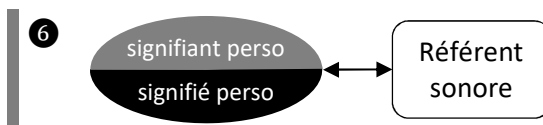
concret. Ce signifié servira de socle sur lequel se greffera le futur signifiant :



En 5, dans la situation particulière et langagièrement restreinte des termes de parenté et des prénoms (investis affectivement), le bébé utilise un « proto-signifiant » personnel tel que [mama], qui fait office de vocatif et s'associe à un signifié personnel portant sur un être unique. Ce « proto-signifiant » ne peut pas désigner la mère à proprement parler, mais sert à l'interpeler. Ces « proto-signes » renvoient à des entités uniques, fonctionnent comme vocatifs et ne constituent pas de véritables signes dans la mesure où, à ce stade, ils ne peuvent pas servir à évoquer un référent absent²¹ :



En 6, dans l'ici-maintenant, le bébé perçoit un référent sonore (par ex. un chien) pour lequel il possède déjà un signifié mis en place en 4 (renvoyant à une catégorie à l'extension encore personnelle), auquel il associe un signifiant personnel iconique (par ex. [wawa]), compris et éventuellement reproduit par l'entourage. Cette association est fondamentale pour le passage à 7 :



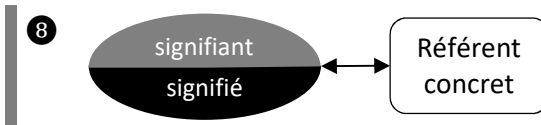
En 7, le bébé conserve en mémoire le signe iconique construit en 6, et s'avère désormais capable d'utiliser le signifiant (même personnel) pour évoquer un référent absent (même si son signifié

²¹ Ce que permettra le mot « maman » plus tard dans le développement langagier de l'enfant : « maman, elle est où? ».

n'est pas encore en adéquation avec celui d'un locuteur mature²²). La relation entre le signifiant et le signifié est de nature iconique :



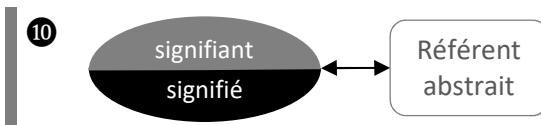
En ⑧, une fois assimilé en ⑦ que le signifiant peut servir à évoquer un référent concret absent, le bébé comprend progressivement le fait que la relation entre le signifiant et le signifié n'est pas nécessairement iconique mais arbitraire dans la majorité des cas (voir Kilani-Schoch 1988, 95) :



L'étape ⑨ reprend le passage de ⑥ à ⑦ avec la dimension supplémentaire consistant à pouvoir utiliser un signifiant non-iconique pour renvoyer à un référent absent. La maturation progressive du signe et de son usage permettra au bébé de le stabiliser en un sens partagé par la communauté langagière :



L'étape ⑩, la dernière, prolonge ⑧ et ⑨, en ajoutant une difficulté supplémentaire, consistant pour le bébé à saisir qu'un signe peut également renvoyer à quelque chose de non-concret, c'est-à-dire quelque chose qui n'existe pas pour les sens, et qui de ce fait ne peut jamais être la disparition d'une présence :



²² À cet égard, voir déjà les réflexions de Taine (1876, 8).

CONCLUSION

Les propositions esquissées dans cet article restent théoriques et, faute d'espace, extrêmement schématiques. Il aurait notamment fallu analyser chacune des configurations pour en évaluer l'importance à l'aune des recherches en acquisition. Nombreux sont les points demandant des éclaircissements. À quel âge les processus ① à ⑩ – s'ils sont avérés – surviendraient-ils? Comment établir la hiérarchisation des sens en fonction des objets? Comment ce modèle peut-il raisonnablement concilier la tension entre multimodalité sensorielle et perception unitaire de l'objet? Quel rôle jouerait l'affect? etc.

Aussi schématiques soient-elles, ces propositions offrent des pistes de réflexion sur l'importance du contraste présence-absence dans l'acquisition, et le rôle probablement fondamental que joue l'objet concret à cet égard, quel qu'il soit :

... Et voyageant ainsi qu'on fait en rêve, elle arrive au milieu d'une peuplade de Nègres.

