Les signes médiateurs de signes dans un dialogue père-fils : plurisémioticité, méta communication, médiation

Christian Hudelot, Marie-Therese Vasseur

▶ **To cite this version:**

Christian Hudelot, Marie-Therese Vasseur. Les signes médiateurs de signes dans un dialogue père-fils : plurisémioticité, méta communication, médiation. 2006. halshs-00103653

HAL Id: halshs-00103653
https://shs.hal.science/halshs-00103653

Preprint submitted on 4 Oct 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES SIGNES MEDIATEURS DE SIGNES DANS UN DIALOGUE PERE- FILS
Plurisémioticité, métacommunication, médiation

Christian Hudelot et Marie-Thérèse Vasseur C.N.R.S. / Univ. Paris5

1. Dialogue et métacommunication

En tant que sémiotique communicative, le langage est d'ordinaire perçu comme médiation entre le sujet, autrui et le monde. Il est moins courant de prendre en compte les autres sémiotiques, corporelles, vocales, verbales, moins encore de les considérer comme participant à un jeu de médiation les unes par rapport aux autres.

Notre conception, qui se distingue du modèle jakobsonien d'un signe référant à d'autres signes, est proche de celle que F. François (1996) qualifie de conception « horizontale » de la métacommunication, au sens de « discours qui se reprennent, se modifient les uns les autres », de « reprises-modifications inséparables de la circulation du sens ».

Dans cette conception horizontale, qui envisage le renvoi d'un discours à l'autre il y a possibilité infinie de dialogue de messages à messages, qui s'explicitent et s'enrichissent réciproquement, sans que l'on puisse dire qu'il y ait un point d'arrêt[1]. Ce dialogue de messages à messages est, lui-même pris dans le processus dialogique tel que le définit Bakhtine (1977), d'un discours qui renvoie aux discours circulant, déjà en circulation ou à venir.

Dans la conception des conduites métacommunicatives développée ici, on appellera donc 'méta' toute conduite communicative (verbale ou non) qui, associée à une autre, sert d'interprétant à celle-ci. Elle lui confère ainsi, pour la personne qui lui donne un sens, une signification actualisée, par opposition aux significations potentielles des conduites hors contexte.

Cette actualisation s'appuie sur ce que Gumperz (1982) appelle des 'indices de contextualisation', c'est-à-dire l'intervention des différents canaux et systèmes sémiotiques qui donnent une indication

[1] On pourra noter que le point de vue du descripteur n'est pas le même que celui du participant, car, selon que l'on est participant ou en position de descripteur-analyste, la dynamique interprétative ne sera pas la même : la "fuite du sens" (GRUNIG et GRUNIG, 1985) ne prendra pas les mêmes dimensions.

d'interprétation de l'ensemble du message. Ces signes, repérés ou recherchés par l'interlocuteur, permettent la contextualisation du discours (Gumperz 1992) et l'oriente vers une interprétation ou des interprétations multiples.

Ces indices traversent toutes les sémiotiques, verbales et non-verbales. On peut évoquer : le geste des guillemets, repris de l'écrit et mimés indiquant que l'expression doit être 'entendue' d'une certaine façon ; le sourire qui indique que le terme ou l'énoncé proféré est un essai de mise en mots, une moquerie, une excuse... ; ou encore l'allongement de la voyelle qui indique une recherche du mot, et accompagné d'un regard, peut, éventuellement, être interprété comme une demande d'aide à l'interlocuteur. Bref, dès lors que l'on se situe dans la perspective interlocutive et interprétative, on doit admettre non seulement que l'usage métacommunicatif est présent dans tout message, mais qu'il est pris en charge plurisémiotiquement.

Cette analyse de la métacommunication dans toutes ces formes nous amène à poser la question de ses effets. Reste-t-elle strictement une activité au service de l'interlocution-intercompréhension ? Il nous semble quant à nous que la métacommunication, qui dans l'interaction est naturellement dirigée vers l'interlocuteur, peut aussi être auto-orientée, qu'elle peut participer de l'activité du locuteur lui-même dans son organisation et son exploration du monde. Elle a alors pour effet d'aider le locuteur à penser, à élaborer sa connaissance, ses savoirs et savoir-faire langagiers (Alibali et al. 2000).

