



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

---

Year : 2019

## Le rôle du monde matériel et de ses objets dans l'ontogenèse du langage : une approche historico-culturelle et sémiotique

Beguïn Marie

Beguïn Marie, 2019, Le rôle du monde matériel et de ses objets dans l'ontogenèse du langage : une approche historico-culturelle et sémiotique

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB\_93FE2D102D284

### **Droits d'auteur**

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

### **Copyright**

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.

FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

**Le rôle du monde matériel et de ses objets dans  
l'ontogenèse du langage : une approche historico-culturelle  
et sémiotique**

THESE DE DOCTORAT

Présentée à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de Docteur en Psychologie par

MARIE BEGUIN

**Directrice de thèse**

Prof. Christiane Moro

**Jury**

Prof. Ayala Borghini

Prof. Michèle Grossen

Prof. Hélène Makdissi

Dr. Nathalie Muller Mirza

Prof. Elisabeth Nonnon

**Lausanne 2019**



FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

# **Le rôle du monde matériel et de ses objets dans l'ontogenèse du langage : une approche historico-culturelle et sémiotique**

THESE DE DOCTORAT

Présentée à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de Docteur en Psychologie par

MARIE BEGUIN

**Directrice de thèse**

Prof. Christiane Moro

**Jury**

Prof. Ayala Borghini

Prof. Michèle Grossen

Prof. Hélène Makdissi

Dr. Nathalie Muller Mirza

Prof. Elisabeth Nonnon

**Lausanne 2019**



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences  
sociales et politiques

### IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, au nom du Conseil et sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Christiane MORO, directrice de thèse, Professeure honoraire de l'Université de Lausanne
- Ayala BORGHINI, Professeure à la Haute Ecole de Travail Social à Genève
- Michèle GROSSEN, Professeure à l'Université de Lausanne
- Hélène MAKDISSI, Professeure à l'Université de Laval à Québec
- Nathalie MULLER MIRZA, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne
- Elisabeth NONNON, Professeure retraitée de l'Université de Lille

autorise, sans se prononcer sur les opinions du candidat, l'impression de la thèse de Madame Marie BÉGUIN, intitulée :

**« Le rôle du monde matériel et de ses objets dans l'ontogénèse du langage : une approche historico-culturelle et sémiotique »**



Jean-Philippe LERESCHE  
Doyen

Lausanne, le 15 mai 2019

## Résumé

Cette thèse porte sur le développement du langage chez l'enfant selon une approche historico-culturelle et sémiotique incluant le monde matériel, réenvisagé dans ses dimensions culturelles au travers des objets et de leurs usages. Cette approche articule les conceptions de Vygotski (1934/1997), de Bruner (1983, 1987) et de la Pragmatique de l'objet (Moro, 2014a et b ; Moro & Rodríguez, 2005) avec les thèses bakhtiniennes (1984) relatives aux genres du discours. Trois enfants ont été filmés entre 12 et 24 mois, en interaction avec un adulte autour de deux objets donnés successivement à la dyade : un set poupée-dinette et une boîte à formes. L'originalité de cette étude qui réintroduit le monde matériel au travers des significations publiques relatives aux usages des objets dans l'analyse des processus de développement de la communication et du langage chez l'enfant, a consisté à articuler deux démarches d'analyse. Une première démarche a visé à définir à l'échelle socio-historique une unité d'analyse communicative qui englobe les différents systèmes sémiotiques matériels, communicatifs et langagiers, susceptibles d'intervenir dans l'ontogenèse du langage chez l'enfant. Une seconde démarche a permis – après identification de *formats* inédits d'interaction adulte-enfant-objet – d'observer comment cette unité était mise en œuvre dans l'interaction vivante et permettait l'approche des processus transactionnels conduisant l'enfant vers le langage. Au total, nous mettons en évidence que les situations communicatives se construisent à partir des significations relatives à l'objet, soulignant le rôle de ce dernier dans l'entrée progressive de l'enfant dans la communication proprement linguistique. Nous considérons ainsi que le monde relevant de la culture matérielle, après avoir été source de développement historico-culturel avant le langage, constitue une ressource pour le développement de ce dernier.

## Abstract

This PhD research focuses on the development of language in children. It follows a historico-cultural and semiotic approach including the material world – re-considered in its cultural dimensions through objects and their uses. This approach articulates conceptions developed by Vygotski (1934/1997), Bruner (1983, 1987), Object Pragmatics Paradigm (Moro, 2014a and b, Moro & Rodríguez, 2005) as well as the Bakhtine's theses (1984) on the genres of discourse. Three children were filmed between 12 and 24 months, interacting with an adult around two objects given successively to the dyad: *a doll and a dining set* and a *sorter box*. The novel approach of this study – which reintroduces the material world through public meanings related to the uses of objects in the analysis of communication and language developmental in children – resides in its articulation of two analytical processes. A first step was to define – on the socio-historical scale – a communicative unit of analysis encompassing the different semiotic systems (material, communicative and linguistic) that can intervene in the ontogenesis of language in children. A second step – after identifying new *formats* during adult-child-object interaction – allowed us to observe how this unit was implemented in living interactions, focusing on the transactional exchanges leading children towards linguistics practices. In sum, this research underscores that communicative situations are based on meanings relative to the object, emphasizing the role of such situations in children's progressive entry into linguistic communication. We thus consider that the material world, being a source of historical-cultural development before language, constitutes a resource for further language development.



Les bébés des autres n'existaient pas, je le comprends maintenant,  
parce que le bébé n'existe que dans la continuité intime,  
dans le lien, avec nous, ses parents.

Marie Darrieussecq, *Le bébé*, 2002



## **Remerciements**

Ma rencontre avec la Prof. Moro aura profondément influencé mon parcours professionnel de psychologue. Elle m'a initiée à la psychologie du développement, ouvrant devant moi la porte de l'étude passionnante des interactions précoces parents-enfants. Sans son incroyable disponibilité à la fois humaine et intellectuelle, cette thèse n'aurait tout simplement pas existé. Merci à elle pour ses encouragements, sa confiance, son exigence et sa réactivité dans les nombreux échanges que nous avons eus, tout au long de ce parcours.

Les parents qui ont accepté de collaborer à ma recherche en me laissant filmer des moments d'intimité avec leur enfant m'ont donné toute leur confiance et ont permis que ce projet de recherche puisse être basé sur un matériel extrêmement riche, témoin de la qualité de leurs interactions. Merci infiniment à ces familles pour le temps et la disponibilité qu'elles m'ont accordés, et pour l'émotion presque quotidienne que j'ai ressentie en travaillant sur mes données.

Chacune des membres de mon jury représente à mes yeux une source d'inspiration et d'identification. Par leur lecture attentive, leurs remarques ajustées et leur enthousiasme, elles ont contribué à me faire exister en tant que chercheuse, à construire en moi un sentiment de légitimité et une confiance qui soutiendront la suite de mon parcours.

Mon rôle de mère est une autre base essentielle à ce doctorat. Sans l'amour profond que je porte à mes enfants, Semean, Philémon et le bébé à venir, sans les découvertes incroyables auxquelles ils m'ont permis d'assister et sans l'invraisemblable exigence d'implication qu'ils me demandent, je n'aurais jamais eu les compétences pour réaliser ce projet.

Ma relation amoureuse avec Christophe a permis la stabilité nécessaire pour mener de front ma vie de famille, ma vie de femme, ma vie intellectuelle et ma vie professionnelle, avec intensité, dans un élan toujours porteur d'évolution et de réussite. Qu'il soit ici remercié pour sa force et sa confiance tranquilles.

Collègues, psychologues ou non, ont été précieuses et précieux, dans ce parcours. Merci à Angela Schmid pour ses mots toujours justes, à Thomas Perlini pour son affection, à Stéphanie de Diesbach-Dolder pour nos après-midi avec les enfants, à Mina Hanifi pour sa vivacité d'esprit et sa disponibilité, à Nicolas Zaslowski pour sa fraîcheur, à Virginie Dupertuis pour son « compagnonnage », à Marwa Mahmoud et Patricia Milbert pour leur entourance bienveillante alors que je terminais la rédaction de ma thèse, à Manon Bourguignon pour sa solidarité, à Michèle Grossen pour ses encouragements et à Nathalie Muller Mirza pour sa présence rassurante.

Merci à mes amies et amis qui ont cru en mes capacités et valorisé mon parcours : Marie Launaz, Patrick Mangold, Sandra Bott, Julie Knezevic et Stéphane Riederer, Isabelle Guillaume et Matthieu Leimgruber, Gwendoline et Vincent Lam, Barbora et Maël Féret, Yann Bétant et tous les autres également importantes et importants dont l'amitié me porte et me construit.

Merci à mes beaux-parents Toni et Maria Räss de s'occuper si bien de Philémon, lorsque je travaille.

Merci à mon père Gilles Béguin qui regarde toujours ce que je fais d'un bon œil. Merci à mon frère Guillaume Béguin et à Pierre Maillet pour l'admiration qu'ils me portent. Et, surtout, merci à ma mère, Thérèse Jeanneret, partenaire intellectuelle dans la conduite de ce projet et soutien affectif inconditionnel.

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>ÉPISTÉMOLOGIE DE LA RECHERCHE ET REVUE DE TRAVAUX .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Épistémologie de la recherche.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 La psychologie historico-culturelle de Vygotski et l'origine sociale des fonctions psychiques humaines.....</b>	<b>7</b>
1.1.1 Le développement selon Vygotski .....	8
1.1.2 Un schéma de développement inscrit dans l'anthropologie marxienne .....	13
1.1.3 La définition par Vygotski d'une unité d'analyse permettant de refléter les propriétés fondamentales du tout.....	16
1.1.4 L'avènement du langage chez l'enfant selon Vygotski .....	17
1.1.5 Synthèse .....	20
<b>1.2 La psychologie culturelle de Bruner et l'étude du rôle de la communication prélinguistique dans l'avènement du langage .....</b>	<b>20</b>
1.2.1 De la communication au langage : l'étude des précurseurs.....	21
1.2.2 Le système de soutien à l'acquisition du langage .....	30
1.2.3 Les savoir-faire relatifs aux objets dans la théorie de Bruner.....	33
1.2.4 Synthèse .....	34
<b>1.3 La Pragmatique de l'objet : l'évidence d'un développement historico-culturel et sémiotique à partir de la culture matérielle .....</b>	<b>36</b>
1.3.1 Des significations dynamiques et interprétatives.....	39
1.3.2 L'invisibilité de la culture matérielle dans les thèses vygotkiennes.....	40
1.3.3 La culture matérielle l'objet oublié de la psychologie du langage.....	41
1.3.4 La Pragmatique de l'objet et le rôle renouvelé de l'objet dans l'étude de la communication et du langage .....	44
1.3.5 Synthèse .....	49
<b>1.4 La notion de genre du discours chez Bakhtine .....</b>	<b>50</b>
1.4.1 La structure dialogique du discours et la notion de « responsivité active » .....	51
1.4.2 Apprendre à parler c'est apprendre à structurer ses énoncés .....	53
1.4.3 Synthèse .....	54
<b>1.5 Synthèse des ancrages épistémologiques.....</b>	<b>55</b>
<b>2 Aperçu des recherches conduites sur l'entrée de l'enfant dans le langage.....</b>	<b>57</b>
<b>2.1 Entrée dans le système de la langue.....</b>	<b>57</b>
2.1.1 L'acquisition du lexique.....	58
2.1.2 Les approches syntaxico-sémantiques.....	62

2.1.3	Les approches sémantiques .....	64
2.1.4	Synthèse.....	66
<b>2.2</b>	<b>Le langage comme activité .....</b>	<b>68</b>
2.2.1	Les approches conversationnelles.....	68
2.2.2	La multimodalité.....	73
<b>2.3</b>	<b>Synthèse.....</b>	<b>76</b>
<b>3</b>	<b>Problématique.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1</b>	<b>Reconsidérer l'entrée de l'enfant dans le langage dans une perspective historico-culturelle et sémiotique intégrée.....</b>	<b>81</b>
<b>3.2</b>	<b>L'unité de rang 1 à l'échelle socio-historique .....</b>	<b>82</b>
3.2.1	Questions de recherche et hypothèses liées à l'unité de rang 1 .....	83
3.2.2	Première démarche d'analyse liées à la déclinaison de l'unité de rang 1 .....	84
<b>3.3</b>	<b>L'unité de rang 2 en tant qu'actualisation de l'unité de rang 1.....</b>	<b>86</b>
3.3.1	Questions de recherche et hypothèse liées à l'unité de rang 2 .....	87
3.3.2	Étude de l'interfonctionnalité au sein de l'unité de rang 2.....	88
3.3.3	Seconde démarche d'analyse liées à l'unité de rang 2 .....	89
<b>3.4</b>	<b>Résumé de la problématique .....</b>	<b>90</b>
	<b>MÉTHODE.....</b>	<b>93</b>
<b>4</b>	<b>Méthode de construction du corpus.....</b>	<b>93</b>
<b>4.1</b>	<b>Sujets .....</b>	<b>94</b>
<b>4.2</b>	<b>Type de recherche .....</b>	<b>95</b>
<b>4.3</b>	<b>Situation d'observation.....</b>	<b>97</b>
4.3.1	Des données suscitées.....	98
4.3.2	Déroulement des observations .....	98
<b>4.4</b>	<b>Analyse des objets matériels et de leurs usages canoniques et symboliques.....</b>	<b>100</b>
4.4.1	Analyse des objets matériels sélectionnés .....	102
4.4.2	Description de l'objet 1 : le set poupée-dinette.....	102
4.4.3	Description de l'objet 2 : la boîte à formes .....	105
<b>4.5</b>	<b>Préparation du corpus pour l'analyse .....</b>	<b>107</b>
<b>5</b>	<b>Méthode d'analyse des données.....</b>	<b>109</b>
<b>5.1</b>	<b>Les différents temps de l'analyse.....</b>	<b>109</b>
5.1.1	La recherche exploratoire.....	110
5.1.2	La recherche principale .....	111

<b>5.2</b>	<b>Différentes étapes de la démarche d'analyse .....</b>	<b>111</b>
5.2.1	Élaboration d'une unité théorico-méthodologique au niveau socio-historique (unité de rang 1) en fonction de la problématique et des hypothèses de recherche .....	112
5.2.2	Déclinaison de l'unité de rang 1 : catégorisation des unités selon différentes formes de communication repérables dans le corpus .....	115
5.2.3	Transcription narrativisée de l'ensemble des unités de rang 1 .....	121
5.2.4	Sélection et analyse de 38 unités afin d'attester de l'existence des quatre formes conventionnalisées de communication incluant l'objet .....	127
5.2.5	Sélection et analyse microgénétique de 15 unités aux fins de reconstruire la tendance évolutive par sujet et par objet au sein des formes.....	128
5.2.6	Mise en dialogue des deux démarches d'analyse et interrogation des hypothèses de recherche .....	131
 <b>PREMIÈRE DÉMARCHÉ D'ANALYSE (CHAPITRES 6 ET 7): ATTESTER DE L'EXISTENCE D'UNITÉS COMMUNICATIONNELLES DE RANG SUPÉRIEUR À L'ÉCHELLE SOCIO-HISTORIQUE .....</b>		<b>133</b>
<b>6</b>	<b>Définition, catégorisation et fréquence des unités de rang 1 .....</b>	<b>135</b>
<b>6.1</b>	<b>Description des caractéristiques de ces unités.....</b>	<b>135</b>
<b>6.2</b>	<b>Catégorisation des unités .....</b>	<b>136</b>
6.2.1	Processus de catégorisation : la constitution d'une typologie comme représentation stylisée de la réalité.....	136
6.2.2	Les quatre catégories de formes identifiées .....	137
6.2.3	Les formes de communication et leurs rapports différencié à l'objet et donc au monde .....	142
<b>6.3</b>	<b>Fréquence des unités de rang 1 sur la période d'observation pour le corpus analysé .....</b>	<b>143</b>
6.3.1	Fréquence des quatre catégories et répartition selon l'objet .....	146
6.3.2	Synthèse concernant la description, la catégorisation et la fréquence des quatre formes ....	156
<b>7</b>	<b>Permanence intergénérationnelle de la forme au travers de son appropriation par l'enfant et déplacement de celle-ci vers le langage .....</b>	<b>157</b>
<b>7.1</b>	<b>Histoire de la forme « construire le monde » au plan ontogénétique .....</b>	<b>161</b>
7.1.1	Cinq phases avec l'objet « poupée-dinette ».....	161
7.1.2	Cinq phases avec l'objet « boîte à formes » .....	170
7.1.3	Synthèse pour la forme « construire le monde », pour les deux objets.....	178
<b>7.2</b>	<b>Histoire la forme « s'ouvrir au monde de la fiction » au plan ontogénétique .....</b>	<b>183</b>
7.2.1	Cinq phases avec l'objet « poupée-dinette ».....	183
7.2.2	Synthèse pour la forme « s'ouvrir au monde de la fiction » pour l'objet « poupée-dinette »	192
7.2.3	Exemples isolés avec l'objet boîte à formes .....	194

7.2.4	Discussion des deux exemples pour la forme « s'ouvrir au monde de la fiction » avec l'objet boîte à formes.....	198
<b>7.3</b>	<b>Histoire de la forme « dénommer le monde » au plan ontogénétique .....</b>	<b>201</b>
7.3.1	Six phases avec l'objet « poupée-dinette ».....	202
7.3.2	Six phases avec l'objet « boîte à formes ».....	212
7.3.3	Synthèse pour la forme « dénommer le monde » pour les deux objets .....	221
<b>7.4</b>	<b>Exemples d'unités pour la forme « parler du monde » .....</b>	<b>227</b>
7.4.1	Exemples de la forme « parler du monde » pour le sous-type « parler des significations relatives à l'objet » avec l'objet « poupée-dinette ».....	228
7.4.2	Exemples de la forme « parler du monde » pour le sous-type « dénombrer l'objet et/ou le situer dans l'espace » avec l'objet « boîte à formes » .....	231
7.4.3	Exemples de la forme « parler du monde » pour le sous-type « produire un commentaire sur l'objet ou sur l'action avec l'objet » avec l'objet « boîte à formes » .....	234
7.4.4	Remarques sur la forme « parler du monde » dans ses différents sous-types avec les deux objets .....	237
<b>7.5</b>	<b>Conclusion de la première démarche d'analyse .....</b>	<b>241</b>
<b>DEUXIÈME DÉMARCHE D'ANALYSE (CHAPITRE 8 - 11): RECONSTRUIRE LA TENDANCE</b>		
<b>ÉVOLUTIVE PAR SUJET ET PAR OBJET AU SEIN DES UNITÉS DE RANG 2 .....</b>		
<b>8</b>	<b>Analyse microgénétique des épisodes « construire le monde » .....</b>	<b>251</b>
<b>8.1</b>	<b>Trajectoire développementale d'Eileen pour la forme <i>construire le monde</i> avec l'objet « boîte à formes », à 12, 18 et 22 mois .....</b>	<b>251</b>
8.1.1	12 mois : Démonstration de l'usage canonique par A et enrôlement de E dans l'activité via la gestion de l'attention conjointe .....	253
8.1.2	18 mois : Tentative de réalisation de l'usage canonique des clés par E et don d'informations à propos de l'usage de l'objet par A.....	258
8.1.3	22 mois : Tentative de réalisation de l'usage canonique des clés par E et mise en place d'un dialogue A-E .....	265
<b>8.2</b>	<b>La trajectoire comme révélateur de la tendance évolutive au sein de la forme « construire le monde ».....</b>	<b>271</b>
8.2.1	Retour sur le format générique de coaction .....	271
8.2.2	Spécificités des rapports interfonctionnels au sein de cette forme .....	272