Et là, suivant la coutume qui s'attache aux fils de roi, l'enfant royal est nourri par la mère et par une nourrice. Mais à la nourrice on ne laisse qu'un sein. L'autre est sectionné et la poitrine est plate comme celle d'un homme (sauf le nœud de la cicatrice).

La voyageuse, voyant cela s'étonne.

Alors le roi : « Vous avez bien remarqué comme tout le monde, n'est-ce pas, que quand l'enfant tète, l'autre mamelle, il la touche constamment et la caresse. C'est ainsi que ça va le mieux.

« Or à la nourrice nous en coupons une pour que l'enfant apprenne plus vite à parler. En effet, ce sein absent l'intrigue tellement qu'il n'a de cesse qu'il n'ait pu composer un mot et interroger là-dessus son entourage.

« Et le premier mot qui vient, c'est toujours : "abricot". » (Rêve de Moore, Michaux 1998, 570).

RÉFÉRENCES

- Ambridge Ben & Lieven Elena V. M. (2011), *Child language acquisition : contrasting theoretical approaches*, Cambridge, Cambridge University Press, 448 p.
- Bahrack Lorraine E. & Hollich George (2008), Intermodal Perception, in *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, Haith Marshall M. & Benson Janette B. (éd.), Oxford, Academic Press, 164-176.
- Bassano Dominique (2005), Production naturelle précoce et acquisition du langage. L'exemple du développement des noms, *Lidil* 31, 61-84.
- Benveniste Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard, 356 p.
- Bernicot Josie & Bert-Erboul Alain (2014), *L'acquisition du langage par l'enfant*, Paris, In Press, 164 p.
- Bertoncini Josiane & Nazzi Thierry (2004), Développement précoce de la perception de la parole, in *Le développement du nourrisson : du cerveau en milieu social et du fœtus au jeune enfant*, Lécuyer Roger (éd.), Paris, Dunod, 387-424.
- Blake Randolph & Sekuler Robert (2006), *Perception*, New York, McGraw-Hill, 652 p.
- Bloom Paul (2000), *How children learn the meanings of words*, Cambridge, MIT Press, 300 p.
- Boysson-Bardies (de) Bénédicte (1996), *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*, Paris, Odile Jacob, 289 p.
- Cavell Stanley (1979), *The Claim of Reason. Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*, Oxford, Oxford University Press, 511 p.
- Chandler Daniel (2007), *Semiotics. The Basics*, New York, Routledge, 307 p.

- Chomsky Noam (2000), *New horizons in the study of language and mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 230 p.
- Clark Eve V. (2006), Meaning : Development, in *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Brown Keith (éd.), Oxford, Elsevier, 577-583.
- Clark Eve V. (2009), *First language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 490 p.
- Constantin Émile (2005), Linguistique générale (Cours de Mr le Professeur de Saussure) Semestre d'hiver 1910-1911, *Cahiers Ferdinand de Saussure* 58, 82-290.
- Dale Philip S. & Goodman Judith C. (2005), Commonality and Individual. Differences in Vocabulary Growth, in *Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates*, Tomasello Michael & Slobin Dan I. (éd.), Mahwah, Lawrence Erlbaum, 41-78.
- Eco Umberto (1970), Sémiologie des messages visuels, *Communications* 15 – *L'analyse des images*, 11-51.
- Fernald Anne & Morikawa Hiromi (1993), Common themes and cultural variations in Japanese and American mothers' speech to infants, *Child Development* 64-3, 637-656.
- Gentner Dedre & Boroditsky Lera (2001), Individuation, relativity, and early word learning, in *Language acquisition and conceptual development*, Bowerman Melissa & Levinson Stephen C. (éd.), Cambridge, Cambridge University Press, 215-256.
- Giraud Nathalie, Pradere Fabienne, Chevalet Patrick & Soubaya Thierry (2010), *Biologie. Licence. Tout le cours en fiches*, Paris, Dunod, 696 p.
- Goldstein E. Bruce (éd.) (2010), *Encyclopedia of Perception*, London, Sage, 1180 p.
- Harnad Stevan (2005), To Cognize is to Categorize : Cognition is Categorization, in *Handbook of categorization in cognitive science*, Cohen Henri & Lefebvre Claire (éd.), Amsterdam/Oxford, Elsevier, 19-43.