Nous étudierons ici une illustration de ce passage de la construction extra-psychique à la construction intra-psychique que poursuit l'enfant lorsqu'il est activement sujet de son apprentissage. Notre présentation portera sur un dialogue entre un père et son fils de deux ans filmés régulièrement sans consignes particulières, au domicile familial, par une enquêtrice proche des deux protagonistes.

Nous nous intéresserons à quelques extraits de ce dialogue où apparaissent dans leurs diversités et leurs différents modes de partage les activités métacommunicatives de la dyade père enfant.

2. Plurisémioticité, métacommunication, médiation.

(EXTRAIT 1) LES ESQUIMAUX (02:00)
Daniel fait un pas en arrière, tout en continuant à tenir la main de son père.

PER - hé monsieur ! *Daniel le regarde* bonjour monsieur ! *il tire Daniel vers lui* on se frotte le nez ?
Daniel recule
DAN -hein ?
PER - on se frotte le nez ?
*Daniel avance un petit peu.*DAN -<catégorique> nõ. « non »
Il détourne la tête vers la télé.
Daniel regarde son père.
PER - le nez comme ça, juste comme ça.
Daniel se touche le nez , ouvre la bouche et étire son nez.
Le père ferme les yeux, oscille de la tête, le nez toujours pointé en avant.
PER - on se frotte le nez ! <ton doux> viens là, viens° viens viens! *il continue les mêmes gestes*, *tire Daniel vers lui.* non, mais viens ici! allez! frotte le nez!
Danieltouche son propre nez
PER - non ! avec mon nez, *il montre son propre nez (le tapote avec l'index).* avec le mien !
Daniel avance le bout du nez.
Le père frotte son nez contre celui de Daniel
Daniel sourit, jette un coup d'œil vers l'observateur puis regarde vers la télé.
PER - <ton très déclamatoire> bonjour !° les esquimaux !
Daniels'éloigne de son père sans lâcher sa main et toujours souriant.
PER - bonjour les esquimaux!

Le premier extrait commence par une séquence au cours de laquelle le père propose à son fils de se saluer à la mode esquimau : en se frottant le nez. La séquence est ouverte par un cadrage de décontextualisation :*« eh monsieur »*. Puis le père poursuit par un*« bonjour monsieur »* qui confirme le mode ludique et amorce l'entrée dans une activité de routine. Suit immédiatement la proposition *« on se frotte le nez* » à laquelle Daniel refuse de répondre (« *non* » en détournant la tête), puis, sur l'insistance du père (« *le nez comme ça juste comme ça* »), répond par un geste qui manifeste une compréhension très personnelle (il touche alors du bout des doigts son propre nez). Ce geste déclenche une conduite hétéro-réparatrice du père. Celui-ci fait, par étirement du visage pour mettre en avant son propre nez, une sorte de démonstration du geste à accomplir. Toutefois l'enfant, peut-être pris par ailleurs dans la logique de l'imitation des séquences précédentes, se méprend à nouveau sur la demande du père : il répond en touchant encore son nez et en faisant une grimace similaire à celle de son père. Tout se passe donc comme s'il avait pris l'indicateur méta pour la cible à imiter et le geste itératif de droite à gauche (qui fait partie de ce qu'il y a à imiter) pour un métamessage de soulignement de la grimace.

Ce malentendu a le mérite d'attirer notre attention sur le fait qu'il n'est pas toujours facile de décider ce qui dans une mimique est métacommunicatif et ce qui est simplement désignation,expression, tic ou habitude. Il souligne aussi que les mimiques, comme les autres signes sont plutôt plurifonctionnelles et que leur compréhension dépend de la contextualisation opérée par les différents interlocuteurs. Il montre le travail plurisémiotique qui se fait alors.