<b>9</b>	<b>Analyse microgénétique des épisodes « s’ouvrir au monde de la fiction »</b> .....	<b>275</b>
<b>9.1</b>	<b>Trajectoire développementale de Kali pour la forme <i>s’ouvrir au monde de la fiction</i> avec l’objet « poupée-dinette » à 14, 16, 20 et 22 mois</b> .....	<b>277</b>
9.1.1	14 mois – Segmentation des différentes étapes du scénario par A qui organise la participation de E .....	278
9.1.2	16 mois – Proposition de scénario suggérée par A et mise en œuvre par E .....	284
9.1.3	20 mois – Proposition de scénario initiée verbalement par E et tentatives par A d’élargir le scénario proposé par E .....	289
9.1.4	22 mois – Scénario instrument psychologique à disposition de l’enfant dont elle gère les propositions et mise en œuvre de manière cohérente et graduée.....	296
<b>9.2</b>	<b>La trajectoire comme révélateur de la tendance évolutive au sein de la forme « s’ouvrir au monde de la fiction »</b> .....	<b>299</b>
9.2.1	Retour sur le format proposition de scénario-mise en œuvre à chaque âge.....	300
9.2.2	Spécificités des rapports interfonctionnels au sein de cette forme .....	301
<b>10</b>	<b>Analyses microgénétiques des épisodes « dénommer le monde »</b> .....	<b>305</b>
<b>10.1</b>	<b>Trajectoire développementale d’Eileen pour la forme <i>dénommer le monde</i> avec l’objet « poupée-dinette » à 14, 20 et 22 mois</b> .....	<b>306</b>
10.1.1	14 mois : invitation de la part de l’adulte à se situer dans un format qui va conduire à la dénomination .....	307
10.1.2	20 mois : invitation de la part de l’adulte à se situer dans le langage par la dénomination spécifique d’un objet.....	312
10.1.3	22 mois : ouverture du champ de la dénomination par l’enfant à une série d’objets et préparation d’un scénario .....	316
<b>10.2</b>	<b>Trajectoire développementale de Baptiste pour la dénomination avec l’objet « boîte à formes » à 12, 18 et 22 mois</b> .....	<b>323</b>
10.2.1	12 mois : attirer l’attention de l’enfant sur l’objet et profiter pour le dénommer .....	323
10.2.2	18 mois : initiation de la dénomination par l’enfant dans la communication avec l’adulte.....	329
10.2.3	22 mois : invitation de la part de l’adulte à la dénomination via un format question-réponse et la co-dénomination .....	334
<b>10.3</b>	<b>La trajectoire comme révélateur de la tendance évolutive au sein de la forme « dénommer le monde »</b> .....	<b>339</b>
10.3.1	Trajectoire d’Eileen avec l’objet « poupée-dinette » .....	339
10.3.2	Trajectoire de Baptiste avec l’objet « boîte à formes ».....	339
10.3.3	Retour sur les différents formats analysés .....	340

10.3.4	Spécificités des rapports interfonctionnels au sein de cette forme avec l'objet « poupée-dinette » .....	343
10.3.5	Spécificités des rapports interfonctionnels au sein de cette forme avec l'objet « boîte à formes » .....	344
10.3.6	Émergence du langage au sein de cette forme pour les deux trajectoires .....	345
<b>11</b>	<b>Analyse microgénétique des épisodes « parler du monde » .....</b>	<b>347</b>
<b>11.1</b>	<b>Exemples pour la forme <i>parler du monde</i> avec l'objet « poupée-dinette » à 18 mois chez Eileen et 24 mois chez Kali .....</b>	<b>348</b>
11.1.1	18 mois : mise en scène de l'objet par E et mise en mots de cette mise en scène par A ...	348
11.1.2	24 mois : mise en scène de l'objet et mise en mots de cette mise en scène par E dans la communication avec A .....	356
<b>11.2</b>	<b>La trajectoire comme révélateur de la tendance évolutive au sein de la forme « parler du monde » .....</b>	<b>360</b>
11.2.1	Retour sur le format investi dans la trajectoire .....	360
11.2.2	Spécificités des rapports interfonctionnels au sein de cette forme .....	362
<b>12</b>	<b>Conclusion de la seconde démarche d'analyse.....</b>	<b>365</b>
	<b>MISE EN DIALOGUE DES DEUX DÉMARCHES D'ANALYSE ET CONCLUSIONS GÉNÉRALES.....</b>	<b>371</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>I</b>

# INTRODUCTION

---

La transition chez le petit enfant d'une période durant laquelle il communique avec l'adulte sans produire lui-même de langage articulé à une nouvelle période développementale, dans laquelle il devient capable de s'exprimer verbalement représente un saut qualitatif d'envergure qui fascine depuis longtemps tout psychologue qui s'intéresse à la relation humaine et donc à la communication. Le but de ce travail est de définir le **rôle du monde matériel, et plus spécifiquement celui des objets qui le constituent, dans l'ontogenèse du langage chez l'enfant entre 12 et 24 mois**, à partir d'un corpus d'interactions quotidiennes filmées au domicile de l'enfant<sup>1</sup>.

Ancré dans une conception historico-culturelle du développement psychologique humain, telle que défendue par Vygotski (1978, 1934/1997, 1930-31/2014), ce travail propose d'envisager le développement de l'enfant comme le résultat d'un processus d'apprentissage à partir de la scène sociale, visant l'appropriation de préconstruits élaborés historiquement<sup>2</sup>. Dans cette perspective, la culture est considérée comme un élément constitutif de l'esprit humain – un rôle majeur étant dès lors accordé aux processus de construction et d'utilisation de la signification qui lient l'homme à la culture.

Dans le cadre de ce travail, nous proposons d'étendre la conception de Vygotski à l'analyse de la période préverbale. Pour ce faire, nous mobilisons, outre Vygotski, Bruner et ses travaux sur l'ontogenèse précoce qui ciblent particulièrement l'étude de la communication prélinguistique et l'émergence du langage chez le jeune enfant au sein des *formats d'interaction* (1983, 1987) ; le paradigme de la Pragmatique de l'objet (Moro & Rodríguez, 2005) qui a montré qu'un développement historico-culturel était attestable dès l'étape préverbale du développement de l'enfant, à travers la rencontre – médiatisée – du monde dans

---

<sup>1</sup> Si la méthode d'analyse de corpus filmé est plus répandue et valorisée dans le champ de la psycholinguistique (Morgenstern et al. 2014), elle l'est aujourd'hui beaucoup moins dans celui de la psychologie du développement dont les travaux sont majoritairement expérimentaux (voir, à ce propos la critique de Trevarthen et Aitken, 2003).

<sup>2</sup> Notons que, si dans une approche historico-culturelle du développement humain, l'accent est mis sur le rôle de la culture et des processus de médiation, le sujet n'est jamais considéré comme passif. En effet, dans cette conception du développement, il s'agit bien de considérer la rencontre entre le « déjà-là » chez l'enfant et le « développement potentiel » d'une activité partagée avec autrui.

sa matérialité ; et la théorie bakhtinienne des genres du discours<sup>3</sup> (Bakhtine, 1984) que nous utilisons comme heuristique pour aborder la manière dont s'organise la communication adulte-enfant depuis l'étape préverbale, jusqu'au début du langage<sup>4</sup>.

Comme nous avons choisi d'approfondir la question du monde matériel – et donc de l'objet conçu dans sa dimension culturelle – dans l'ontogenèse du langage chez l'enfant, l'unité d'observation que nous avons retenue est l'**interaction triadique *sujet-sujet-objet***. Cette unité permet l'étude de l'entrée de l'enfant dans le langage, dans sa relation étroite avec l'adulte qui médiatise sa rencontre avec le monde matériel. Pour poursuivre les objectifs de la recherche, un corpus spécifique a été construit, permettant l'investigation de ces trois pôles, en constante interaction, que sont l'enfant, l'adulte et le monde. Dans ce cadre, trois dyades adulte-enfant ont été filmées à domicile, à plusieurs reprises (étude longitudinale) entre 12 et 24 mois dans une situation d'interaction triadique enfant-adulte-objet. Des analyses, principalement qualitatives, ont ensuite été conduites sur le corpus, de manière à mettre en valeur le développement infantin, dans les différentes sphères investiguées, durant toute cette période.

La première partie de ce travail pose le *cadre épistémologique* de la recherche (chapitre 1), présentant la manière dont les quatre paradigmes que nous venons d'évoquer (Vygotski, Bruner, Pragmatique de l'objet et finalement Bakhtine) ont été articulés, puis propose une *revue des travaux* conduits concernant l'entrée de l'enfant dans le langage (chapitre 2). Nous proposons ensuite une voie possible pour reconsidérer l'entrée de l'enfant dans le langage sur la base de l'architecture épistémologique présentée, à travers la présentation de notre *problématique* et de nos *questions de recherche* (chapitre 3). Dans la deuxième partie, nous présentons la méthode. Celle-ci concerne d'une part la *construction du corpus* (chapitre 4) et d'autre part l'*analyse* des données (chapitre 5). Nous effectuons ensuite deux démarches d'analyse : une *première démarche d'analyse* (à l'échelle socio-historique), visant à attester de l'existence d'unités communicationnelles de rang supérieur incluant l'objet venant

---

<sup>3</sup> Nous n'entrons pas, dans le cadre de ce travail, sur la question de l'emprunt à Volochinov reproché à Bakhtine concernant cette notion et d'autres pans d'ailleurs de sa théorie, même si nous avons conscience des débats qui ont lieu sur cette question.

<sup>4</sup> Soulignons que nous nous intéressons spécifiquement à la période 12-24 mois durant laquelle d'importants changements sont observés en ce qui concerne le développement du langage. Pourtant, nous ne négligeons aucunement l'importance du rôle des interactions très précoces entre l'adulte et l'enfant qui construisent les bases sur lesquelles les différents développements que nous analysons viennent s'appuyer (*e.g.*, Brazelton et al. 1975 ; Stern, 1989, 1992 ; Trevarthen, 1974 ; 2014).

structurer la communication adulte-enfant, à l'étape préverbale du développement psychologique (chapitre 6 et 7) ; une *seconde démarche d'analyse*, dite microgénétique, visant à examiner différents moments clés de l'ontogenèse du langage et du rôle de l'objet matériel dans ce développement (chapitres 8, 9, 10 et 11). Nos conclusions générales sont exposées dans le chapitre 12.



# ÉPISTÉMOLOGIE DE LA RECHERCHE ET REVUE DE TRAVAUX

---

## 1 Épistémologie de la recherche

Ce travail de thèse a comme but de déterminer différentes étapes qui conduisent l'enfant au langage en se basant sur un modèle de l'ontogenèse ancré dans une conception historico-culturelle du développement humain, telle que défendue par Vygotski. En appui sur cette théorie, ainsi que sur la théorie de Bruner, sur la Pragmatique de l'objet et sur la théorie de Bakhtine, nous nous sommes intéressée à identifier, décrire et analyser l'évolution des différents moyens communicationnels et matériels à disposition de l'enfant entre un et deux ans (12-24 mois) et à comprendre leurs rôles respectifs dans le développement du langage.

Comment réenvisager le développement langagier dans une perspective historico-culturelle d'ensemble qui inclut les développements culturels antérieurs au langage, dont les recherches récentes font état (*e.g.*, Moro & Rodríguez, 2005) ? Autrement dit, comment réintroduire dans l'étude du développement du langage les constructions sémiotiques antérieures – telles celles impliquant la culture matérielle et ses objets – tout en y intégrant la communication prélangagière ? Si les questions liées au rôle de la communication prélangagière et à celui de l'adulte dans l'entrée de l'enfant dans le langage ont été abondamment traitées par la psychologie et ont reçu de nombreuses réponses qui ont permis de développer des connaissances solides au sujet de cette transition, nous avons souhaité réouvrir ce chapitre, pourtant déjà bien balisé, pour questionner plus spécifiquement l'importance de l'activité avec l'objet dans le développement communicationnel et langagier de l'enfant dans cette période. Comme le soulignent Moro et Rodríguez (2005), la question de l'objet est cruciale puisqu'elle touche la relation de l'homme avec le monde. Dans ce sens, la conception de l'objet et celle des liens qui organisent la relation sujet-monde ont un retentissement important sur la conception du développement humain. Les travaux conduits dans le paradigme de la Pragmatique de l'objet, dont nous nous inspirons, proposent de revenir à la question de l'origine de la connaissance et de l'intelligence humaine, tenant compte des conventions culturelles relatives aux *usages* des objets matériels quotidiens rencontrés et appropriés par l'enfant dans ses interactions avec les adultes qui l'entourent. Dans cette approche, « les objets posés comme entités sociales externes, lieux de significations conventionnelles, jouent un rôle important dans la construction des connaissances et la formation du psychisme durant

---

la phase préverbale » (Moro & Rodríguez, 2005, p.1). Le repositionnement de la question de l'objet dans la sphère sociale implique, à notre sens, un questionnement renouvelé du développement du langage chez l'enfant, à partir de l'activité avec l'objet. En effet, si la question de l'activité conjointe entre l'adulte et l'enfant est au cœur des préoccupations des approches interactionnistes qui reconnaissent largement son rôle dans les débuts du langage, nous aimerions alors la réenvisager en tenant compte des significations acquises et en cours de construction dans la sphère de l'objet et de son usage social et ainsi promouvoir une approche intégrée du développement cognitif et communicatif du jeune enfant, à cette période de son développement.

Le but de notre recherche est ainsi de rendre compte de l'importance de l'activité avec l'objet (lorsque ce dernier est entendu comme porteur de significations culturelles et sociales) dans le développement de la communication et du langage et d'analyser l'articulation entre les différents systèmes sémiotiques qui se développent en concomitance, durant cette période (matériel, communicationnel, langagier, *etc.*). Dans ce cadre, nous examinerons notamment les rapports qu'entretiennent significations, communication et objet dans les débuts du langage chez l'enfant et de fait proposons de considérer le rôle joué par la culture matérielle dans ce développement.

Afin de présenter l'ancrage théorique dans lequel s'insère notre travail sur les débuts du langage chez l'enfant, nous présenterons successivement les positions épistémologiques des théories vygotskienne, brunérienne, de la Pragmatique de l'objet et de l'approche bakhtinienne, dont notre objet se trouve à la confluence. Pour ce faire, nous aborderons dans un premier temps, les grandes lignes de l'approche vygotskienne du développement humain. Nous examinerons plus particulièrement comment Vygotski conçoit l'influence de la culture dans l'avènement du langage, soulignant l'importance qu'il accorde au processus de médiation et au langage, dans ce développement. Parmi les auteurs faisant explicitement appel à l'interaction sociale dans le développement du langage, nous nous intéresserons, ensuite, à Bruner et plus particulièrement à ses travaux de « la période de Harvard » qu'il conduit dès les années 1970, sur le développement des capacités communicationnelles précoces. L'apport de la psychologie culturelle de Bruner est de chercher à questionner le développement du langage chez l'enfant, à partir de ses initiatives progressives dans le cadre des activités communicationnelles précoces avec l'adulte. Nous retenons de la théorie de Bruner qu'il est crucial de considérer que le langage phonétique articulé n'est que l'un des moyens par lesquels la signification est communiquée socialement – la communication typique de la

période prélinguistique présentant certaines caractéristiques analogues à la langue qu'il faut apprendre. Si Bruner met l'action conjointe au centre de sa conception, accordant dès lors une attention à la question de l'objet autour duquel se structure les échanges mère-enfant, nous verrons qu'il n'aborde pas directement la question du monde matériel – sous l'angle de ses significations. Nous interrogerons alors la question de l'objet et de son statut dans le développement des habilités communicationnelles et langagières chez l'enfant. Nous questionnerons par là-même le statut de l'interconnexion entre les différents systèmes sémiotiques – ceux afférant à l'usage de l'objet et ceux relatifs à la communication et au langage – dans la théorie de Bruner et proposerons des éléments pour la compléter. Pour ce faire, nous mobiliserons le paradigme de la Pragmatique de l'objet qui nous permettra de formuler des éléments de conciliation et de développement des approches vygotkienne et brunérienne, en lien à la période investiguée. Dans le sillage de ces travaux, nous défendrons ainsi une conception quotidienne et incarnée de la signification, concernant le développement du langage chez l'enfant, dans sa deuxième année. Finalement, nous montrerons comment le dialogisme de Bakhtine peut servir d'heuristique pour approcher le développement de la communication et du langage chez l'enfant entre 12 et 24 mois. Nous proposerons de considérer la dimension fondamentalement sociale du discours telle que soulignée par Bakhtine et de l'articuler à une conception du monde et des objets comme préconstruits culturels, influençant les pratiques quotidiennes dans lesquelles l'adulte et l'enfant sont engagés.

### **1.1 La psychologie historico-culturelle de Vygotski et l'origine sociale des fonctions psychiques humaines**

À partir d'une critique sévère de la psychologie des années 1920 (1925/1994), Vygotski développe une conception originale de la psychologie et du développement des fonctions psychiques humaines en opposition aux principales théories russes et occidentales ayant cours durant cette période. Dans une conception novatrice du psychisme, Vygotski organise son projet de refondation de la psychologie autour du postulat de l'origine sociale des fonctions psychiques supérieures, se situant ainsi aux antipodes de la vision que Piaget développe en Europe à la même période (qui fait reposer le développement sur le seul sujet individuel). Profondément imprégnée de la méthode dialectique et des conceptions anthropologiques de

---

Marx et Engels, la psychologie de Vygotski défend une vision incarnée du sujet humain, définissant son développement psychologique comme le fruit de relations sociales<sup>5</sup>.

Le projet de Vygotski est de rétablir la problématique de la « conscience » comme objet d'étude scientifique, en y associant intrinsèquement la question de son origine sociale, remettant ainsi en cause la vision solipsiste de la genèse de la conscience humaine<sup>6</sup>. Selon lui,

En ignorant le problème de la conscience, la psychologie se ferme elle-même la voie d'accès à l'étude des problèmes tant soit peu complexes du comportement humain. Elle est contrainte de se borner à élucider les liaisons les plus élémentaires de l'être vivant au monde (Vygotski, 1925/1994, p. 36).

À partir des paradigmes existant en psychologie que Vygotski déconstruit, il propose une véritable psychologie dialectique<sup>7</sup> dont les catégories refusent d'isoler *matière*, *esprit* et *culture* et pose ainsi les bases d'une conception antidualiste de la conscience. Ainsi, la spécificité de l'homme réside dans son existence en tant qu'être social et dont résulte le développement du psychisme et de la conscience.