- Hockett Charles F. (1960), *The origin of speech*, Scientific American 203-3, 88-96.
- Kail Michèle (2012), *L'acquisition du langage*, Que sais-je? (3939), Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.
- Kilani-Schoch Marianne (1988), *Introduction à la morphologie naturelle*, Berne, Peter Lang, 252 p.
- Kleiber Georges (2001), Remarques sur la dénomination, *Cahiers de Praxématique* 36, 21-44.
- Lajoie Jacques & Delorme André (2003), Les fonctions et les processus visuels, in Delorme André & Flückiger Michelangelo (éd.), *Perception et réalité. Une introduction à la psychologie des perceptions*, Bruxelles, De Boeck, 71-103.
- Lambrechts Chantal (éd.) (2003), *Larousse pratique. Dictionnaire du français au quotidien*, Paris, Larousse, 1650 p.
- Lass Norman J., Eastham Sandra K., Wright Tammie L., Hinzman Audrey R., Mills Karen J. & Hefferin Amy L. (1983), Listeners' identification of human-imitated animal sounds, *Perceptual and motor skills* 57-3, 995-998.
- Lavelle Louis (1945), *Du temps et de l'éternité*, Paris, Aubier, 446 p.
- Luyat Marion (2014), *La Perception*, Paris, Dunod, 128 p.
- Maguire Mandy J., Hirsh-Pasek Kathy & Golinkoff Roberta Michnick (2006), A Unified Theory of Word Learning : Putting Verb Acquisition in Context, in *Action meets word : how children learn verbs*, Hirsh-Pasek Kathy & Golinkoff Roberta Michnick (éd.), Oxford/New York, Oxford University Press, 364-391.
- Marieb Elaine N. & Hoehn Katja (2016), *Human anatomy & physiology*, Harlow, Pearson, 1261 p.
- Merriman William E., Schuster Joneen M. & Hager LaurieBeth (1991), Are names ever mapped onto preexisting categories?, *Journal of Experimental Psychology : General* 120-3, 288-300.

- Mervis Carolyn B. (1987), Child-basic object categories and early lexical development, in *Concepts and conceptual development : Ecological and intellectual factors in categorization*, Neisser Ulric (éd.), New York, Cambridge University Press, 201-233.
- Michaux Henri (1998), *Œuvres Complètes I*, Paris, Gallimard (Pléiade), 1430 p.
- Minsky Marvin (1988), *The society of mind*, Touchstone book, New York, Simon & Schuster, 339 p.
- Nelson Katherine & Kessler Shaw Lea (2002), Developing a Socially Shared Symbolic System, in *Language, literacy, and cognitive development : the development and consequences of symbolic communication*, Amsel Eric & Byrnes James P. (éd.), Mahwah, Lawrence Erlbaum, 27-57.
- Nelson Katherine (2007), *Young minds in social worlds : experience, meaning, and memory*, Cambridge, Harvard University Press, 315 p.
- Oakes Lisa M. & Rakison David H. (2003), Issues in the Early Development of Concepts and Categories. An Introduction, in *Early category and concept development : making sense of the blooming, buzzing confusion*, Rakison David H. & Oakes Lisa M. (éd.), Oxford/New York, Oxford University Press, 3-23.
- Quinn Paul C. (2002), Category Representation in Young Infants, *Current Directions in Psychological Science* 11-2, 66-70.
- Rey Alain (éd.) (2006), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Robert.
- Rochat Philippe (2006), *Le monde des bébés*, Paris, Odile Jacob, 313 p.
- Saussure (de) Ferdinand (1916/1994), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 520 p.
- Saussure (de) Ferdinand (2002), *Écrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard, (édité par Bouquet Simon & Engler Rudolf), 353 p.

Taine Hippolyte (1876), Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine, *Revue Philosophique de la France et de l'étranger* 1, 5-23.

Tribushinina Elena (2018), Acquisition of adjectives across languages and populations: What's wrong with them?, *Cahiers de l'ILSL* 56, 259-275.