(EXTRAIT 2) LE NEZ, OU IL EST ? (2: 49)
Il explore de la pointe des doigts le bas du visage de son père
DAN - ça ekiça ? « ça c'est qui ça ? »
Le père se laisse faire.
Daniel continue son exploration autour de la bouche.
PER - c'est qui ça?
Daniel met ses doigts sous le nez du père
DAN - [le wɛte] « {xxx} »
PER - hein ?
Daniel touche les deux joues du père, assez près du nez.
DAN - l□ne [w□lje] ? « le nez où il est ? »
Le père se laisse faire
PER - le nez où il est ?
Daniel pointe des deux mains le nez puis de ses deux index touche la lèvre supérieure et sous le nez
DAN - setsija □ne? « c'est celui-là le nez ? »
PER - *se laissant toujours faire* c'est ç'uilà le nez oui. *en baissant la tête.*
Daniel pointe le nez d'une seule main
DAN - sija {l}□ne ? « celui-là le nez ? »
Il se tortille brièvement les doigts.
PER - voilà c'est ça oui.
Il acquiesce de la tête, les yeux baissés, le bas du visage un peu tendu comme pour en faciliter l'exploration
Daniel retire ses mains, les rapproche l'une de l'autre, les lève de nouveau vers la bouche de son père, se les tripote un instant, sourit, ouvre les bras comme s'il allait mettre ses bras autour du cou de son père.
Le père sourit d'un sourire large mais contracté qui va se maintenir pendant près de 30 secondes

Daniel finit par rompre avec l'activité de salutation esquimau qu'il comprend mal, et après deux courtes séquences de diversion, l'enfant tend les mains vers le visage du père (2 : 48). Il reprend alors ce qui semble être la suite d'un dialogue avec lui-même, d'une activité intra-psychique qui s'extériorise par cette nouvelle séquence dialoguée qu'il initie : *ça e*

ki ça ? Il semble à la fois explorer et vérifier l'usage du mot *nez* dont le signifiant lui est déjà connu. Les questions successives de Daniel fonctionnent alors comme une sorte de métamessage confirmant l'exploration manuelle.

La séquence qui suit se caractérise par un échange métacommunicatif dans lequel le père et le fils se confirment leurs intentions : et surtout, l'enfant indique par l'exploration du visage du père qu'il fait un travail de recherche. Or, il est peu probable que ce travail porte strictement sur le référent de l'unité *nez* qu'il connaît déjà. Nous interprétons cet ensemble de conduites comme un travail de réinterprétation de *nez* dans la saynète précédente « bonjour les esquimaux » proposée par le père et à laquelle l'enfant a du mal à prêter sens. En se laissant manipuler, l'adulte signifie qu'il laisse toute latitude à l'enfant pour continuer sa recherche. Il l'encourage par un feedback qui prend la forme de reprises à valeur de demande de confirmation-correction: *ça eki ça ? - c'est qui ça? – wejeœne ? - où il est le nez?* Puis, il assure, a minima, son rôle d'expert en confirmant-ratifiant les propositions de l'enfant : *c'est c'lui-là le nez oui, ... ; voilà, c'est ça, oui*.

Le niveau d'exploration est triple : 1° Daniel explore le visage de son père et se ré-assure sur le sens du mot *nez* ; 2° puis en s'appuyant sur le feed-back fourni par son père, il joue avec les mises en forme linguistiques du questionnement : '*le wete, lœnewœlje, setsijaœne'* ; 3° et, en arrière-plan, il cherche à ré-interpréter la scène précédente où le nez, et non les plis du visage ou la bouche, semble jouer un rôle.