### **1.1.1 Le développement selon Vygotski**

Nous l'avons dit, la particularité de la psychologie historico-culturelle de Vygotski est de postuler l'origine sociale des fonctions psychiques humaines. Ainsi, selon Vygotski, chaque fonction se développe deux fois – d'abord sur le plan externe, sur le terrain de la communication avec autrui, puis sur le plan interne – une fois intériorisée par le sujet. Ce postulat amène Vygotski à formuler une *loi générale du développement* applicable aussi bien au langage qu'à d'autres fonctions psychiques supérieures comme l'attention, la mémoire ou la formation de concepts : « toute fonction chez l'enfant entre en scène deux fois, sur deux plans, d'abord sur le plan social, puis psychologique, d'abord entre individus comme

---

<sup>5</sup> Pour Vygotski, le social dans son sens large englobe le culturel. Il définit la culture comme « le produit de la vie sociale et de l'activité sociale de l'être humain » (Vygotski, 2014 [1930/1931], p. 286).

<sup>6</sup> Selon Moro et Rodríguez (2005), il est également possible de détecter les influences de James et de Spinoza dans la construction de cette nouvelle psychologie.

<sup>7</sup> Pour Marx, la dialectique est la logique de la contradiction (Le Capital). Selon Sève (1989), « la *dialectique* englobe la nature, la pensée, l'histoire. C'est la science la plus générale, universelle au plus haut degré ; la théorie du matérialisme psychologique ou de la dialectique de la psychologie, voilà ce que j'appelle une psychologie générale » (p. 14). La pensée marxienne permet à Vygotski de concevoir les pratiques culturelles comme déterminant le psychisme humain et, par-là, la conscience, nous y revenons.

catégorie interpsychique, puis au-dedans de l'enfant comme catégorie intrapsychique » (2014 [1930-1931], p. 286).

Si, pour Vygotski, la source du développement est sociale, sa nature l'est également, puisque c'est par le biais d'*outils* provenant de la culture que le psychisme humain se développe – se trouvant transformé à leur rencontre. Sur ce point, soulignons, avec Brossard (2014), l'inspiration marxienne<sup>8</sup> du concept de développement chez Vygotski – *développement* signifiant « *transformation* des fonctions psychiques naturelles (ou/et de l'état du psychisme existant) et de ce fait production d'une néo-structure dont il faut retracer les grandes étapes de la construction » (p. 300). La pensée marxienne permet à Vygotski de concevoir les pratiques sociales, les produits culturels et plus largement l'activité humaine comme déterminant fonctionnellement et structurellement le psychisme humain. Selon Sève (2018),

Le trait fondamental de l'activité humaine, bien qu'on puisse l'observer en germe dans le monde animal, est l'interposition d'un *instrument médiateur* – outil, signe – entre le sujet et son objet, qui n'en accroît pas seulement l'efficacité mais en change qualitativement la structure, devenue triangulaire (p. 54).

En effet, le processus d'appropriation par l'enfant des moyens externes de la culture n'est jamais direct chez Vygotski, mais toujours médiatisé, passant par les objets, les outils, les signes et bien sûr le langage (via l'adulte qui en détient les codes). C'est ici le concept de *médiation* qui se trouve introduit et qui se place au centre de la psychologie de Vygotski pour rendre compte de la transformation de l'esprit humain, par la culture. Le concept de médiation – notion encore une fois inspirée de la pensée marxienne – est ainsi transposé à la sphère de l'activité psychique<sup>9</sup>. Dans cette conception du psychique, le signe est en premier lieu un moyen de *communication avec autrui* et ensuite seulement devient un moyen de *communication vis-à-vis de soi*<sup>10</sup>. Situé en dehors de l'organisme, le signe sert en quelque

---

<sup>8</sup> Se référer à la distinction de Sève entre marxiste (renvoyant à la mise en forme doctrinaire des vues de Marx) et marxienne disant « seulement la parenté effective d'une pensée avec celle de Marx » (Sève 2018, p. 5).

<sup>9</sup> Vygotski transpose le concept de médiation, notion inspirée de la pensée marxienne, à la sphère de l'activité psychique. La pensée marxienne permet à Vygotski de concevoir les pratiques sociales, les produits culturels et plus largement l'activité humaine comme déterminant fonctionnellement et structurellement le psychisme humain (Sève 2018).

<sup>10</sup> Nous distinguons *communication avec autrui*, au sens classique de la communication intentionnelle et *communication vis-à-vis de soi*, au sens d'un processus de pensée (communication de soi à soi). Notre approche de la communication vis-à-vis de soi s'ancre dans la conception de Vygotski selon laquelle la

---

sorte de « moyen social » pour la transformation du psychisme naturel en psychisme culturel (Vygotski, 2014 [1930-1931], p. 287). Dans ce sens, le développement culturel de l'enfant peut être compris comme l'utilisation puis l'intériorisation progressive de signes. Sur ce point, Moro (2016a) signale que :

L'approche sémiotique du développement psychologique et de la conscience, telle que développée par Vygotski dans ses derniers travaux, permet d'instituer l'éducation et le signe comme traits d'union entre le psychisme, le monde et autrui, la signification étant appelée à devenir à terme constitutive de la vie psychologique et de la conscience (p. 137).

Notons que deux périodes principales peuvent être signalées à propos du concept de médiation (Moro & Schneuwly 1997, p. 2), la première durant laquelle Vygotski défend une approche instrumentale<sup>11</sup> de la construction des connaissances (Vygotski, 1930/1985) et la seconde durant laquelle Vygotski déploie sa conception fondamentalement sémiotique du développement des fonctions psychiques (Vygotski, 1934/1997). Comme le signale Moro et Rodríguez (2005),

La conception de la médiation, notamment sémiotique, constitue sans nul doute l'apport majeur de l'œuvre vygotkienne en ce qu'elle permet au plan épistémologique de dépasser le dualisme en proposant une vision intégrée du développement de la personne et du monde considéré dans ses aspects sociaux et ainsi de promouvoir une vision du sujet incarné socialement (p. 28).

Un tournant vers une conception sémiotique de la médiation des processus psychiques s'observe à l'occasion des travaux concernant le développement des fonctions psychiques

---

conscience est « en quelque sorte un contact social avec soi-même » (Vygotski, 1925/2003, cité par Moro, 2016a, p. 134 ; Dupertuis, thèse en préparation sous la direction de C. Moro).

<sup>11</sup> Si nous ne développons pas la conception instrumentale de Vygotski, signalons tout de même que, déjà à cette période, Vygotski avance l'idée que les produits historiquement créés par la culture vont contrôler les processus de comportement de l'individu. Vygotski applique la notion d'*instrument* à un registre étendu d'objets, tels que « le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » (p. 39). L'activité pratique humaine est ici conçue comme lien entre le monde externe et le monde interne du sujet, se trouvant liée au concept de médiation, processus dans lequel l'instrument est intégré par le sujet dont le psychisme se transforme.

supérieures qu'il conduit dès les années 1930<sup>12</sup> (Moro & Rodríguez, 2005). Vygotski s'intéresse alors plus spécifiquement au signe comme comportant une signification, considérant que l'être humain (à la différence de l'animal) a la capacité de modifier la valeur symbolique de son environnement<sup>13</sup>. Le signe – en tant qu'objet ou comportement auquel le sujet attribue une signification – est ainsi considéré comme un instrument de médiation, permettant une double transformation de l'environnement et du psychisme (principe dialectique). Ainsi, sur le terrain de la psychologie du développement, il faut considérer avec Vygotski que les systèmes sémiotiques, et particulièrement le langage, sont des outils psychologiques qui transforment le psychisme de l'homme – outils comportant une signification (Moro & Schneuwly, 1997).

#### ***1.1.1.1 Rapports interfonctionnels et systèmes de dominance***

Les fonctions psychiques, telles que : *attention, mémoire, pensée, communication*, sont considérées par Vygotski comme :

Des rapports intériorisés<sup>14</sup> d'ordre social et constituent le fondement de la structure sociale de la personnalité. Leur composition, leur structure génétique, leur mode d'action, bref, toute leur nature est sociale ; même devenus processus psychiques, ils restent de nature quasi sociale. En tête à tête avec lui-même, l'être humain conserve les fonctions relationnelles<sup>15</sup> (2014 [1930-1931], p. 287).

Définissant la nature sociale des fonctions psychiques, Vygotski souligne également que la vie psychique est *une* et que pour étudier le développement des fonctions psychiques, il faut s'intéresser aux rapports des fonctions entre elles. Pour Vygotski, la transformation des fonctions psychiques ne concerne pas uniquement chaque fonction prise isolément, mais les

---

<sup>12</sup> Textes traduits et réédités dans l'ouvrage de 2014 *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, sous la direction de Brossard et Sève.

<sup>13</sup> Sur ce point, Vygotski cite l'exemple du « nœud au mouchoir » pour rappeler que la connexion entre le nœud et la personne qui l'a produit est établie par la personne elle-même et que, dans ce sens, le nœud n'a pas valeur de *signe* en soi, mais en fonction de la *signification* que le sujet lui prête.

<sup>14</sup> Ajoutons que Vygotski conçoit le développement des fonctions psychiques comme le fruit d'un processus interne de restructuration et non uniquement comme le produit de l'intériorisation des apprentissages (voir à ce propos le principe dialectique).

<sup>15</sup> Vygotski s'inspire ici de la thèse marxienne qui indique que l'individu correspond à l'ensemble des rapports sociaux intériorisés (6<sup>ème</sup> thèse sur Feuerbach).

---

relations entre ces fonctions qui vont elles-mêmes se transformer au contact de la culture<sup>16</sup>. Ainsi, au cours du développement psychologique, les différentes fonctions croissent et changent, mais principalement, c'est le rapport de forces entre ces fonctions qui se modifie. Dans cette perspective, c'est le développement du tout qui détermine le développement des parties – le développement de la conscience de l'enfant dans son ensemble déterminant le développement de chacune des fonctions distinctes. Autrement dit, le développement psychique est à considérer comme une réorganisation des rapports entre les fonctions.

Vygotski souligne que les rapports interfonctionnels diffèrent au cours du développement de l'enfant, mais également selon le type d'activité. Il insiste sur la nécessité de s'intéresser aux changements dans ses rapports et de ne surtout pas les considérer comme stables. Selon lui, les rapports entre les fonctions psychiques se transforment, créant une succession d'équilibres et peuvent être envisagés en termes de « système psychique ». Vygotski avance l'idée qu'il existe une *dominance* d'une fonction sur les autres à l'intérieur des différents systèmes, chaque période du développement de l'enfant se caractérisant par la dominance d'une fonction.

### ***1.1.1.2 L'importance des pratiques éducatives dans le développement***

À la différence d'autres conceptions qui considèrent le développement comme une condition aux apprentissages (conception de Piaget notamment), pour l'approche historico-culturelle, l'apprentissage anticipe, précède et provoque le développement (Vygotski, 1934/1997). Dans cette optique, les pratiques éducatives n'exercent pas qu'une influence sur le développement de l'enfant, elles restructurent de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement (Vygotski 1930/1985).

En lien à l'intervention éducative, la zone proximale de développement (ZPD) (1934/1997) est un concept proposé par Vygotski qui caractérise originellement la distance entre le niveau de développement actuel, tel que déterminé par la résolution autonome d'un problème par l'enfant, et le niveau de développement potentiel, tel que déterminé par la résolution de problèmes en collaboration avec un adulte ou un pair plus expérimenté. Brossard propose de définir la ZPD comme un « espace se trouvant entre un niveau inférieur – celui des problèmes

---

<sup>16</sup> Nous abordons directement cette question dans le cadre de nos analyses qui proposent d'examiner le processus de restructuration psychique interne organisant les rapports interfonctionnels qui découle de l'intériorisation des moyens externes de la culture.

que l'enfant peut résoudre seul – et un niveau supérieur – celui des problèmes qu'il résout avec l'aide de l'adulte » (2004, pp. 104-105). Ce concept permet à Vygotski de poser l'intervention éducative comme condition de l'appropriation par l'enfant du monde de la culture mais aussi comme condition de la constitution des fonctions psychiques supérieures qui seront dès lors culturellement orientées. Dans ce sens, l'intervention éducative occupe une place centrale dans la dynamique développementale de l'enfant, dans le sens qu'elle instaure une tension entre un développement *déjà là* et un développement *potentiel* que les intentions éducatives vont permettre d'atteindre.

### 1.1.2 Un schéma de développement inscrit dans l'anthropologie marxienne

Comme nous l'avons déjà mentionné, la théorie historico-culturelle du développement telle que proposée par Vygotski, s'inscrit dans le cadre de l'anthropologie marxienne. Nous aimerions à présent développer cette question et souligner ses implications dans la construction de notre cadre épistémologique. Sève (2014) signale que :

[Vygotski] met au centre de sa vision théorique cette idée psychologique très neuve qu'est l'*activité médiatisée*, étendant hardiment l'analyse marxienne du travail outillé à celle de l'*action signifiante* ; lui aussi a bien compris que dans ses formes supérieures le psychisme humain est essentiellement un fait de culture, c'est-à-dire que sa clef est à chercher dans le « monde de l'homme » historiquement accumulé en dehors des individus. [...] et bien entendu il a compris du même coup que le secret de la formation en nous des fonctions psychiques supérieures est l'*Aneignung* (en russe, *usvoenie*, « appropriation ») de ce patrimoine culturel à travers la relation avec l'autre (p. 50).

Sur ce point, Brossard (2014) (voir aussi Moro, 2016a ; 2018) rappelle que dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014 [1930–1931]), Vygotski distingue deux ordres de phénomènes relatifs à la constitution du psychisme de l'enfant « indissolublement liés mais ne fusionnant jamais en un tout » (Vygotski, 1930-31/2014, p. 113). Le premier ordre de phénomènes concerne l'appropriation du monde de la culture créé par l'humain et distribué dans les différentes sphères des activités humaines. Le second ordre de phénomènes concerne la constitution des fonctions psychiques supérieures par suite de cette appropriation (Brossard 2014, se référant à Vygotski 2014 [1930–1931] : Ch. 1).

---

Selon Moro (2016a) :

Ces deux ordres de phénomènes articulés permettent non seulement de remonter aux sources du développement psychologique situé “à l’extérieur des individus dans les rapports sociaux à partir desquels ils se produisent” (Brossard 2014, p.297) mais encore d’entrer en matière sur l’interne, objet délaissé par les néo-vygotskiens qui en restent majoritairement à la dimension appropriative (p. 133).

L’interrelation entre ces deux ordres de phénomènes est ainsi résumée par Brossard (2014) :

Pour le psychologue travaillant dans une perspective développementale, il s’agira donc de comprendre comment l’appropriation par l’individu du monde de la culture, distribué dans les différentes sphères des activités humaines, non seulement rend possible la construction de capacités propres à telle ou telle sphère particulière, mais rend également possible la construction des formes mêmes du psychisme humain (p. 298-299).

Ainsi, le développement humain est envisagé par Vygotski comme le fruit d’un processus d’appropriation duquel découle l’intériorisation<sup>17</sup>. Le passage du dehors au dedans transforme et modifie la structure du psychisme du sujet, à travers un processus de reconstruction à l’interne des significations de la culture que le sujet rencontre sur le terrain social, dans ses relations avec les autres membres de sa communauté humaine. La genèse du psychisme est ainsi directement mise en lien avec les différentes activités culturelles auxquelles l’enfant est encouragé à participer. Selon Rivière (1990), en tant qu’ensemble de formes à la fois générées par les activités des hommes et transformatrices de ces mêmes activités, les outils rendent possible la transformation des fonctions psychiques naturelles en fonctions psychiques supérieures et la possibilité qu’a l’enfant de transformer le monde à l’aide d’outils posent les conditions de son développement. Dans ce sens, le développement culturel de l’enfant selon Vygotski peut être compris comme « la sociogenèse des formes supérieures de comportement » (p. 286).

---

<sup>17</sup> Si le type de développement dont parle Vygotski est fortement dépendant de l’intériorisation des formes culturelles de la vie sociale, il n’est jamais considéré dans une vision déterministe. Par le concept d’*adaptation vivante* au milieu, Vygotski indique que les formes supérieures intériorisées par l’enfant ne sont pas statiques mais apparaissent sans cesse renouvelées selon les situations.

### 1.1.2.1 Une conception « culture inclusive » du développement

Comme nous venons de l'expliquer, selon Vygotski, la transformation du psychisme initial de l'enfant se trouve provoquée par l'appropriation et l'intériorisation des productions culturelles de la société à laquelle il appartient, dans la relation à autrui. Selon Moro (2018), cette proposition de Vygotski reste inégalée et inaugure une véritable conception *culture-inclusive* (Brossard, 2014 ; Cole, 1996 ; Valsiner, 2000 ; Moro & Muller Mirza, 2014) du développement psychologique « impliquant la culture à titre constitutif, loin des perspectives " light " de la socialisation qui mettent l'accent sur la formation, voire le modelage, plutôt que sur l'aspect production et transformation par la culture du psychisme humain » (p. 140). La conception vygotkienne appelle en effet une définition de la culture au sens d'un lien fort avec l'esprit humain dont elle infléchit le développement. Pour clarifier dans quel sens la psychologie historico-culturelle conçoit le rapport entre la culture et le psychisme, Brossard indique que :

Dans cette perspective, la culture ne fait pas que « donner forme » à l'esprit humain, mais au sens fort elle produit le psychisme spécifiquement humain, ou plus précisément **le sujet psychologique « se produit » en s'appropriant le monde de la culture** au sein des rapports sociaux qui sont ceux de la société dans laquelle il advient<sup>18</sup> (2014, p. 301).

Toujours selon Brossard, une conception de la culture à travers laquelle le sujet humain « se produit » à son contact :

Plutôt que de mettre l'accent sur ce qui est « relatif » à une culture, [...] désigne au contraire une **dimension universelle du fait humain** puisque se rencontrent en toute société humaine ces caractéristiques décisives de l'humain : la transformation de la nature à l'aide de l'outil, c'est-à-dire les activités productives, la production de règles d'échanges, la production d'un langage, d'œuvres symboliques... (2014, p. 301).

Nous soulignons ici l'importance de considérer que, si la culture est *distribuée* dans différentes sphères des activités humaines, elle l'est également dans la sphère impliquant les

---

<sup>18</sup> « Une culture qui transforme l'esprit » est une formulation plus radicale que celle de Bruner qui indique que « la culture donne forme à l'esprit » (1991).

---

objets et leurs usages canoniques – étant entendu que l’usage de l’objet représente une partie importante de l’activité de l’enfant, à l’étape préverbale de son développement. Nous reviendrons à cette question qui constitue un point clé de notre argumentation.