La séquence se termine par un retour aux jeux corporels partagés où Daniel reprend la formule tout faite de la question-routine et l'applique à une autre partie du corps : *e:e a me˜* ? (où elle est la main?).[2]

3. Apprendre / enseigner un savoir-faire

Bien qu'il s'engage comme une variante de jeu imitatif l'épisode du sifflet, fait contraste dans l'ensemble des interactions entre le père et le fils. Le père cherche de façon insistante, sur le mode des relations expert-

[2] L'enfant reprend à son compte un type de question-routine fréquemment pratiqué par les adultes avec des enfants plus jeunes(SAVIC 1977). En plus du plaisir que cela lui procure, cette reprise d'un jeu verbal familier semble l'aider à structurer non seulement la séquence interactionnelle avec son père, mais aussi, car la fonction(?) d'une telle conduite est sans doute multiple, son questionnemment personnel.

novice à faire siffler son fils, successivement, avec les lèvres, avec les doigts et finalement avec le capuchon d'un stylo. Dans cet épisode, le père est tout du long en situation de dominance dans le sens où, non seulement il propose une nouvelle activité à l'enfant, mais où il se met en devoir d'évaluer explicitement les productions de son fils et surtout de lui enseigner une nouvelle technique du corps (ce que nous avions déjà rencontré à un moindre degré dans l'épisode du salut esquimau). On notera que le fils se prête encore une fois au jeu et s'applique à répondre aux sollicitations de son père.

Cet épisode nous permet de réfléchir sur l'incidence des activités métacommunicatives mises en œuvre à cette occasion. Il est est balisé par des signaux de non réussite de la part de Daniel : *polfe* ; e*kaçe* ; et se clôt sur un constat d'échec partagé : *ça marche pas*, reformulé par Daniel de son côté : *o jekase* et la confirmation-evaluation du père : *oui oui surement oui*.

(EXTRAIT 3) SE GRIBOUILLER SUR LA MAIN (08 : 49)
Daniel se tourne et regarde l'observatrice.
DAN - ane ! « Anne ! »
OBS - <chantonné> ouii:::
Daniel montre le capuchon :
DAN - o o! sa + sa « oh oh ! ça +ça »
OBS - oué
DAN - sijaekase + e pa kase ?§ « celui-là est cassé + est pas cassé ? »
PER - § je vais juste aller faire des courses §
OBS - <adressé au père> oui, vas-y ! oué §
Daniel s'écrit sur la main
DAN - □ ! § « oh ! »
OBS - § il est pas cassé, il écrit
Daniel montre sa main à l'observatrice.
DAN - : <chevrotant> oh oh
Il continue à s'écrire dessus
OBS - ça marche ?
DAN - oué
OBS - mais pas sur la main, non ?
DAN - <très bas > koto, « XX »
Il se gribouille longuement et consciencieusement la main, sur la paume, sur chaque doigt l'un après l'autre, regarde attentivement sa main puis continue vers le poignet <22 secondes>
DAN - <assez bas > e kase « cassé »
OBS - c'est cassé ?

Daniel continue son gribouillage sur la main de façon prolongée et en s'appliquant <7 secondes> puis referme le stylo, regarde l'observatrice lui tend le stylo
DAN – tin ane « tiens Anne »
OBS - mmm ?
DAN - ta ane « tiens Anne »
OBS - tu me le donnes ?
DAN - tin « tiens »
Daniel tend son bras vers l'observatrice pour lui montrer sa main gribouillée, frotte dessus, fixe des yeux le gribouillage.
DAN - oh ! oh ! ça !
OBS. <très long et aspiré> oh :::!° qu'est-ce que tu as fait là ?
Daniel regarde l'observatrice
DAN - oh ! ça !
OBS - tu t'es dessiné ?
Daniel abaisse le bras
DAN - ouais ::
OBS - oh ! avec quoi ?
DAN - avet ++ eti « {avec écrire/ avec stylo} »
Daniel tourne la tête vers son père qui revient dans la pièce.
OBS - avec un stylo ?