### **1.1.3 La définition par Vygotski d’une unité d’analyse permettant de refléter les propriétés fondamentales du tout**

Selon le principe « le tout est plus que la somme des parties », notamment revendiqué par la psychologie de la forme au début du XX<sup>e</sup> siècle, l’individu ne peut être réduit à la somme des différentes parties qui le constituent. Sur ce point, Vygotski développe le concept d’*unité de base* (Vygotski 1934/1985, p. 36) qu’il définit comme « des produits de l’analyse tels qu’à la différence des éléments ils possèdent *toutes les propriétés fondamentales du tout* et sont des parties vivantes de cette unité qui ne sont plus décomposables » (Vygotski, 1997, p. 54). Dans le sens de Vygotski, cette unité entend dépasser les clivages existant alors en psychologie (théories idéalistes et réflexologistes réductionnistes) et permettre d’approcher la relation entre le monde social externe et le monde psychologique interne en construction. Pour lui, l’unité d’analyse est un outil théorique, en même temps qu’elle est en lien avec le découpage d’unités d’observation susceptibles de rendre compte du fait psychique, tant dans ses dimensions intra- qu’interindividuelles<sup>19</sup> (Vygotski 1934/1997 ; voir aussi Moro 2002 ; Moro & Schneuwly, 1997 ; Zinchenko, 1985). C’est le principe dialectique, encore une fois emprunté à la pensée marxienne dont Vygotski s’inspire pour penser sa méthode, qui prévaut ici, dans le sens d’une relation bidirectionnelle entre l’action du sujet sur le monde et celle du monde sur le sujet. Du point de vue de la recherche, remplacer la méthode de décomposition en éléments par la méthode d’analyse en unités de base nécessite la création d’unités capables de saisir ce que la décomposition en éléments dissoudrait.

À partir du postulat vygotkien concernant l’unité de base, Moro et Rodríguez (2004) soulignent l’importance que l’unité puisse rester valide pour l’étude de l’ensemble du processus développemental relatif aux différentes fonctions psychiques à l’étude, de même qu’elle puisse permettre de s’atteler « à la question du rapport entre les différentes fonctions psychiques, entre les différentes formes d’activités de la conscience » (Vygotski 1934/1997,

---

<sup>19</sup> L’unité de base, telle que définie par Vygotski, permet de nous éclairer sur la complexité des pratiques quotidiennes au sein desquelles l’adulte et l’enfant sont engagés, à certains moments clés du développement. Dans ce sens, il s’agit d’une unité théorico-méthodologique, au sens où elle est un reflet de la théorie et va pouvoir s’appliquer aux données pour en réaliser un découpage concordant. Voir à ce sujet notre méthode d’analyse (chapitre 5).

p. 47). À la suite, Moro (2000) et Moro et Rodríguez (2004) tentent de solutionner le problème de l'unité de base, contestée par les néo-vygotskiens (*cf.* le débat rappelé in Moro, 2000), en posant une sorte d'unité générique basée sur le principe général de signification plus fondamentalement inspirée de Bruner (1999). Selon Moro et Rodríguez,

L'unité d'analyse de la signification permet précisément la saisie simultanée de ces éléments propres au tout, offrant par là-même une vision unitaire du fait psychique qu'il soit coextensif à l'interaction externe, ou qu'il relève du seul sujet dans l'interaction avec le monde et /ou avec soi-même et avec autrui. La formulation d'une telle unité permet ainsi de situer l'analyse du fait psychique au plan de sa dynamique interne et d'en atteindre le principe de constitution même (2004, p. 69).

Plus récemment, Moro (à paraître) – sans toutefois renier l'unité de base (générique) de la signification posée en 2004 – rediscute la question de cette unité et propose une version différenciée de celle-ci en fonction des objectifs de recherche spécifiques (par ex. unités communicationnelles *vs* unités d'usage de l'objet), voire en dégagant des sous-unités censées traduire (au sein d'une même recherche) des plans différents de signification, en fonction des lieux théoriques considérés.

Au sein de ce type d'unité, le principe dialectique évoqué ci-dessus implique d'analyser des processus de développement (et non des structures terminées), d'expliquer la source et la nature de ces processus et de rendre compte de leur dynamique d'évolution (Moro, 2000, à paraître). Ainsi, la méthode d'analyse en unités de base donne la possibilité d'étudier la formation de nouvelles structures dans le processus même de leur construction, en tant que procès vivant.

#### **1.1.4 L'avènement du langage chez l'enfant selon Vygotski**

Vygotski (1934/1997) considère le langage comme le principal système sémiotique de la culture. Il développe l'idée d'un signe langagier biface en tant qu'outil de communication et de cognition, soulignant ainsi le rôle de la culture dans la formation du psychisme humain. Selon Schneuwly (1999), l'unité développée par Vygotski rappelle la notion de signe chez Saussure (notamment dans une conception commune du caractère biface du signe) au sens où il s'agit d'une unité qui [...] « réunit deux fonctions, celle de généralisation, forme complexe, socialement élaborée de représentation, et celle de communication, d'action sur l'autre »

---

(Schneuwly, 1999, p. 277). Ce faisant, Vygotski rétablit la complexité des relations langage-pensée, expliquant que « la pensée et la parole ne sont pas liées entre elles par une relation originelle. Cette relation apparaît, se modifie et prend de l'importance au cours de leur développement même » (Vygotski 1934/1997, p. 416).

Concernant l'ontogenèse, comme nous l'avons déjà signalé, Vygotski distingue une période préverbale durant laquelle le développement de l'enfant est gouverné par des principes biologiques qu'il oppose au développement ultérieur historico-culturel fondé sur la pensée verbale qui caractérise le développement de l'enfant, dès son entrée dans le langage. En appui de cette thèse, Vygotski invoque :

Deux lignes de développement distinctes émergent de deux racines génétiques différentes, l'une intellectuelle [qualifiée de « stade préverbal de l'intelligence »](liée au monde de l'objet où l'enfant résout des problèmes cognitifs sans recours à la communication), l'autre communicationnelle/interactionnelle [qualifiée de « stade pré-intellectuel du langage »] (où l'enfant développe des formes successives de communication et d'interaction avec autrui (Vygotski 1934/1997, cité par Moro et Rodríguez, 2005, p. 38).

Le modèle vygotkien de l'ontogenèse du langage (dit aussi modèle « en Y ») suggère que ces deux lignes évoluent séparément puis se rejoignent, vers deux ans, lorsque l'enfant acquiert le langage<sup>20</sup>. Pour saisir la nature de la pensée verbale, qui fusionne les fonctions de communication et de cognition, Vygotski définit la signification du mot en tant qu'unité de base :

L'unité de base à laquelle nous parvenons dans l'analyse contient sous la forme la plus simple les propriétés inhérentes à la pensée verbale en tant que tout. C'est dans la *signification* du mot que nous avons trouvé cette unité de base qui reflète sous la forme la plus simple l'unité de la pensée et du langage. La signification du mot, comme nous avons déjà tenté de l'expliquer, est cette unité indécomposable

---

<sup>20</sup> Voir à ce sujet la critique de Moro et Rodríguez (2005). En lien aux travaux conduits dans le paradigme de la Pragmatique de l'objet dans lequel nous nous inscrivons, nous nous situons dans une option culturelle sémiotique du développement humain, dès son origine le préverbal. Sur ce point, nous nous distinguons de Vygotski qui considérait le langage comme clé d'entrée dans la culture. Nous revenons plus loin sur cette question.

ensuite des deux processus dont on ne peut dire ce qu'elle représente : un phénomène du langage ou un phénomène de la pensée (1934/1997, p. 417-418).

Dans ce cadre, la signification du mot est à la fois phénomène verbal et phénomène intellectuel : « phénomène de la pensée dans la mesure seulement où la pensée est liée au mot et incarnée dans le mot – et inversement [...] phénomène du langage dans la mesure où le langage est lié à la pensée et éclairé par elle. C'est un phénomène de la pensée verbale ou du langage doué de sens, c'est l'*unité* du mot et de la pensée » (p. 418).

Vygotski souligne également que les significations de mots ne sont pas immuables ou invariables mais qu'elles se développent et se modifient au cours du développement de l'enfant (renvoyant au concept d'unité vivante). Cette découverte lui permet de « triompher définitivement du postulat qui était à la base des anciennes théories sur la pensée et le langage, le postulat de la constance et de l'immuabilité de la signification du mot » (p. 419). Pour Vygotski, si la signification du mot peut se modifier, le rapport de la pensée et du mot se modifie également – la signification est ainsi mise au cœur du développement psychologique. Sur ce point, Schneuwly (1999) souligne que la signification du mot chez Vygotski est une unité « extrêmement malléable dont le fonctionnement peut se transformer fondamentalement en fonction des fonctions qu'elle assume ». Il donne l'exemple de l'analyse du langage intérieur pour lequel « le modèle (...) permet de voir la transformation du fonctionnement par celles des fonctions, à l'intérieur d'un système nouveau qui se crée : passage vers un fonctionnement en significations pures, purement prédicatif, abrégé, etc. » (p. 278, cité par Moro, à paraître).

Vygotski examine le langage à la fois comme moyen excentré au plan de la culture et comme fonction(s) au plan psychologique. Si l'on se réfère à Deleau (1989), l'analyse que Vygotski développe en termes de « fonctions » est foisonnante et peu systématisée. On y relève les fonctions de signalisation vs. de signification (reprises de Pavlov) ; les fonctions sociale vs. individuelle du signe ; les fonctions communicative vs. intellectuelle ; les fonctions indicative vs. significative. Toutefois, l'analyse fonctionnelle est étroitement liée à la médiation sémiotique de la vie mentale et reste profondément novatrice. Pour Deleau,

Vygotski a ouvert une voie, il a fourni une problématique susceptible d'opérationnalisations. Elle justifie par exemple qu'on prenne l'analyse du fonctionnement des signes dans un cadre proprement psychologique en

---

introduisant les outils conceptuels développés par la linguistique pragmatique et la philosophie du langage contemporaines (p. 38).

Une voie que tracera Bruner quelques dizaines d'années plus tard (Moro, à paraître).

### 1.1.5 Synthèse

Pour conclure, trois points : 1) l'approche développementale du langage par Vygotski reste encore largement monologique (*cf.* chapitre 7 de *Pensée et langage*) ; 2) la culture – si elle est présente d'une part dans l'architecture théorique proposée (via l'anthropologie marxienne) et d'autre part dans le concept de médiation sémiotique (focus sur le contenu du signe, c'est-à-dire la signification « qui est le liant des fonctions, leur organisateur » (Schneuwly, 1999, p. 276)) – n'est pas envisagée en termes d'unités supraordonnées, **au sens d'activités sociales génériques posées de manière externe au sujet** ; 3) le schéma en Y<sup>21</sup> tel que proposé par Vygotski implique une conception seulement idéale de la culture (se référant exclusivement au langage) excluant ainsi d'autres formes de culture comme la culture matérielle.

À l'issue de cette courte revue, nous pouvons en effet réinterroger le choix et de la définition de la signification du mot comme unité de base de la relation langage-pensée et de l'absence de la dimension de l'activité collective dans cette définition. En effet, dans cette conception, le signe langagier est le médiateur culturel par excellence, l'entrée dans le langage signifiant l'entrée dans la culture.

## 1.2 La psychologie culturelle de Bruner et l'étude du rôle de la communication prélinguistique dans l'avènement du langage

Si Vygotski a développé, à partir de l'hypothèse générale de la fusion de deux racines disjointes, communicationnelle et cognitive, une architecture théorique visant à comprendre l'avènement du langage (assorties de quelques études expérimentales, *cf.* l'étude sur le développement des concepts) et a permis de jeter un autre regard sur les relations langage-pensée, Bruner s'est, quant à lui, consacré principalement à étudier « *comment les enfants apprennent à parler* » (1987, titre de son ouvrage éponyme) et la mécanique interactionnelle à

---

<sup>21</sup> De plus, de ce schéma en Y découle une vision dichotomique nature-culture que justement Vygotski combat. Cette opposition est notamment théorisée au travers de l'opposition entre les fonctions psychiques dites inférieures et supérieures (1930-31/2014).

l'origine de l'introduction de l'enfant dans le langage, par la communauté humaine, singulièrement la mère.

La conception de Bruner repose sur deux positions l'une *pragmatique*, s'inspirant d'Austin (« Quand dire c'est faire », 1962) et l'autre *interactionniste*, développée par Bruner lui-même. Concernant l'entrée de l'enfant dans le langage, Bruner (1983) propose de prendre en compte le rôle de la communication préverbale et de comprendre comment elle favorise le passage à la communication linguistique. Selon Bruner :

Il s'agit de trouver les moyens d'étudier les savoir-faire mobilisés par le langage. Et il est significatif de noter que l'on commence alors bien avant que n'apparaisse le langage, suivant pas à pas les conduites de communication d'enfants particuliers, jusqu'à ce qu'un certain niveau de maîtrise linguistique soit atteint, tout en recherchant en même temps d'autres indices concomitants du développement (1983, p. 159).

Sur ce point, Bruner (1983) indique que « les études de ce type analysent la continuité existant entre des formes de communication fonctionnellement équivalentes avant et après l'apparition du langage proprement dit » (p. 160). Bruner définit ainsi le système prélinguistique de communication comme un ensemble complexe de savoir-faire préalables à l'apprentissage du langage – savoir-faire qui se coordonnent pour concourir à ce développement. En étudiant le premier développement du langage (pour une synthèse, voir Bruner, 1974/1987, 1975/1983), Bruner a fourni un cadre de référence pour penser le *comment* du développement communicationnel de l'enfant.

### **1.2.1 De la communication au langage : l'étude des précurseurs**

Bruner signale que, lorsqu'il s'agit d'étudier les savoir-faire antérieurs au langage permettant son avènement, la théorie de Piaget est bien souvent mobilisée. Selon Piaget, en effet, le développement du langage est facilité par celui de schèmes sensori-moteurs – l'action de l'enfant sur son environnement provoquant la transformation ordonnée de ces schèmes (dissociation de la pensée et de l'action puis permanence de l'objet) qui, petit à petit vont permettre à l'enfant de progresser vers le langage. Dans cette perspective, l'entrée de l'enfant dans le langage découle de la maturation des schèmes sensori-moteurs, ce qui implique de considérer la formation du symbole d'un point de vue représentationnel et intraindividuel. À la suite de Piaget et face aux critiques concernant le manque de considération du rôle de

---

l'environnement humain dans le développement de l'enfant, nombre d'auteurs ont réexaminé les débuts du langage en tenant compte des processus interactionnels impliqués. Malgré le souhait d'y intégrer le rôle de l'adulte, les travaux de Sinclair, par exemple, radicalisent encore la position dichotomique de Piaget, proposant d'analyser d'une part l'interaction sujet-objet et d'autre part sujet-sujet, séparant les interactions sujet-monde physique et les interactions sujet-monde social (Sinclair, 1969 ; Sinclair et al. 1982). Dans la même ligne de travaux, Sugarman (1974) postule que dans le développement de la communication prélinguistique, l'enfant passe d'abord par un stade où il traite séparément *personnes* et *objets*, développant des schèmes propres à ces deux catégories. Selon ces auteurs, les schèmes se perfectionnent et se combinent ensuite, permettant à l'enfant de réunir ces deux catégories dans un schème unifié<sup>22</sup>.

Bruner critique la conception individualiste de Piaget ainsi que les nombreux travaux qui en découlent indiquant que cette perspective « accorde une quasi-exclusivité aux aspects formels du langage et exclut l'aspect fonctionnel (...) ne prêtant que peu d'égard aux utilisations du langage dans différents contextes » (1983, p 162). Selon Bruner, les usages du langage sont indispensables pour comprendre comment celui-ci s'acquiert. Il observe que, dans l'utilisation initiale du langage, l'enfant est très fortement orienté vers la poursuite de l'action engagée avec l'adulte et que, dans ce sens, il faut comprendre comment le langage est utilisé dans l'interaction pour en comprendre son avènement.

Ainsi, selon Bruner, dans l'étude des débuts du langage :

Il est crucial de ne pas perdre de vue le fait que le langage phonétique articulé n'est que l'un des moyens par lesquels la signification est communiquée dans une conduite sociale de ce type. Quel que soit le moyen utilisé, ce « mode fonctionnel du signe » implique toujours quelque aspect du contexte dans lequel le signe est présenté (...). Cet aspect pragmatique de l'utilisation du signe passe par la maîtrise de conventions culturelles, et c'est la solidarité entre signes et conventions qui permet cette utilisation « significative » de n'importe quel système de signalisation, y compris du langage (1983, p. 165).

---

<sup>22</sup> Également inspirés de Piaget, les travaux de Bates et al. (1979) inscrivent l'avènement de la communication intentionnelle et des compétences communicatives chez l'enfant comme les proto-impératifs et les proto-déclaratifs dans le développement sensori-moteur et plus particulièrement le sous-stade V.

Selon Bruner, les travaux susmentionnés réalisés dans le sillage des conceptions piagésiennes, promeuvent une conception du signe indépendante des conventions, c'est-à-dire une acception intraindividuelle du signe le séparant de ses aspects communicatifs. Au contraire, le postulat principal de Bruner (1983) est que les conventions qui sous-tendent le langage sont apprises bien avant que n'apparaisse le langage phonétique construit et que les différentes fonctions du langage peuvent alors être remplies par des moyens non linguistiques – moins sophistiqués<sup>23</sup>. Dans ce sens, l'utilisation de la communication et les différentes fonctions qu'elle peut remplir dans les premières interactions parents-enfants dans la communication prélinguistique permet de comprendre le passage à la communication linguistique.

Bruner considère plusieurs questions fondamentales pour comprendre la part qui revient aux concepts prélinguistiques dans l'acquisition du langage. D'une part, il accorde au concept d'*intention* une place centrale pour comprendre le développement de la communication, considérant que tout acte de communication a forcément un objectif, pouvant se rattacher à l'intention des interactants. D'autre part, il établit un parallèle entre communication prélinguistique et langage qui le conduit à l'analyse des précurseurs de la communication proprement linguistique : premièrement, il étudie l'isomorphisme entre les catégories de l'*action* et les catégories sémantiques du langage<sup>24</sup> et deuxièmement le parallèle existant entre l'*attention conjointe* et le langage. Ses recherches permettent d'établir que la correspondance entre la structure de l'attention et de l'action conjointe adulte-enfant et celle du langage aide l'enfant à acquérir une première grammaire. Ainsi, pour résumer la perspective de Bruner concernant les précurseurs du langage, nous traitons premièrement de l'intention de l'acte de communication, puis de l'action conjointe pour finalement en venir à la question de l'attention conjointe que nous éclairerons également du point de vue de la cognition sociale.

---

<sup>23</sup> Bruner (1983, chap. 5) souligne l'importance de souscrire à l'hypothèse cognitive de Cromer (1974) pour étudier les débuts du langage. Cette hypothèse comporte deux volets. Le premier volet selon lequel nous sommes capables d'utiliser et de produire des structures linguistiques particulières lorsque nous avons les capacités cognitives de le faire ; et le second volet selon lequel « lorsque nos capacités cognitives nous permettent de saisir une idée particulière, il se peut que nous n'ayons pas encore assimilé la règle complexe qui permet de l'exprimer librement mais nous pouvons l'exprimer sous une forme moins complexe ou indirecte » (p.163). Dans ce sens, l'enfant peut, très tôt, exprimer un acquis cognitif par des moyens prélinguistiques bien avant que ne soit présent dans le langage la grammaire des phrases. Selon Bruner, ces deux volets de l'hypothèse postulent une substituabilité fonctionnelle ou en tout cas de la continuité entre les savoir-faire communicationnels prélinguistiques et le langage.

<sup>24</sup> Ce que Bruner appelle *grammaire des cas*, c'est-à-dire définition d'universaux (agent-action, action-objet, possession, marqueur démonstratifs, marqueurs de caractéristique) qui fondent l'acquisition des relations sémantiques initiales observées (dénomination, non-existence, récurrence, localisation, possession, attribution).