Cette activité débouche alors pour Daniel par une sorte d'exploration des relations entre le capuchon utilisé précédemment pour siffler et le corps stylo. Toutefois l'enfant n'abandonne pas pour autant totalement le jeu précédent : souffler dans le capuchon. On peut interpréter cette scène comme moment de réflexion sur les relations qu'entretient l'expression *ekase* avec à la fois l'échec des apprentissages précédents, les usages les plus courants du capuchon et du stylo lui-même. L'ensemble de ce travail réflexif se manifeste dans la manipulation mais également dans la verbalisation du problème qui reprend la formulation (*ekase*) précédemment validée par le père : *ekase, tyvwa ekase.*.

On peut décomposer la scéne de la façon suivante :

Premier retour exploratoire : Le père, qu'on entend encore s'est éloigné ; Daniel interpelle l'autre adulte (*ane*) qui prend momentanément le relais comme interlocuteur (*humhum*), lui désigne l'objet de ses réflexions (*o o sa…ta*).

Puis Daniel utilise le stylo pour s'écrire sur la main. On notera en particulier que l'activité de concentration — exprimée par la respiration particulièrement audible de l'enfant — se matérialise verbalement par la production verbale " égocentrique " (*kase*) immédiatement prise en

compte par l'adulte par une demande de confirmation-validation. Sans répondre, Daniel continue d'écrire sur sa main.

Ensuite on voit se dessiner trois saynètes mettant en cause le stylo et/ou ses traces sur le bras de Daniel, l'une avec l'observateur, l'autre avec le père qui réapparaît pour la dernière fois. Après une brève référence à l'absence de la mère, une dernière saynète voit la résurgence du questionnement de Daniel (*ça marche / est cassé*).

Cet épisode constitue un deuxième retour/exploration avec l'observateur sur les données déjà travaillées : *samachsa?, amach?, eviziekase*? Ce travail est double : verbal, sur *ça marche* et *est cassé*, et conceptuel sur les champs sémantiques de *cassé* et de *ça marche*.

L'enfant retourne ensuite à une routine de nomination des familiers absents.

4. La métacommunication en perspective

Les analyses précédentes situaient les conduites métacommunicatives dans la séquentialité de l'interaction. Nous proposons maintenant de replacer ces analyses dans une perspective plus globale faisant apparaître différents niveaux d'organisation de l'interaction dialogique.

Le modèle expert-novice qui permet d'analyser l'échange père-enfant se fonde à la fois sur la dissymétrie des rôles et des savoirs. La complémentarité discursive qui en résulte revient en fait à réduire la distance entre deux partenaires dont les relations sont manifestement inégalitaires.

Dans ce cadre, la complémentarité des conduites ne peut se mettre en place que si l'imaginaire d'enseignant de l'un s'accorde avec l'imaginaire d'apprenant de l'autre. On rappellera que l'on appelle *l'imaginaire dialogique* du locuteur cet ensemble d'idées que chacun de nous se fait intuitivement quant au fonctionnement de son interlocuteur dans le dialogue qu'ils construisent ensemble (Vasseur & Hudelot, 1998 : 101). C'est dans le fonctionnement de l'interaction que se vérifient et se mettent en place ces « intuitions ». C'est au cours des rencontres successives que s'élabore progressivement l'éventail des images que chacun se fait de ses possibles positions par rapport à l'autre. Ces imaginaires peuvent prendre des figures différentes. Ainsi, dans des dialogues inégaux comme celui qui est étudié ici, on parlera *d'imaginaire didactique* pour désigner le fait que dans la relation à autrui le partenaire qui se considère comme expert

s'investit le plus souvent dans le rôle d'enseignant. Ceci se manifeste par le fait que ses interventions fonctionnent sur le mode de la transmission de connaissance, de la mise en garde, de l'évaluation et de la correction.