---

### 1.2.1.1 *L'intention de l'acte de communication*

Le concept fondamental de la psychologie culturelle brunérienne est celui de *signification*, définissant les processus à travers lesquels elle se construit. Bruner souligne qu'actualisée dans la culture, la signification prend une forme publique, commune à tous. Cette conviction est fondée sur deux arguments étroitement liés :

Le premier est que, si l'on veut comprendre l'homme, il faut comprendre comment ce qu'il éprouve et ce qu'il fait est modelé par ses intentions ; le second est que la forme que prennent ces intentions ne peut se réaliser qu'au travers de la participation de l'individu aux systèmes symboliques de la culture dans laquelle il baigne<sup>25</sup> (1990/1991, p. 47).

Pour Bruner, le concept d'*intention* se trouve ainsi lié à la *signification* et c'est à partir de son intentionnalité (elle-même formée par la culture et donc par la signification) que l'enfant oriente son comportement, adapte ses stratégies et développe de nouvelles connaissances. Il ne s'agit pas, pour Bruner, de déterminer si l'intention d'arriver à ses fins est volontaire ou consciente chez l'enfant, mais bien plus de réfléchir à l'influence de la culture sur les intentions, ainsi qu'aux conditions d'émergence de celles-ci.

Bruner propose de considérer que « faire partie d'une culture, c'est partager avec d'autres un certain nombre de conceptions sur ce qu'il convient de considérer comme ordinaire dans la vie de tous les jours » (2014, p. 41) [c'est ce qu'il nomme *psychologie populaire*]. Pour Bruner, la psychologie populaire est un instrument de la culture, c'est-à-dire, le « système par lequel nous organisons notre expérience du monde social, la connaissance que nous en avons et les transactions que nous menons avec lui » (1990/1991, p. 49). Ainsi, « la culture (et non la biologie) donne forme<sup>26</sup> à la vie et à l'esprit de l'homme, [...] elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis » (Bruner 1990/1991, p. 56).

---

<sup>25</sup> Bruner va encore plus loin, expliquant que « la forme même de notre vie » (telles que nous nous la racontons) ne nous est compréhensible (et n'est compréhensible aux autres) qu'au travers des systèmes culturels d'interprétation d'une société donnée.

<sup>26</sup> Comme nous l'avons mentionné plus haut, la psychologie de Bruner se distingue ici de celle de Vygotski. Si pour Bruner *la culture donne forme à l'esprit*, chez Vygotski, le sujet humain *se transforme au contact de la culture*.

Bruner (2014) résume ainsi le processus d'influence de la culture sur l'esprit :

L'impact de la culture sur l'esprit se fait en transformant l'expérience en quelque chose de conventionnel, qui permet de la transformer en un ordinaire partagé, processus qui ménage un espace pour rendre compréhensible et susceptibles de résolution les écarts par rapport à cet ordinaire partagé, ou même les « dissimuler » habilement » (pp. 41-42).

Aussi, Bruner (1983) avance que pour comprendre l'avènement du langage, il faut avoir recours à une pragmatique qui puisse inclure la question de l'intention communicative des locuteurs. En effet, selon l'auteur, lorsque l'on examine comment se structurent et s'assurent les fonctions de communication entre la mère et l'enfant, l'on observe le déroulement d'échanges synchronisés, permettant à l'enfant d'acquérir des savoir-faire très importants dans l'acquisition du langage. Cet apprentissage chez l'enfant repose sur le fait que la mère interprète<sup>27</sup> les intentions de l'enfant, ce dernier pouvant alors accepter, refuser ou tenter de modifier cette interprétation<sup>28</sup> :

Pour interpréter (correctement ou incorrectement) l'intention communicative de l'enfant, la mère dispose d'une grande variété d'indices. L'enfant lui aussi dispose d'indices car, si la mère fait preuve d'un minimum de cohérence et de suivi, il émet des signaux dont l'effet sur le comportement de la mère devient de plus en plus prédictible. En ce sens il s'établit entre mère et enfant une situation transactionnelle, dans la mesure où c'est leur conduite conjointe qui détermine sa propre évolution (Bruner, 1983, p. 172-173).

Au fur et à mesure de son développement, l'enfant devient agent dans la communication et participe à la conduite d'échanges coordonnés avec sa mère. Selon Bruner (1983), il devient l'agent pragmatique de ses actes intentionnels de langage, adoptant la position de « celui qui

---

<sup>27</sup> Bruner signale qu'il « existe, naturellement, une large part de variation dans les attitudes des mères vis-à-vis des intentions communicatives de leurs enfants, variations qui provoquent une disparité considérable dans la manière dont les mères entrent en interaction et parlent à leurs enfants. Bruner signale que Howe (1975) a montré à quel point les mères des classes moyennes voient le rôle qu'elles ont à jouer auprès de leurs enfants comme un rôle d'" instructeur " » (p. 172).

<sup>28</sup> Sur ce point, Bruner cite l'exemple de Jon, un de ses propre sujets. Jon est assis les bras tendus, la mère interprète mal sa demande et s'ensuit un jeu subtil d'alternance qui tient compte à la fois des désirs de Jon et des suggestions d'élargissement du jeu proposé par la mère. C'est ce que Bruner nomme *situation transactionnelle* dans laquelle les intentions des uns et des autres sont négociées dans l'ici et le maintenant de la communication.

---

parle » et va ainsi contribuer à configurer la situation de communication de manière à exprimer ses intentions. L'enfant devient alors actif dans le processus d'utilisation du langage pour agir dans le monde et interagir avec autrui. Ainsi l'acquisition du langage, comme instrument de communication, signifie être capable d'exprimer ses intentions et accéder à celles d'autrui, autrement dit, apprendre à se comprendre mutuellement.

Nous le disions, Bruner souligne l'importance que l'intention du locuteur puisse être comprise et partagée, ce qui implique que des conventions s'établissent. Dans ce cadre, Bruner (1982, 1983, 1984a, 1984b) souligne l'importance que revêtent les *formats* (Garvey, 1974) en tant qu'« échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant » (Bruner, 1983, p. 171). L'étude des formats d'interaction permet de rendre compte des particularités dans la structuration des échanges durant la période où l'enfant s'approprie le langage. Concernant l'intention de communication et son interprétation, les formats servent non seulement à concrétiser mais également à « socialiser et organiser les intentions communicatives de l'enfant tout en fournissant à l'adulte un cadre d'interprétation » (p. 172). Les recherches de Bruner dans ce domaine montrent que la mise en place des formats d'action standardisés par la mère aide l'interprétation des signaux, gestes et intentions de l'adulte par l'enfant et structure le partage de l'attention. En effet, dans le cadre des formats, l'enfant peut mieux prévoir les intentions de la mère, mais il peut également « étalonner » sa propre attention à celle de cette dernière (Bruner, 1983, p. 226). Les formats d'interaction sont ainsi analysés en tant que structure interactive à la fois stable et flexible, permettant à l'enfant de contextualiser ses conduites et celles de son interlocuteur au sein d'une expérience répertoriée et donc connue. Nous reviendrons sur la nature de ces formats, sur les transformations qu'ils subissent tout au long du développement de l'enfant, ainsi que sur le rôle explicatif que Bruner leur attribue dans l'entrée de l'enfant dans le langage, lorsque nous aborderons la question du dispositif de soutien à l'acquisition du langage proposé par Bruner.

### ***1.2.1.2 Les catégories de l'action et les catégories sémantiques du langage***

Concernant l'isomorphisme entre les catégories de l'action et les catégories sémantiques du langage, Bruner fait reposer sa théorie sur l'idée que « le langage est un prolongement de l'action en coopération, prolongement spécialisé et conventionnalisé » (1983, p. 211). L'acquisition du langage survient dans le contexte d'une action conjointe, dans laquelle l'adulte et l'enfant poursuivent une même activité – et c'est la participation de l'enfant à ce type d'activité qui l'amène au langage. Bruner signale que, dans la poursuite d'actions

conjointes, l'enfant apprend à distinguer les différents segments de l'action, mais également à les manipuler, apprenant les règles de substitution – de sorte que, de destinataire de l'action, l'enfant peut devenir agent. Cet inversement de l'ordre dans la conduite de l'action partagée est considérée par Bruner comme un exemple précoce de *deixis*<sup>29</sup>.

Dans ce cadre, Bruner étudie par exemple les *tours de rôles* – en tant que conduites sociales significatives de l'enfant dans la période prélinguistique – avec l'hypothèse que, si l'enfant connaît déjà certaines des règles qui régissent les échanges interpersonnels bilatéraux, il est mieux équipé pour déchiffrer le code linguistique qui participe à leur régulation. Dans ce sens, l'accès au langage chez l'enfant est facilité par la saisie prélinguistique de concepts et de significations qui, coordonnées, constitueront les savoir-faire préalables au déchiffrement du langage. En fin de compte, dans cette perspective pragmatique, l'enfant expérimente d'abord les exigences liées à la conduite de l'action conjointe à un niveau prélinguistique. Il apprend à différencier les éléments constitutifs de l'action et à reconnaître la fonction des énoncés qui interviennent dans la structure de l'action, pour ensuite être en mesure de substituer des éléments de lexique, à des parties de l'action. De même, les règles grammaticales sont ainsi apprises « par analogie avec les règles gouvernant l'action et l'attention » (1983, p. 234). Bruner insiste sur le fait que c'est bien grâce à la présence continue de l'adulte et à ses différentes interprétations que l'enfant est en mesure d'étendre les règles apprises, dans le contexte de l'action partagée, au domaine linguistique.

### 1.2.1.3 Le développement de la fonction référentielle et l'attention conjointe

Le développement de la fonction référentielle du langage<sup>30</sup>, à travers l'examen des différentes étapes qui mènent à sa maîtrise est un des problèmes auxquels s'est attelé Bruner dans ses travaux. L'*attention conjointe* est un concept développé par Scaife et Bruner (1975) pour parler de référentiel – c'est-à-dire partager un même objet d'intérêt – lors de la communication prélinguistique. Dans ce cadre, Bruner et ses collaborateurs signalent que la maîtrise de l'attention conjointe est une condition préalable à l'acte de référence. Être en

<sup>29</sup> Le terme de *deixis* désigne tout recours à la situation de communication. L'énoncé « Je veux manger tout de suite » fait par exemple référence à la personne qui parle (avec le *déictique* « je ») et à l'instant de l'énonciation (avec « tout de suite »), et ne s'interprète par conséquent que dans la situation dans laquelle il a été prononcé (Dictionnaire de sémantique, en ligne, <http://www.semantique-gdr.net/dico/index.php/Déixis>).

<sup>30</sup> Bruner souligne l'impossibilité d'aborder l'épineux problème de la *référence* sans un ancrage philosophique explicite. Sans faire état de ses considérations sur le sujet, mentionnons que Bruner s'inspire largement des théories d'Hilary Putman (1975) pour construire sa théorie.

---

mesure de développer la possibilité de repérer ce qui occupe l'attention d'autrui constitue en effet la première étape dans la future possibilité de l'enfant de désigner l'objet d'intérêt, par des moyens non linguistiques puis par le langage.

Plus largement décrite comme la capacité de l'enfant à utiliser le regard et les gestes pour coordonner son attention envers des objets – ou événements intéressants dans le monde – avec un partenaire social, l'attention conjointe est considérée comme centrale dans le développement dit « sociocognitif » de l'enfant par de nombreux auteurs (*e.g.*, Bakeman et Adamson, 1984 ; Carpenter et al., 1998 ; Moore et Dunham, 1995). L'étude de Scaife et Bruner (1975) propose d'examiner comment l'enfant coordonne son attention avec un adulte entre 2 et 14 mois, ciblant particulièrement l'habileté de l'enfant à suivre le regard de l'adulte et à faire ainsi converger son attention avec celle d'autrui. Selon ces auteurs, la mère et l'enfant suivent mutuellement le regard l'un de l'autre de manière très précoce et le font quasi systématiquement dès la fin de la première année de l'enfant<sup>31</sup>. À partir de ce constat, Bruner (1983) considère l'attention conjointe comme un précurseur essentiel, soulignant que la construction minutieuse de routines propres à assurer la *conjonction référentielle* constitue un processus dont l'importance est capitale dans le passage de la communication prélinguistique au langage.

Dans le cadre d'épisodes d'attention conjointe, Bruner indique que la mère fait systématiquement un commentaire sur l'objet qui a capté l'attention commune et que ce type de routine fournit les éléments nécessaires à l'enfant pour interpréter les énoncés de l'adulte<sup>32</sup>. Portant sur l'attention particulière que l'enfant témoigne par rapport à un objet, les interprétations fournies par la mère sont d'une importance capitale pour comprendre le développement langagier de l'enfant. Sur ce point, l'étude de Scaife et Bruner (1975) montre que l'enfant suit le regard de la mère et qu'il le fait d'autant plus facilement si les vocalisations de cette dernière présentent un schéma *démonstratif*, comme « regarde ! ». Ce cycle primitif est ensuite remplacé par un sémantisme simple « les choses portent des étiquettes et le fait de prononcer l'étiquette devient une manœuvre pour établir la *conjonction référentielle* » (p. 221).

---

<sup>31</sup> L'étude de Scaife et Bruner (1975) montre qu'entre 11-14 mois, la conduite de suivre le regard d'autrui est quasi-systématique alors que seulement 30% des bébés de 2 à 4 mois et 60% des bébés à 8 mois y parviennent.

<sup>32</sup> Ce type d'interprétation, dans leur configuration élaborée, peut prendre la forme d'une dénomination.

### 1.2.1.4 *L'attention conjointe et le paradigme de la cognition sociale*

À partir des travaux de Bruner, le constat selon lequel l'enfant est capable de suivre et de diriger le regard d'autrui vers une entité externe et ainsi de participer à des épisodes prolongés d'attention visuelle conjointe – alors même qu'il est en train d'acquérir les premières conventions linguistiques – a conduit à questionner le statut de l'attention conjointe comme précurseur de la *théorie de l'esprit*<sup>33</sup> (Tomasello 1995, 2004). Les travaux de Tomasello expliquent que l'enfant qui s'engage dans des épisodes d'attention conjointe comprend que les autres personnes sont des agents intentionnels et que, dans ce sens, c'est l'attention conjointe qui permet l'attribution d'états mentaux à autrui et à soi-même et conduit l'enfant à communiquer et à comprendre le monde qui l'entoure. Emblématique du paradigme de la cognition sociale, l'approche de Tomasello est fondée sur la compréhension socio-cognitive par l'enfant de la communication intentionnelle, puisque, pour lui, c'est en permettant l'attribution d'états mentaux à autrui et à lui-même que l'enfant peut communiquer et comprendre le monde qui l'entoure. Pour précision, c'est « en se plaçant dans "l'espace intentionnel" de leur modèle, [que les enfants] devin[ent] quel est son objectif, "ce pour quoi" il a recours à cet artefact » (Tomasello, 2004, p. 83) et, par voie de conséquence, accèdent à la « disponibilité intentionnelle des artefacts » (p. 83), soit à l'usage des objets.

Dans cette approche, la scène d'attention conjointe fournit le contexte intersubjectif au sein duquel se produit le processus de symbolisation. Elle est considérée comme compétence préverbale, soutenant le développement du langage, en créant des situations d'apprentissage privilégiées et en permettant la mise en place des compétences nécessaires à la communication. Ainsi, pour qu'un enfant accède au langage, il faut qu'il comprenne que l'adulte est un être intentionnel et qu'il émet des sons qui pourront devenir langage quand l'enfant mettra en relation ce « quelque chose » que l'adulte montre avec le son qui l'accompagne. Selon Moro 2014a, la conception dominante de l'attention conjointe confère aux états et/ou processus mentaux une position déterminante qui la place résolument sur un pôle *mentaliste*<sup>34</sup>, tout en restant allusive sur la question du référent.

---

<sup>33</sup> Avec la maîtrise de l'attention conjointe et ce qu'elle permet, l'enfant comprend les univers sociaux et se distingue d'un développement dit « naturel », à l'instar des primates infrahumains.

<sup>34</sup> Selon l'auteure, l'approche dominante de l'attention conjointe se place sur le pôle mentaliste, c'est-à-dire ne s'intéresse qu'à la dimension cognitive intraindividuelle et néglige le rôle des activités conjointes et de l'intervention éducative dans l'avènement et le développement de cette capacité.

---

Sur ce point, nous aimerions notamment soulever les questions suivantes : Quel est le statut accordé aux processus interactionnels dans ce développement ? Comment lier la pratique sociale dans le monde (la praxis) au développement communicationnel et langagier de l'enfant? Pour répondre à ces questions, nous soulignons la nécessité d'examiner les conditions d'accès aux intentions d'autrui dans les pratiques ordinaires – nécessaires à l'examen des subtilités de la compréhension sociale.

Après avoir présenté l'analyse brunérienne des précurseurs du langage et examiné succinctement la théorie de la cognition sociale telle que représentée par Tomasello, nous présentons le versant proprement interactionniste de la théorie de Bruner, en particulier en ce qui concerne l'acquisition du langage chez le jeune enfant.

### **1.2.2 Le système de soutien à l'acquisition du langage**

Bruner s'oppose à une compréhension du développement du langage sous l'angle de l'acquisition de la syntaxe et l'émergence de la grammaire chez l'enfant (Chomsky, 1965, 1988). Le courant générativiste postule que l'enfant possède, dès la naissance, un système d'acquisition du langage (Language Acquisition Device ou LAD), à partir duquel la fonction langagière se développe. En opposition à ce courant dominant, Bruner (1974/1983) relève l'importance des compétences pragmatiques de l'enfant, se développant dans l'environnement social et souligne l'importance d'étudier tous les savoir-faire (autre que linguistiques) impliqués dans l'utilisation effective du langage. Sur ce point, Bruner indique que :

Le meilleur antidote à l'hégémonie syntaxique serait peut-être de considérer avec soin comment l'enfant parvient à communiquer efficacement aux autres ses besoins, ses souhaits, ses objectifs, pour assurer leur aide ou pour garantir la conjonction dans l'action. Là résident les précurseurs des actes de langage plus élaborés qui se développent afin que l'enfant puisse « faire des choses avec des mots » (1983, p. 189).

Dans cette logique, Bruner (1983) expose l'idée d'un système de support à l'acquisition du langage (Language Acquisition Support System ou LASS), condition pour que l'enfant entre dans un système conventionnel comme le langage<sup>35</sup>. Dans sa conception, si l'enfant est muni

---

<sup>35</sup> Bruner insiste particulièrement sur la question du *motherese* ou *langage adressé à l'enfant (LAE)* pour désigner la façon particulière qu'ont les mères de parler avec leur jeune enfant. Nous développons cette

d'un mécanisme inné tel que le LAD, « ce mécanisme nécessite énormément d'organisation de la part de l'adulte qui accorde étroitement son discours avec celui de l'enfant et sert de système de support au cours de l'apprentissage » (Bruner 1983, p. 283). Accordant une importance centrale à l'environnement humain qui détient les clés d'entrée dans la culture (et donc dans le langage), Bruner explique que les expériences communicationnelles de l'enfant ne se réalisent pas de manière aléatoire mais sont le résultat de la construction de patterns d'interaction orientés par la mère, vers l'efficience de la communication (Deleau, 2016). Ainsi, le langage se développe, dès les premiers moments de la vie, au sein de routines d'échange qui comportent réciprocité de la part des deux protagonistes de l'interaction et c'est grâce à la construction d'espaces relationnels contingents que le développement de l'enfant peut avoir lieu.

### ***1.2.2.1 Les formats d'interaction***

Pour examiner la manière dont s'élaborent et se développent les entreprises conjointes mère-enfant, Bruner propose de suivre le développement des différents contextes d'action et de déterminer comment la communication s'y déploie et contribue à les modifier. Dans ce cadre, Bruner s'est notamment intéressé au développement de compétences interactives telles que la compréhension par l'enfant des *formats d'interaction* (Bruner, 1982, 1983, 1987 ; Garvey, 1974). Garvey (1974) propose la première la notion de format pour caractériser le jeu social des jeunes enfants et les définit comme la structure de base d'un échange donné caractérisé par des patterns selon lesquels s'effectuent l'alternance des rôles. D'après Bruner lui-même, le format « est un patron d'interaction standardisé, initialement microscopique, entre un adulte et un enfant et qui implique des rôles bien déterminés, qui, à long terme, deviennent réversibles » (1983, p. 120). En tant que « matrice » pour la conventionnalisation des échanges » (Deleau, 2018), le format fournit des règles sociales, à partir desquels l'action commune peut se dérouler.

Bruner considère les formats comme des constructions interpersonnelles, à la fois cognitives et communicatives, qui sous-tendent la maîtrise des fonctions du langage. Cette affirmation découle de l'hypothèse selon laquelle, les conventions structurantes d'une interaction sont acquises à travers l'action conjointe avec l'adulte et les phénomènes de ritualisation qui l'accompagnent. Dans ce sens, à travers la notion de format, Bruner étend le concept de ZPD

---

question lorsque nous effectuons une revue des études sur le langage et abordons dans ce cadre les caractéristiques des premières conversations.

---

développé par Vygotski, expliquant le processus de conventionnalisation des échanges qui s’y opère. Si, au sein du format d’interaction, l’adulte et l’enfant sont contraints par des règles, ils peuvent également proposer des variations du même format. Pour Bruner, la variation structurée autour de règles, dans un espace relationnel contingent, fournit à l’enfant les bases pour progresser vers le langage<sup>36</sup>. Ainsi, les formats évoluent et peuvent devenir aussi variés et complexes que nécessaire. Ils peuvent incorporer de nouveaux moyens ou de nouvelles stratégies pour atteindre le but recherché, incluant des moyens symboliques ou linguistiques toujours plus sophistiqués. Par ailleurs, les formats sont également modulaires dans le sens qu’ils peuvent s’intégrer à des routines plus larges. Dans ce sens, le format doit avoir une structure hiérarchique, en partie interprétable, de par la place qu’il peut prendre dans une structure plus large. La création de format de second ordre par incorporation de formats de premier ordre est l’une des principales sources de *présuppositions*, dans le sens que, ce qui est incorporé devient implicite ou présupposé (Bruner, 1982).

Bruner considère que l’élaboration des structures de règles dans la communication se réalise prioritairement, dans le cadre du jeu qui représente « le moyen spécifique par lequel l’espèce humaine fait du langage et de ses règles l’objet de l’attention » (p. 223)<sup>37</sup>. Le jeu est considéré comme la caractéristique dominante des premières interactions adulte-enfant, présentant la particularité de permettre des changements complexes de rôles entre partenaires. Bruner indique que le jeu « a pour effet d’attirer l’attention de l’enfant sur la communication en elle-même et sur la structure des actes dans lesquels intervient la communication<sup>38</sup> » (p. 223). Dans les formats, l’adulte est presque toujours au départ *agent* ou *actant* et l’enfant *destinataire* ou *patient*. À mesure qu’un même type d’échange se répète, l’enfant est de plus en plus à même d’y participer et bien vite, l’enfant devient lui-même *agent* dans un processus de réciprocité dans lequel, l’adulte devient le *destinataire*. Une structure de règles s’élabore

---

<sup>36</sup> La notion de *script*, (Shank & Abelson, 1977) découle d’un autre cadre théorique que celui de Bruner mais comporte les mêmes dimensions de stabilité et de flexibilité. Selon Boada et Vila (1989), le script est la représentation du format (une structure cognitive découlant de l’expérience du format). Le format est ainsi la « scène idéale pour que l’enfant acquiert ses premiers scripts » (p. 70).

<sup>37</sup> Sur ce point, Vygotski (1978) fait la même observation, lorsqu’il signale que, dans le jeu, l’action est subordonnée à la signification. Selon lui, dans le jeu, ce sont alors les significations qui dirigent l’action.

<sup>38</sup> Selon nous, la notion de *jeu* n’est pas adéquate pour qualifier les entreprises enfantines – la frontière entre l’aspect ludique et les besoins d’organisation du monde externe et interne de l’enfant ne se laissant pas clairement dessiner. En effet, les actions standardisées et la réciprocité des rôles qu’elles permettent apparaissent dans le cadre d’activités partagées dans la vie quotidienne, ne pouvant s’apparenter au *jeu*.

dans le jeu et permet, par exemple, à la règle de *substitution* d'apparaître dans les échanges et de permettre ainsi des variations.

Nous l'avons dit, le format permet l'apprentissage des règles servant l'apprentissage de conventions régissant l'activité partagée. C'est ainsi que Bruner formule le postulat suivant : « les structures de l'action et de l'attention apportent des repères permettant l'interprétation des règles de distribution séquentielle dans la grammaire initiale » (1983, p.233). En lien avec cette observation, Bruner étudie les changements complexes de rôles entre partenaires dans le cadre des actions ritualisées et montre qu'au stade préverbal du développement de la communication « l'efficacité illocutoire est capitale, l'objectif étant de développer le moyen d'agir d'un commun accord » (1983, p. 226). Ainsi, le partage de significations entre l'adulte et l'enfant résulte de leur action conjointe et l'accès au langage chez l'enfant est prioritairement dépendante du développement de la communication préverbale dans des formes standardisées. En apprenant à participer au format l'enfant comprend et maîtrise le monde tout d'abord de manière non linguistique et c'est sur cette base, qu'il développe par la suite le langage.

En lien à nos questions de recherche et afin de positionner la théorie de Bruner sur le plan de la définition du rôle de l'objet matériel avec lequel les dyades mère-enfant entrent en interaction, nous proposons d'examiner plus spécifiquement le statut des savoir-faire relatifs aux objets dans la théorie de Bruner.

### **1.2.3 Les savoir-faire relatifs aux objets dans la théorie de Bruner**

Si Bruner met l'action conjointe au centre de sa conception, accordant par-delà même une attention à la question de l'objet autour duquel se structure les rapports inter-sujets à la période préverbale, il n'aborde pas la question de l'objet, sous l'angle des significations publiques et partagées construites ou en cours de construction relatives au monde dans sa matérialité. Pour Bruner, le format est un dispositif de conventionnalisation des échanges qui concerne à la fois les actes sur l'objet et les actes sur les autres personnes. Il pointe l'importance de la fonction référentielle dans le format qui permet de « préciser le référent d'un message en clarifiant le contexte d'un énoncé donné » (1983, p. 169). Comme le signale Deleau (1983), au niveau de leurs syntaxes, Bruner considère les savoir-faire que l'enfant développe dans le format comme similaires au langage à venir, soulignant un isomorphisme entre les actes sur l'objet (caractéristiques de la période préverbale) et les propriétés

---

syntactiques des actes de langage. Pour Bruner, il s'agit de deux expressions d'un même ensemble de capacités opératoires « issues de l'histoire évolutive de l'espèce<sup>39</sup> » (p.20).

Selon Moro et Rodríguez (2005) « l'objet, en tant que ses usages ont été déterminés socialement, est un indicateur des actions possibles qui lui sont applicables » (p.79). Dans ce sens, les significations partagées et publiques qui lui sont associées, contribuent à structurer les interactions communicatives de la période prélangagière. Ainsi, le partage de significations nécessaire à la communication adulte-enfant ne dépend pas uniquement d'une structure interactive sujet-sujet, mais également de l'objet utilisé et des connaissances partagées qu'il permet et qui jouent le rôle de « référent » de l'activité communicationnelle des sujets. Se pose ici la question de l'intégration de ce qui bien souvent est considéré comme deux mondes séparés : le monde du signe, d'une part et le monde de l'objet, d'autre part. Selon Moro et Rodríguez (2005), si la théorie de Bruner replace le signe dans la filière communicative, ses travaux concernant les premiers savoir-faire relatifs aux objets sont encore « largement marqués par les objectifs de la psychologie cognitive » (p. 70). Dans la théorie de Bruner, en effet, le développement se déroule toujours selon deux options différentes, l'une sémiotique – avec l'observation de la communication prélangagière – et l'autre cognitive classique – avec l'observation de la relation sujet-objet. Sur ce point, Moro et Rodríguez (2005) relèvent que la psychologie culturelle de Bruner ne permet pas suffisamment de penser l'interconnexion entre savoir-faire relatifs aux objets et savoir-faire relatifs aux personnes et que, dans ce sens, la communication antelangagière n'est pas envisagée dans ses aspects pragmatiques d'interaction avec l'objet.

#### **1.2.4 Synthèse**

Ainsi, nous venons de mettre en valeur les éléments de la théorie brunerienne sur le développement du langage qui permettent, d'une part de décrire l'activité conjointe comme lieu de développement des savoir-faire antérieures au langage utiles à son développement (comme la conjonction référentielle par exemple), et d'autre part de placer le développement communicationnel de l'enfant au sein des formats d'interaction, favorisant l'interprétation

---

<sup>39</sup> Bruner suit ici une logique d'isomorphisme entre l'action et le langage (*cf. grammaire des cas*, c'est-à-dire définition d'universaux (agent-action, action-objet, possession, marqueur démonstratifs, marqueurs de caractéristique). Si nous prenons également comme point de départ l'importance du prélinguistique, notre vision du rapport entre action dans le monde et langage se base sur la question de la transformation de la signification lors de sa migration à travers différents registres sémiotiques (matériel, gestuel, verbal, *etc.*). Nous revenons tout au long de ce travail sur ces processus de transformation [*cf. Vygotski (1934/1997) ; Moro (2014b)*].

mutuelles des intentions de communication et permettant l'inversement des rôles adulte-enfant et donc la prise d'initiative de l'enfant.

La psychologie de Bruner a permis d'instituer la signification comme concept central de la psychologie – la signification étant appréhendée comme un phénomène culturellement médiatisé qui dépend de l'existence préalable de normes sociales. De plus, elle a souligné qu'il était impossible d'étudier le langage en dehors des différentes fonctions qu'il pouvait remplir – celui-ci interagissant toujours avec le contexte pour construire la signification. Dans ce cadre, Bruner a particulièrement insisté sur l'importance de considérer que la signification pouvait exister avant le langage et naître de processus communicationnels prélinguistiques pouvant remplir certaines des fonctions exercées plus tard par la langue. Paradoxalement, la mise en valeur du contexte d'usage du langage faite par Bruner n'a pas été appliquée aux objets. Or, comme le souligne Rodríguez (2007), au même titre que l'enfant *fait des choses avec des mots* il peut également *faire des choses avec des objets*.

Nous l'avons vu, pour Bruner le concept d'intersubjectivité est central pour comprendre l'entrée de l'enfant dans le langage et dans ce cadre, il définit la situation transactionnelle qui s'établit entre l'adulte et l'enfant comme une condition pour les apprentissages. Moro (à paraître) soulève un paradoxe dans la théorie de Bruner qui se réfère à l'innéité de l'intersubjectivité, alors même qu'il étudie le rôle de la culture dans la transformation du psychisme humain. Elle questionne le rôle déterminant des processus communicationnels dans le procès de l'intersubjectivité – l'objet matériel en lien avec les significations publiques relevant de son usage culturel se trouvant écarté de l'analyse des premiers échanges adulte-enfant (même pour l'intersubjectivité secondaire<sup>40</sup>). Dans ce cadre, les significations publiques se construisent dans un cadre intersubjectif seulement, d'abord familial puis plus global, le rapport au monde dans sa matérialité n'étant pas considéré. D'après l'auteure, c'est

---

<sup>40</sup> Dès 6 mois, lorsque les toutes premières interactions entre le bébé et ses parents se sont structurées sur le plan dyadique, l'enfant découvre de plus en plus les objets qui l'entourent (Trevarthen et Hubley, 1978). Cette découverte est naturellement associée à l'expérience sociale partagée avec l'adulte qui organisera la rencontre du bébé avec son environnement en lui présentant les objets susceptibles d'éveiller son intérêt (*cf. object presenting* chez Winnicott). Si vers le sixième mois, le bébé se montre, en effet, plus actif avec les objets notamment grâce à une meilleure coordination vision-préhension et à l'augmentation de son tonus musculaire, il ne peut encore réellement partager ces découvertes avec l'adulte. En effet, il faut attendre l'âge de neuf mois pour que le bébé puisse coordonner son investissement avec les personnes et sa motivation à découvrir l'objet, laissant place à une nouvelle forme d'intersubjectivité coopérative, nommée par Trevarthen l'*intersubjectivité secondaire* (Trevarthen & Hubley, 1978).

---

par la deixis que l'objet revient dans l'analyse de Bruner, à partir d'une perspective surplombante – depuis le langage.

Qu'en est-il de l'agir ensemble avec l'objet en tant que fonction référentielle antérieure au langage ? Quelles sont les relations entre la communication, le monde, la pensée et les signes ? Comment envisager dans sa spécificité, la communication prélangagière dans ses aspects pragmatiques d'interaction avec l'objet ? À partir de ceci, nous signalons l'intérêt d'une analyse sémiotique de la communication prélangagière dans son rapport spécifique à l'objet.

### **1.3 La Pragmatique de l'objet : l'évidence d'un développement historico-culturel et sémiotique à partir de la culture matérielle**

Si Bruner a étudié les usages communicationnels du langage avec l'étude des fonctions pragmatiques, examinant, dans ce cadre la relation entre l'esprit et la culture – les usages de la communication et du langage se référant aux interactions entre personnes et donc aux conventions – la Pragmatique de l'objet (*e.g.*, Moro & Rodríguez, 1989, 1998, 2005) s'est intéressé au rôle important joué par l'objet dans la construction de significations partagées et publiques à l'étape préverbale. Critiquant la seule observation des précurseurs du langage dans les analyses de Bruner, les travaux conduits dans ce paradigme ont cherché à caractériser le fonctionnement sémiotique lié aux objets et leurs pratiques sociales afférentes, mettant en valeur l'existence de signes prélinguistiques émergeant spécifiquement de l'usage de l'objet et intervenant dans l'évolution de l'enfant vers la maîtrise du langage.

Proposant une approche alternative de l'objet, l'apport principal de la Pragmatique de l'objet est d'effectuer une distinction méthodologique entre l'*objet* et son *usage*. La thèse principale de cette conception est que, considérés sous le prisme de l'usage, les objets ne sont pas uns mais multiples ou polysémiques. Sur ce point, les auteurs citent Mauro qui indique que « la simplicité ou la complexité d'un objet, et donc la consistance d'un objet, dépendent des coordonnées selon lesquels on considère l'objet » (Mauro, 1969, cité par Moro & Rodríguez, 2005, p. 51). Toujours pour Mauro (1969), « se référer aux coordonnées d'un objet, c'est se référer au monde social, au monde des conventions, soit aux systèmes symboliques que se définit toute culture » (Moro & Rodríguez, p. 52). L'objet est ainsi considéré comme lieu de significations conventionnelles qui résultent d'accords sociaux et qui, à ce titre, sont transmises à l'enfant, via les signes d'autrui dans le cadre des médiations employées par

l'adulte. Dans cette perspective, les objets sont posés comme entités sociales externes, lieux de significations conventionnelles et, à ce titre, jouent un rôle important dans la construction des connaissances et la formation du psychisme durant la phase préverbale. « En conséquence, l'objet considéré comme signe par son usage, constitue un lieu majeur d'élaboration et d'émancipation d'un psychisme historico-culturel avant l'avènement du langage articulé. Ainsi dans ces travaux, la re-problématisation de l'objet est centrale » (Moro, 2018, p. 143).

Dans une **première vague de travaux** conduits dans le cadre de la Pragmatique de l'objet, le développement antelangagier a été envisagé sur le plan de l'appropriation, c'est-à-dire des processus d'acquisition des moyens externes de développement culturel (1<sup>er</sup> groupe de phénomènes décrits par Vygotski, *cf. supra*). Ces travaux (Moro & Rodríguez, 1989, 1997, 1998, 2004, 2005 ; Rodríguez & Moro, 1998, 2002, 2008) ont invalidé l'acception vygotkienne d'un développement naturel des fonctions psychiques inférieures, avant le langage, à travers une reconsidération de l'objet matériel et des pratiques sociales y afférentes, dans une vision sémiotique et pragmatique. Ils ont principalement montré que les usages culturels des objets sont appropriés par l'enfant, grâce à la transmission réalisée par les personnes qui l'entourent, au moyen de signes. Ils ont ainsi apporté l'évidence que le développement infantin est orienté sémiotiquement dès la période préverbale par l'appropriation des significations publiques sédimentées dans les objets, via son usage – à travers la sémiosi (*cf. meaning-making*, Bruner 1990/1991).

Notons que l'usage culturel de l'objet concerne à la fois les usages canoniques et symboliques. L'usage canonique est entendu comme « ce que l'on doit faire avec l'objet » (Moro & Rodríguez, 2005, p. 7) ou pour le dire autrement ce qui est attendu de lui culturellement en lien à son utilisation conventionnelle<sup>41</sup>. Les usages canoniques vont permettre de construire « un premier monde stable au sein duquel vont s'établir un ensemble de repères importants pour l'agir infantin [...en lien avec les] significations qu' [...ils] recèlent (ou canons) » (Moro et Rodríguez, 2004, p. 229). Les premiers usages symboliques sont la conséquence des usages canoniques mais à leur différence, ils consistent en une réouverture

---

<sup>41</sup> Les travaux de Moro et Rodríguez ont mis en évidence que l'usage **canonique de l'objet** se construit entre 7 et 13 mois. A 7 mois, l'enfant réalise essentiellement les usages non canoniques de l'objet (*frotter, sucer, frapper, jeter*) qu'il applique indifféremment à tous les objets. À 10 mois, les usages canoniques commencent à se différencier des usages non-canoniques. À 13 mois, l'usage canonique dans ses significations de base est approprié.