Corrélativement, le novice est appelé, non sans tension, à occuper une place complémentaire et à se conduire en apprenant. Cet « accrochage » des places ne se fait pas automatiquement, l'un comme l'autre partenaire pouvant s'y montrer zélé ou résistant. L'enfant peut entrer dans le jeu proposé par le père à condition d'en comprendre le sens. Si ce n'est pas le cas, la nouveauté et la difficulté d'adaptation qu'elle suppose seront cause de maintien à distance et même de rupture provisoire chez l'enfant. On constate dans ce dialogue que le fils ne rentre pas toujours dans le jeu proposé par le père. Ainsi dans le jeu du salut esquimau, Daniel, qui a du mal à s'impliquer et à suivre l'activité jusqu'au bout, finit par se désintéresser et changer de sujet. Il se produit alors un renversement des places et des complémentarités qui fait que l'initiateur n'est plus l'expert mais le novice.

Les complémentarités évoquées plus haut, complémentarité expert-novice et complémentarité enseignant-enseigné, et les autres, élaborées au sein de l'imaginaire dialogique, se manifestent dans des conduites méta-communicatives centrées sur l'activité propre du locuteur sur l'activité de l'autre et sur l'activité de la dyade. C'est donc à travers ces conduites que chacun, les partenaires, comme le descripteur, a accès à l'interprétation que le locuteur se fait de la situation.

Ces conduites métacommunicatives apparaissent au moins à trois niveaux :

- *le métacommunicatif manifeste*, si le père annonce l'activité qu'il propose : *on se frotte le nez ?*,
- *le métacommunicatif indiciel* : un élément verbal ou non-verbal qui peut rester ignoré ou être interprété de différentes façons, par exemple la mise en avant du nez par le père,
- *le métacommunicatif plurisémiotique*, résultat de convergences de plusieurs indices qui constituent dans leur intrication un métamessage (*i.e.* fin de la séquence des esquimaux).

On ajoutera que ce fonctionnement métacommunicatif est possible mais pas nécessaire, que les signes dans leur fonctionnement « méta » orientent l'interprétation mais ne l'imposent pas. Les conduites métacommunicatives ne sont pas nécessairement des formes. Elles

s'expriment les mouvements interactionnels et contextualisants de l'échange communicatif. Les retours sur ces conduites, y compris bien évidemment sur les dires, constituent l'autre aspect - réflexif - de la métacommunication, illustré ici par le retour de Daniel sur le mot 'nez'.

Les signes n'apparaissent donc pas simplement comme des médiateurs entre soi, le monde et autrui, mais également des médiateurs intersignes dans l'élaboration, toujours fragile, d'une communication partagée.

Références bibliographiques.

ALIBALI, M. W., KITA, S & YOUNG A. J., (2000) « Gesture and the process of speech production : We think, therefore we gesture », *Language and cognitive processes*, vol. 15 (6), 593-613.

BAKHTINE, M. (V. N. VOLOCHINOV) (1929/1977*), Le marxisme et la philosophie du langage*, Editions de Minuit, Paris

BATESON, G. (1971, trad. fr. 1981) « Communication ». in Y. Winkin (éd.)*, La nouvelle communication*, Seuil, Paris, 132-152

FRANÇOIS, F. (1996). « Métalangue et/ou circulation discursive », *AILE* n°8, Publication de l'Association Encrages, Université de Paris VIII-St Denis,153-169

GRUNIG, B.-N. et GRUNIG, R. (1985) *La fuite du sens. La construction du sens dans l'interlocution*, Paris, Hatier/Crédif.

GUMPERZ, J. (1982), *Discourse strategies. Studies in interactional sociolinguistics*.. Cambridge University Press, Cambridge

GUMPERZ, J. 1992, « Contextualization and understanding". In A. Duranti & C. Goodwin (Eds) *Rethinking context*, C.U.P. 230-252

SAVIC, S. (1977) « Quelques fonctions des questions posées par les adultes aux jeunes enfants », in BRONCKART, J.P. et al. (éd.) La genèse de la parole, Paris, PUF, 231-240.

VASSEUR, M. T. & HUDELOT, C. (1998), « Imaginaire et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices », *in* SPRENGER, C (ed).*Les linguistiques appliquées et les sciences du langage,* Strasbourg, 100-112.