---

de la polysémie de l'objet et « conduisent l'enfant à la construction d'état des choses alternatifs ouvrant à la perspective de la considération de *mondes possibles* (p. 300). Ces travaux rebattent les cartes s'agissant des conditions de production des premières conduites symboliques. En effet, ainsi que Rodríguez et Moro (2002) le montrent, les premiers usages symboliques apparaissent concomitamment ou légèrement en décalé par rapport aux usages canoniques comme conséquence de l'appropriation par l'enfant de l'usage canonique, la signification relative à cet usage devenant dès lors plus générique et pouvant être appliquée dans des situations analogues (par exemple « donner le biberon à soi » puis « à la poupée ») ou pouvant s'appliquer à d'autres objets dont l'usage canonique initial se trouve dès lors détourné. Soulignons qu'Inhelder et al. (1972) avaient déjà, dans la suite des travaux de Piaget, mis en évidence l'existence de ces conduites symboliques précoces mais sans toutefois remettre en question le cadre épistémologique sujet-objet et sans ré-interroger le rôle de la culture dans ces conduites. À ce propos, notons que si pour Piaget, les conduites sémiotiques impliquent « l'évocation d'un objet absent » (Piaget & Inhelder, 1966, p. 41) , ce n'est pas le cas de la Pragmatique de l'objet, où les conduites sémiotiques en référant aux usages culturels des objets impliquent, dans un premier temps, la présence de ceux-ci pour que se réalise l'usage (qui est une pratique impliquant l'objet lui-même).

Pour aller plus loin dans la compréhension du rôle de la culture matérielle dans le développement de l'enfant, une **deuxième vague de travaux** plus récents a permis de cibler plus particulièrement les conséquences de l'appropriation des usages conventionnels des objets matériels sur le développement des fonctions psychiques dites « inférieures<sup>42</sup> » mais considérées comme culturelles (2<sup>ème</sup> groupe de phénomènes décrits par Vygotski<sup>43</sup>, cf. *supra*). Ces travaux, essentiellement lausannois, concernent notamment l'attention conjointe (Moro, 2014a) ; la communication intentionnelle (Dimitrova et Moro, 2013 ; Dimitrova, Moro & Mohr, 2015) ; la communication vis-à-vis de soi (Moro, Dupertuis, Fardel et Piguet, 2015) ; les fonctions exécutives (Moro, 2012) ; l'attention et les premières conduites réflexives en lien avec l'hypothèse de l'émergence d'une conscience antelangagière liée aux signes gestuels

---

<sup>42</sup> Même si les auteurs reconsidèrent la distinction établie par Vygotski entre fonctions psychiques inférieures et supérieures.

<sup>43</sup> Cette nouvelle vague de travaux s'appuie plus spécifiquement sur l'hypothèse vygotkienne des deux ordres de phénomènes interreliés dans le cadre du développement des fonctions psychiques supérieures (*i.e.* culturelles) (Vygotski 1930-31/2014). D'une part « les processus d'acquisition des moyens du développement culturel » et d'autre part, « les processus de développement de fonctions psychiques supérieures » (Brossard 2014, p. 298).

tournés vers soi (Moro, 2016 a et b ; Dupertuis et Moro, 2016) ; ou encore l'avènement des premières conduites de dénomination en lien avec l'usage proto-déclaratif de l'objet (Moro, 2014b ; Béguin, 2018). En résumé, cette deuxième vague de travaux a permis d'investiguer le rôle des objets matériels – appartenant à la culture matérielle – dans une conception plus fondamentalement culturelle du psychisme dans le cadre du développement précoce.

### 1.3.1 Des significations dynamiques et interprétatives

Dans cette perspective, l'usage est considéré sous l'angle de la signification, comme voie d'analyse supraordonnée d'activités sur le monde dans ses dimensions matérielles (*i.e.* afférant à la culture matérielle). Comme l'affirment Bruner (1990) et Vygotski (1934/1997), le développement d'un psychisme orienté culturellement est basé sur le principe général de la signification qui peut être considéré comme un fait central de la psychologie (voir à ce sujet Moro 2000 ; Moro & Schneuwly 1997).

Soulignons que la théorie sémiotique à laquelle le paradigme de la Pragmatique de l'objet se réfère pour comprendre la genèse des connaissances de l'enfant à l'étape préverbale du développement est dite *pragmatique* car elle envisage l'analyse des processus à la source de la construction des significations au moment où ils se produisent. Basée sur une conception du signe dépendant des conventions, c'est-à-dire comme instrument de communication et de pensée (et non uniquement de représentation), la signification est ici considérée comme une **construction dynamique, interprétative, interactive et située dans un contexte donné** (sémiosis). Dans ce cadre, le signe est considéré comme *vivant* – sous la forme du signe inférence – inférence vécue et donc sémiosis (Peirce, 1931/1978). La sémiosis est ainsi le processus par lequel la signification se produit, autrement dit le processus par lequel quelque chose devient signe de quelque chose pour un interprète dans un contexte donné<sup>44</sup>.

À partir de cette conception de la signification et du signe, la Pragmatique de l'objet propose l'*interaction triadique* « enfant-objet-adulte » comme unité minimale d'observation et comme clé méthodologique pour accéder aux significations en construction. L'unité interaction triadique est ainsi considérée comme un lieu privilégié de transmission par l'adulte et

<sup>44</sup> Selon Moro et Rodríguez (2005), l'erreur est de considérer le signe dans la chose et la signification dans l'esprit. Les auteures envisagent plutôt qu'il n'y a pas *découverte de ce qui est là mais invention, création de nouveau*. Dans ce cadre, la sémiosis est définie comme une inférence, la pensée et l'objet se trouvant unis dans le processus sémiotique. Il n'y a pas d'un côté la pensée et de l'autre le monde, mais un objet dynamique qui les réunit. Cette conception permet d'échapper au choix de l'étude des processus intra- ou interpsychique car, par sa nature sociale, le lieu des signes est à la jonction de l'esprit et du monde.

---

d'appropriation par l'enfant des significations publiques relatives au monde matériel et constitue donc un lieu de communication – creuset du développement psychologique à l'étape préverbale.

### **1.3.2 L'invisibilité de la culture matérielle dans les thèses vygotskiennes**

Les travaux conduits dans le paradigme de la Pragmatique de l'objet (Moro & Rodríguez, 1989, 1997, 1998, 2005 ; Rodríguez & Moro, 2002, 2008) ont formulé une critique à l'égard de Vygotski concernant sa conception d'un premier développement naturel auquel succéderait un deuxième développement culturel, signalant « l'invisibilité du monde matériel (et de la culture matérielle) qui lui est corrélative » (Moro 2018, p. 139). Selon les auteures, il est étonnant que, dans sa volonté de proposer une vision antidualiste du développement psychologique, Vygotski n'ait pas problématisé l'entière du développement « sous la bannière du culturel » (Moro 2018, p. 138), ce qui lui aurait permis de souligner la spécificité de chacune des étapes du développement psychologique de l'enfant, sous l'angle de la culture.

Sur le plan de l'ontogenèse, Vygotski considère l'opération conduite avec l'outil avant le langage, comme identique à celle de l'animal. Dans sa conception, l'outil n'inclut pas le signe à titre constitutif et ne relève pas de la culture<sup>45</sup>. Selon Moro (2016a), « cette position cantonne l'objet (l'outil chez Vygotski) à l'invisibilité en le dépouillant de son statut culturel » (p. 135) et c'est l'introduction du signe langagier – le signe par excellence pour Vygotski – qui permet de « transformer l'opération initiale (identique à l'opération simiesque) réalisée avec l'outil par l'enfant en opération culturelle » (p. 135). En résumé, Moro (2016b) souligne, d'une part, le manque de considération de l'objet lui-même par Vygotski qui « dissout la culture matérielle dans les relations sociales » (p. 591, notre traduction) et d'autre

---

<sup>45</sup> Signalons que, selon Moro (2018), la dualité repérée dans l'œuvre de Vygotski concernant la théorisation des fonctions psychiques inférieures et supérieures « s'exprime dans l'outil » (p. 142). L'approche biface (naturelle et culturelle) de l'outil à l'étape première de la genèse (Vygotski & Luria, 1930/1994) permet à Vygotski d'établir deux ordres d'utilisation de l'outil, l'une naturelle assignée aux fonctions psychiques inférieures, l'autre culturelle relevant des fonctions psychiques supérieures. Selon l'auteure, cette distinction renvoie à la rupture fondamentale entre sociétés animales (à laquelle Vygotski assimile l'utilisation naturelle de l'outil assignée aux fonctions psychiques dites inférieures) et sociétés humaines (à laquelle il assimile l'utilisation culturelle de l'outil assignée aux fonctions psychiques dites supérieures). Dans ce sens, cette distinction renvoie à l'opposition nature-culture ignorant le procès conventionnel d'utilisation de l'outil, pourtant souligné dans les thèses marxistes dont il s'inspire (voir à ce sujet Sève 2014). Pour approfondir la discussion concernant la notion d'objet et d'outil, nous reportons le lecteur aux écrits de Moro et Schneuwly (1997).

part, l'accent mis par Vygotski sur l'activité linguistique, au détriment de l'activité sémiotique dans le monde.

Ainsi, chez Vygotski, la culture est entendue en référence au langage, ce qui ne permet pas de considérer l'objet matériel comme porteur de significations publiques liées à son usage humain, c'est-à-dire conventionnel, dont les significations doivent être appropriées au cours de l'ontogenèse. Sur ce point, la Pragmatique de l'objet considère que les objets, et plus largement la culture matérielle, sont sous-théorisés dans la théorie historico-culturelle vygotkienne, alors même que les objets matériels occupent une place centrale dans les rapports intersubjectifs et que leur prise en compte dans l'analyse des pratiques sociales paraît donc cruciale.

### **1.3.3 La culture matérielle l'objet oublié de la psychologie du langage**

Moro (2016b) propose d'explorer la dimension matérielle du monde, reconsidérant l'objet en lien avec la culture matérielle comme clé pour comprendre le développement de l'enfant, à l'étape préverbale. À travers son usage culturel (canonique et/ou symbolique), l'objet est vu comme un site de conventions et de significations publiques entrant à part entière dans l'activité effectuée par l'enfant dans son monde quotidien.

Concernant les travaux conduits dans le cadre de la psychologie du développement précoce, Moro signale que, aussi bien dans le domaine de l'étude de la *cognition* que dans celui de l'étude de la *communication*, l'objet fait figure de « parent pauvre » (2018, p. 143). En effet, dans les travaux conduits sur la ligne cognitive du développement, l'objet est essentiellement considéré comme support de propriétés attribuées par le sujet solitaire (*cf.* les travaux sur la permanence de l'objet, notamment de Baillargeon et Spelke, 1985). Dans les travaux conduits sur la ligne (pseudo<sup>46</sup>)communicative du développement – ceux de la cognition sociale, par exemple, (Tomasello, 2004, 2008) – l'objet se trouve séparé de la réalité du monde social, culturel et historique (Moro, 2014b pour une critique complète). Ainsi, la question du monde matériel dans lequel le sujet fait ses expériences est évincé de la discussion concernant le développement psychologique du petit enfant, même lorsque l'analyse des pratiques sociales est au cœur des préoccupations de la recherche, comme c'est le cas en psychologie culturelle.

---

<sup>46</sup> « Pseudo » est ajouté par l'auteure.

---

### 1.3.3.1 *L'objet physique logique et syntaxique des travaux sur la cognition*

Alors que la genèse de la communication et du langage est largement considérée sous l'angle de l'interaction sociale, la problématique de la construction de la réalité chez l'enfant est souvent abordée dans le paradigme sujet-objet (Piaget 1937/1977). Piaget considère l'accès à la connaissance de l'objet comme le fruit de l'interaction sujet-monde physique, le rôle du pôle social n'étant pas évoqué dans la construction de l'objet. Dans cette théorie, c'est à partir de l'adualisme initial que l'enfant s'individue et individue les objets, l'objet devenant permanent, à travers le processus d'assimilation. L'identité qualitative de l'objet est ainsi construite à la fin de la période sensori-motrice, quand l'objet devient permanent (avènement de la structure des déplacements venant témoigner de la construction du réel par l'enfant). Dans ce sens, l'objet acquiert sa valeur en fonction du développement corrélatif des capacités cognitives de l'enfant. L'objet est ainsi physique, logique et syntaxique, envisagé comme « aliment du schème » et non considéré comme porteur de significations extérieures, dans l'interaction avec autrui (Moro & Rodríguez, 2005).

Selon Moro (2014b), dans la psychologie contemporaine, l'héritage piagétien et la tradition *inside-out* qui en découle exerce toujours son influence, impliquant que l'objet se trouve très souvent décrit comme une sorte d'entité idéale auquel l'enfant accède dans l'interaction sujet-objet. Dans cette optique, l'objet est conçu dans ses seules dimensions physiques telles qu'attribuées par l'enfant et fait figure d'entité pratique idéale que l'enfant construit solitairement<sup>47</sup>. Moro (2018) signale que « cette vision promeut une approche solipsiste de la construction des connaissances et de la communication, séparée de l'histoire, de la culture et du monde conventionnel quotidien » (p. 143-144). En découle le fait que « nombre de théorisations actuelles de l'objet et de son appréhension par le sujet reposent sur une conception dichotomique du développement selon laquelle il existe deux filières de construction, l'une *cognitive* et l'autre *affectivo-sociale* » (Moro & Rodríguez, 2005, p. 50). Par conséquent, la plupart des travaux qui traitent la question de l'objet dans la période prélinguistique s'enracinent dans la filière cognitive du développement précoce et ne tiennent pas compte de l'interaction dans cette construction. Ainsi, si le monde est considéré dans la

---

<sup>47</sup> Voir à ce sujet l'argumentaire critique complet de Moro et Rodríguez (2005) que nous résumons rapidement ici, simplement pour expliquer le lien que nous proposons de faire entre construction de significations dans le registre de l'usage de l'objet et développement communicationnel et langagier – lorsque l'objet est envisagé dans ses caractéristiques sociales.

recherche en psychologie du développement, c'est souvent à partir des processus mentaux de l'individu, en tant que catégorie interne – non comme une entité extérieure tangible<sup>48</sup>.

### 1.3.3.2 *L'objet prétexte des études sur la communication*

Comme nous l'avons évoqué plus haut, le développement de la scène d'*attention conjointe* est étudié par les chercheurs qui s'intéressent au développement des aptitudes à la communication, avant l'arrivée du langage (*e.g.*, Tomasello 2004, 2008).

Pour Tomasello, cette aptitude socio-cognitive constitue un changement important dans le développement de l'enfant, qu'il nomme la *révolution des neuf mois*, période à laquelle il attribue à l'enfant, la capacité d'accéder aux intentions d'autrui et, par ce biais, d'entrer dans un développement de type culturel<sup>49</sup> : « une révolution se produit dans la manière dont [...les enfants] comprennent les univers dans lesquels ils évoluent, *et tout particulièrement les univers sociaux* [...] » (Tomasello, 2004, p. 62). La notion « d'univers sociaux » réfère ici à la relation à autrui et donc à l'intention, faisant passé au second plan l'objet artefact relatif à la culture matérielle. Cette approche du développement implique l'intention comme phénomène central, puisque celle-ci permet à l'individu d'adopter « le comportement ou la perspective d'une autre personne à propos d'une troisième entité » (Tomasello, 2004, p. 52). Pour Tomasello ,

Comprenant que, tout comme lui, autrui entretient avec le monde qui l'entoure des relations intentionnelles, [...l'enfant] peut s'efforcer de tirer parti de ce que d'autres avant lui ont imaginé pour atteindre leurs propres objectifs. A ce stade de son évolution, il peut également accéder à la conscience de la dimension intentionnelle des artefacts [...] » (pp. 77-78).

Ainsi, Tomasello définit une séquence développementale qui va des intentions d'autrui à la « disponibilité intentionnelle des artefacts » (2004, p. 83).

---

<sup>48</sup> Cette considération nous fait utiliser les termes de *culture matérielle*, de *monde* ou encore de *monde matériel*, lorsque nous nous référons à l'objet – et ceci pour traduire son caractère extérieur tangible, inscrit dans un système de normes, via son usage culturel.

<sup>49</sup> Tomasello revendique la filiation vygotkienne concernant les deux lignes de développement individuelle et culturelle (modèle en Y), mais considère que c'est l'attention conjointe qui témoigne de l'entrée de l'enfant dans la culture. Si, selon Moro (2014), cette théorie a ceci d'intéressant qu'elle permet de faire remonter dans le temps, la fusion des lignes cognitive et communicative de développement que Vygotski imputait à l'arrivée du langage, Tomasello escamote la question de la culture, la réduisant à des phénomènes d'ordre idéal.

---

Les travaux conduits au travers du paradigme de la Pragmatique de l'objet montrent **une séquence développementale radicalement inverse** à celle décrite par Tomasello. Les études de Moro (2014a) sur l'attention conjointe attestent de l'existence de deux ordres de significations : l'ordre des significations relatif aux usages des objets (donc à la culture matérielle) et l'ordre des significations concernant les intentions des protagonistes relativement à ces usages, qui peuvent coïncider ou marquer une différence significative quant aux usages relatifs à la culture et au monde matériels. Dans cette optique critique à l'égard de la théorie de la cognition sociale telle que représentée par Tomasello, le partage d'activités ritualisées au sein de l'interaction triadique permet à l'enfant de construire des significations conventionnelles sur les objets de la vie quotidienne (premier espace de partage). Ces significations se construisent en plusieurs étapes<sup>50</sup> et participent de l'élaboration d'une base de connaissances communes dès l'étape prélangagière qui permet ensuite l'accès aux intentions d'autrui (l'ordre des intentions apparaît donc comme second).

S'il est intuitif d'envisager que les épisodes d'attention conjointe sont de bonnes occasions pour que l'enfant soit confronté au langage, il est plus compliqué d'expliquer la nature du lien qui unit ces deux développements. Selon nous, c'est la redéfinition de la notion d'attention conjointe dans le cadre de l'activité partagée avec l'adulte et les objets réceptacles de significations culturelles qui permet d'expliquer la force de ce lien et d'envisager le rôle des épisodes d'attention conjointe, au sein de l'activité partagée, dans la possibilité progressive pour l'enfant d'exprimer ses intentions et d'entrer dans le langage<sup>51</sup>.

### **1.3.4 La Pragmatique de l'objet et le rôle renouvelé de l'objet dans l'étude de la communication et du langage**

La signification et l'étude des processus liés à sa construction constituent la voie par laquelle il est possible d'accéder à la compréhension des conduites psychologiques caractéristiques de la période préverbale et à l'analyse de leurs rôles dans le développement de la communication et du langage.

---

<sup>50</sup> L'objet ne doit pas forcément être intégralement construit pour que l'enfant puisse partager ses intentions avec autrui. Au fur et à mesure que des micro-significations se construisent dans le champ de la matérialité, l'enfant monte vers les intentions.

<sup>51</sup> D'autres travaux ont également permis de montrer que ce sont « les activités conjointes qui requièrent l'attention » (Racine, 2005, p. 1) et non « les processus et/ou états mentaux qui permettent de participer aux activités conjointes » (p. 1).

À l'instar de Vygotski et de Bruner, la Pragmatique de l'objet considère que :

La signification, sous sa caractérisation *publique*, concept antidualiste *par excellence*, est à même de s'instituer comme véritable entité de médiation entre le sujet, le monde et les autres sujets dans les processus de construction des connaissances et du psychisme et ce, dès la prime enfance (Moro & Rodríguez, 2005, p. 74).

Ainsi, dans l'interaction triadique, il est possible d'observer la signification en cours de construction – l'interaction adulte-enfant-objet représentant un lieu d'observation de la genèse des connaissances tant sur le plan de la connaissance du monde (usage des objets) que sur le plan de l'acquisition d'outils sémiotiques (signes non langagiers mais également langage). En tant qu'approche sémiotique intégrée de la construction du psychisme et de la conscience depuis ses prémices, la Pragmatique de l'objet considère que la capacité de signifier se construit de l'extérieur vers l'intérieur et qu'elle n'est ni directe ni immédiate, mais médiatisée. L'analyse sémiotique est alors la méthode la plus appropriée pour comprendre la genèse du psychisme dans la période préverbale et pour envisager le rôle joué par les significations construites dans la sphère de l'usage de l'objet dans le développement de la communication et du langage.

Cette théorie postule que le processus de mise en signification par l'enfant des premiers objets de l'environnement, se fait grâce à la communication humaine – les fonctions de cognition et de communication se trouvant dès lors liées dans un même processus de développement. Dans cette perspective, signification et communication sont unies par l'intermédiaire de conventions, dont la construction repose sur l'interprétation des signes. Effectivement, lorsque l'enfant acquiert les significations publiques dans la sphère de l'objet, il s'approprie également les signes, souvent non verbaux, produits par l'adulte pour les lui transmettre. Les signes de l'adulte sont donc le point de départ de la construction de significations, c'est-à-dire de la sémosis concernant l'appropriation des significations relatives aux usages des objets chez l'enfant. Dans sa maîtrise progressive des significations relatives à l'objet, l'enfant devient chaque fois plus apte à différencier les signes que l'adulte utilise dans cette transmission et se constitue ainsi un répertoire d'outils sémiotiques. L'enfant peut alors user de ces signes et les utiliser pour communiquer autant à l'égard de lui-même dans une fonction de *communication vis-à-vis de soi*, qu'à l'égard des autres personnes dans une fonction de *communication vis-à-vis d'autrui*. Cette observation a conduit à formuler l'hypothèse selon

---

laquelle l'appropriation des significations publiques relatives aux usages conventionnels des objets donne lieu au développement de la fonction de communication, dans ses deux modalités (Dimitrova et Moro, 2013 ; Dimitrova, Moro & Mohr, 2015 ; Moro, Dupertuis, Fardel et Piguet, 2015).

#### ***1.3.4.1 La clarification des intentions de communication***

La question de l'intention de communication émerge notamment dans les travaux de Searle (1969) ou de Grice (1957) et se définit comme la marque distinctive de l'activité mentale. Selon ces chercheurs, les phénomènes mentaux se distinguent de tout autre type de phénomènes en ce qu'ils tendent vers quelque chose (*angl.* « aboutness » ou « directedness towards ») ou sont dirigés vers un but (*angl.* Goal-directedness).

Outre les questions de définition de la conduite intentionnelle qui varie selon les auteurs, les questions qui nous semblent importantes concernent les conditions d'émergence de ce type de conduite (Bruner, 1983), et les processus de construction des significations intentionnelles. Si la psychologie développementale apporte des réponses essentiellement cognitives à cette question (*e.g.*, Tomasello, 1995 ; Wellman, 1990), nous nous intéressons davantage, dans la lignée des travaux de Bruner (1983, 1991) et de Moro (2014a), aux processus interactifs qui sous-tendent cette émergence et au rôle du partage de significations dans les processus transactionnels qui conduisent l'adulte et l'enfant à se comprendre<sup>52</sup>. Comme le dit Bruner (1983), l'intérêt n'est pas de chercher à déterminer le moment à partir duquel le comportement de l'enfant peut être qualifié d'intentionnel, mais de décrire la démarche à partir de laquelle l'adulte et l'enfant apprennent à se comprendre – à « se plier à la nécessité de référence commune qu'impose la communication » (p. 174).

Pour les adultes, les conduites de l'enfant « semblent toujours dotées de significations » (Dimitrova, 2012, p. 37). En effet, même dans la communication très précoce, lorsque les conduites de l'enfant ne peuvent encore être considérées comme intentionnelles, l'adulte répond à ces conduites *comme si* elles étaient intentionnelles (prête des intentions aux gestes fortuits de l'enfant, reprend des vocalisations aléatoires et leur donne une forme linguistique,

---

<sup>52</sup> Lorsque l'enfant produit une conduite que nous qualifions d'intentionnelle, nous ne cherchons pas à nous prononcer sur une intention préalable chez l'enfant (son but), mais à nous intéresser à la façon dont l'adulte interprète l'intention communicative à l'enfant (sachant que les interprétations de l'adulte vont petit à petit permettre à l'enfant de construire un lien entre sa conduite et les possibilités intentionnelles que celle-ci peut véhiculer.

etc.). Ce faisant, l'adulte, non seulement anticipe la capacité intentionnelle de l'enfant, proposant des formats interactifs qui favoriseront son développement, mais s'emploie à désambiguïser les conduites enfantines<sup>53</sup>. Ce dernier point implique que l'adulte interprète une conduite enfantine dont la signification est floue, proposant une signification communicative pertinente dans le contexte interactif<sup>54</sup>. La compréhension mutuelle dans la communication suppose donc que les protagonistes effectuent un processus interprétatif et inférentiel pour partager des intentions communicatives avec autrui et ce processus est rendu possible par un partage (minimal au début), de significations, notamment celles afférant au monde matériel. Ainsi, la communication intentionnelle implique non seulement l'utilisation d'un ensemble de signes verbaux ou non verbaux, mais également l'existence de significations partagées – avérées et en cours de développement<sup>55</sup> – qui contribuent à permettre l'interprétation communes de ces signes. Ainsi, pour la Pragmatique de l'objet, le partage de significations d'ordre matériel entre l'adulte et l'enfant participe de la construction d'une interprétation commune de la situation de communication et sont à prendre en considération dans le développement des habiletés communicationnelles de l'enfant et son entrée progressive dans le langage.

#### **1.3.4.2 Une gestualité articulée à l'objet : l'importance des signes ostensifs**

Concernant le développement communicationnel typique de la période préverbale, la Pragmatique de l'objet a mis en évidence l'existence d'une *gestualité articulée à l'objet* qu'elle soit déictique ou représentationnelle<sup>56</sup> (Moro, 2018). Dans le cadre du développement communicationnel précoce, ces travaux ont particulièrement mis en évidence les différents

---

<sup>53</sup> Selon Dimitrova (2012), l'adulte contribue ainsi à élaborer les fonctions communicatives peu explicites de l'enfant. Sur ce point, l'auteure propose d'établir une distinction entre les gestes « ambigus » et les gestes « explicites » chez l'enfant. Ces travaux montrent que c'est seulement vers 16 mois que les signes communicationnels utilisés par l'enfant deviennent relativement explicites – ces derniers, bien que qualifiés d'intentionnels à partir de 9-10 mois dans la littérature, sont néanmoins considérés comme ambigus, puisqu'ils nécessitent, en réalité une interprétation importante de la part de l'adulte.

<sup>54</sup> Notons dans notre cas que le contexte est triadique et que, dans ce sens, l'objet, en tant que troisième pôle vers lequel les deux protagonistes de l'interaction font converger leur attention participe à la clarification de l'intention enfantine. Nous revenons sur cette question, tout au long de notre travail, lorsque nous montrons que, dans l'interaction triadique, c'est bien souvent, au travers de l'objet et des significations qui lui sont relatives que l'adulte et l'enfant parviennent à se comprendre, avant que les intentions communicatives puissent s'exprimer dans des registres plus idéaux.

<sup>55</sup> Soulignons encore que la signification n'est pas considérée comme *déjà-là* mais à *construire* ou *en voie de construction*.

<sup>56</sup> Dans l'optique d'une Pragmatique de l'objet, le geste et la signification qu'il recèle ne peuvent être appréhendés en dehors de la considération de l'objet en ce que le geste va se référer à l'usage de celui-ci.

---

signes de *présentation*<sup>57</sup> de l'objet qui permettent d'étudier le lien entre le développement psychologique et les pratiques sociales qui ont lieu dans le monde matériel avant le langage.

Les différents types de signes de présentation peuvent avoir plusieurs significations et plusieurs fonctions, selon les périodes de développement de l'enfant et dans ce sens ils revêtent un caractère dynamique :

D'abord utilisé par autrui pour *présenter le monde* et transmettre l'usage de l'objet à l'enfant qui n'est au départ qu'un interprète de ce signe, il se meut peu à peu en un signe produit par l'enfant à l'adresse d'autrui et *de soi*, la communication avec soi-même entraînant l'enfant dans les premières formes de réflexivité antelangagières. Puis de *s'auto-présenter le monde* via l'ostension à soi, l'enfant en vient à *se re-présenter le monde* via le médium linguistique. L'ostension à soi est un signe initiant une forme de « *dialogue de soi à soi* », où le sujet est à la fois sujet et objet de sa propre action, *i.e.* se transforme en un objet sur lequel le signe agit, ce qui implique un dédoublement du sujet et l'avènement du procès réflexif (Moro 2018, p. 146).

Ainsi, les signes de présentation sont en premier lieu utilisés par l'adulte dans un nombre considérable d'activités partagées dans lesquelles le monde est *présenté* à l'enfant – l'enfant n'étant qu'un interprétant de ces signes. Plus tardivement l'enfant devient progressivement capable de produire ce type de signes, dans le cadre de la communication vis-vis de soi – et d'ainsi *se présenter le monde à lui-même* – ou de la communication avec autrui – et d'ainsi *présenter le monde à autrui*.

Dans ce sens les différents signes de présentation permettent d'analyser le rôle direct et dynamique joué par la signification dans la construction de la pensée et du langage en relation avec le monde et la culture matérielle. Sur ce point, les travaux conduits dans le cadre de la Pragmatique de l'objet ont montré que le signe d'*ostension à soi* traduisait le passage du *pragmatique* au *sémantique* – en rapport à l'extraction de significations que ce signe permet

---

<sup>57</sup> Par signe de *présentation*, nous considérons le signe d'*ostension à soi* dans le registre de la communication vis-à-vis de soi. Ce signe consiste à se présenter l'objet à soi-même. Dans le champ de la communication intentionnelle, nous considérons le signe de *présentation à l'enfant*, lorsque l'adulte présente l'objet à l'enfant et le signe de *présentation à l'adulte*, lorsque c'est l'enfant qui présente l'objet à l'adulte.

(lorsque l'enfant se présente l'objet, il en extrait des significations<sup>58</sup>). Ainsi, l'analyse de ce type de signes permet de considérer que le statut de la signification change progressivement au cours de son internalisation par l'enfant (Vygotski, 1934/1997) – cette transformation opérée au plan de la signification favorisant la transition entre systèmes sémiotiques (Moro, 2014b) – en l'occurrence entre systèmes d'usages matériels des objets et système langagier.

### 1.3.5 Synthèse

Dans une conception renouvelée de l'objet, la Pragmatique de l'objet souligne l'existence d'un lien fort entre développement psychologique culturel et rencontre du monde matériel, dans la transition de l'enfant vers le langage. Cette découverte majeure rebat les cartes du développement précoce, tant par rapport à Vygotski que par rapport aux travaux actuels en psychologie du développement et justifie de réenvisager les débuts du langage sous l'angle des pratiques sémiotiques avec l'objet.

En réponse au climat cognitiviste qui prévalait en psychologie à la suite de Piaget, la mise en avant des travaux de Vygotski a permis une revalorisation des processus sociaux dans le développement des fonctions psychiques et particulièrement concernant l'acquisition du langage. Dans ce contexte, nous observons une forme de centration sur le rôle de l'adulte dans les différentes sphères de développement chez l'enfant (voir Bruner et l'ensemble des travaux interactionnistes (par ex. Veneziano, 2000), Bronckart et *l'interactionnisme social* (1996) ou encore les travaux issus de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967)). Si notre but est de cerner les **conditions interactionnelles du développement langagier** de l'enfant, nous aimerions insister également sur la question des **contenus de l'interaction et leur évolution** – question qui se trouve moins étudiée, dans les travaux interactionnistes actuels. Dans ce but, la notion de *genre du discours*, proposé par Bakhtine, nous intéresse car elle englobe à la fois la question de la forme (*i.e.* le dialogisme) et la question des contenus (*i.e.* le texte), de l'interaction.

---

<sup>58</sup> Une étude systématique explore notamment les formes et les fonctions de l'*ostension à soi-même*, chez l'enfant entre 8 et 16 mois dans l'interaction triadique (Moro, Dupertuis, Fardel et Piguët, 2015). Par ailleurs une thèse de doctorat est en cours sur l'étude systématique de ce signe et de son rôle dans le développement de l'enfant à l'étape préverbale (Dupertuis, en préparation). Sans entrer en matière de façon trop approfondie sur les différents signes de présentation, nous le mentionnons au vu du rôle déterminant qu'ils jouent dans la communication adulte-enfant à la période que nous étudions.

---

## 1.4 La notion de genre du discours chez Bakhtine

Si la notion de genre du discours est originellement définie dans le champ de l'étude de la littérature, cette catégorie a maintenant été généralisée à l'ensemble des énoncés d'une société. Dans le cadre de son étude des rapports dialogiques, Bakhtine s'est intéressé à la notion de genres du discours qu'il conçoit comme des formes socialement construites indispensables à l'apprentissage du langage (apprendre, c'est apprendre des formes de discours préétablies). Pour Bakhtine, les genres du discours sont des types relativement stables d'énoncés : « tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (1984, p. 265). Bakhtine considère qu'une infinité de genres du discours existe et représente la variété de l'activité humaine. Dans chaque sphère de cette activité, des genres du discours apparaissent, disparaissent ou se complexifient en fonction des activités humaines toujours en développement. Selon Bakhtine (1984) :

La richesse et la variété des genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire de genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée (p. 265).

Bakhtine distingue genre premier et genre second. Le genre premier est défini comme un discours spontané, un échange verbal immédiat émergeant d'un contexte particulier (davantage en adéquation avec les situations que nous étudions). Le genre second, au contraire, se fonde sur le genre premier et représente une transformation de celui-ci, impliquant un détachement vis-à-vis du réel. Comme le relève Bakhtine, « les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui » (1984, p. 267). Ainsi, il convient de considérer :

La différence essentielle qui existe entre le discours premier (simple) et le genre second (complexe). Les genres seconds de discours – le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, *etc.* – apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, socio-politique – plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et

transmettent les genres premiers (simples) de toutes sortes qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané (Bakhtine, 1984, p. 267).

À la période préverbale que nous étudions, la forme prise par les échanges adulte-enfant est ainsi en partie inscrite dans des modèles collectifs mais se négocie dans l'interaction, pour à la fois rencontrer l'enfant dans son expérience première et l'inscrire dans une forme d'activité pratiquée dans la communauté sociale à laquelle il appartient. La participation de l'enfant aux formes que l'adulte donne à l'interaction s'inscrit dans un processus d'intégration aux pratiques de la société et d'apprentissage de ces formes par l'enfant, introduisant une tension entre l'expérience première de l'enfant et l'adulte qui institue une forme plus ou moins normative pour l'organiser. Cette tension est initialement sous la responsabilité de l'adulte qui assure la régulation et l'organisation de l'activité de l'enfant, favorisant sa participation à ces formes culturelles d'échange.

#### 1.4.1 La structure dialogique du discours et la notion de « responsivité active »

Bakhtine (1984) prend ses distances avec ce qu'il définit comme « une estimation fautive des fonctions communicatives du langage » (p. 273) dans la linguistique de son temps. Pour lui, le langage est trop souvent envisagé :

Du point de vue du locuteur, comme si celui-ci était *seul*, hors du rapport nécessaire aux autres partenaires de l'échange verbal. Et lorsque le rôle de l'autre est pris en compte, c'est sous la forme d'un allocutaire qui se borne à comprendre passivement le locuteur (p. 273).

Pour lui, les fonctions telles que l'*auditeur* ou le *récepteur* en tant que partenaire du *locuteur* « offrent une image totalement déformée du processus complexe de l'échange verbal (p. 274). Dans une conception de ce type, Bakhtine souligne que les deux partenaires de l'échange verbal se voient assigner un rôle *passif* ou *actif*, selon s'ils parlent où s'ils écoutent – ceci représentant, à ses yeux, une vision totalement erronée du *réel* de l'échange verbal. La notion de *responsivité* chez Bakhtine bouleverse cette représentation, proposant que :

L'auditeur qui reçoit et comprend la signification (linguistique) d'un discours adopte simultanément, par rapport à ce discours, une attitude *responsive active* : il est en accord ou en désaccord (totalement ou partiellement), il complète, il adapte, il s'apprête à exécuter, *etc.*, et cette attitude de l'auditeur est, dès le tout début du

---

discours, parfois dès le premier mot émis par le locuteur, en élaboration constante durant tout le processus d'audition et de compréhension (p. 274).

Pour Bakhtine, la compréhension d'une parole vivante s'accompagne toujours d'une *responsivité active* chez l'interlocuteur – et c'est le degré de cette activité qui est variable. Dans ce sens, la compréhension responsive active ne se matérialise pas obligatoirement en une « réponse phonique subséquente » – elle peut ne pas engendrer de réponse verbale – mais un acte ou une réponse à retardement (p. 274). En tous cas, la compréhension responsive active n'est « rien d'autre que le stade initial, préparatoire à une réponse (quelle que soit la forme de sa réalisation) » (p. 275).

Bakhtine souligne également qu'une attitude responsive implique une forme de positionnement de l'interlocuteur, vis-à-vis d'une signification échangée, c'est-à-dire que l'« on peut être en accord ou en désaccord, on peut exécuter, juger » (p. 280). Scellant les principes dialogiques de son approche, il ajoute qu'un locuteur postule une telle compréhension responsive active chez l'autre sujet de l'échange verbal, soulignant que ce que le locuteur attend, « ce n'est pas une compréhension passive qui, pour ainsi dire, ne ferait que dupliquer sa pensée dans l'esprit d'un autre, ce qu'il attend, c'est une réponse, un accord, une adhésion, une objection, une exécution, *etc.* » (p. 275). Bakhtine l'exprime en ces termes :

Tandis que je parle, je prends toujours en compte le fond aperceptif sur lequel ma parole sera reçue par le destinataire: le degré d'information que celui-ci possède sur la situation, ses connaissances spécialisées dans le domaine de l'échange culturel donné, ses opinions et ses convictions, ses préjugés (de mon point de vue), ses sympathies et ses antipathies, *etc.* – car c'est cela qui conditionnera sa compréhension responsive de mon énoncé. Ces facteurs détermineront le choix du genre de l'énoncé, le choix des procédés compositionnels et, enfin, le choix des moyens, linguistiques, c'est-à-dire le style de mon énoncé (p. 304).

Ainsi, l'*alternance des sujets parlants* dans le processus de l'échange verbal prend des formes variées selon le type d'échange dans lequel elle se produit. Il considère que le *dialogue* est « la forme la plus simple et la plus classique » (p. 281) de l'échange verbal dans laquelle « chaque réplique, aussi brève et fragmentaire soit-elle, possède un achèvement spécifique qui exprime la *position du locuteur* – il est possible de répondre, il est possible de prendre, par rapport à cette réplique, une *position responsive* » (p. 278). Dans cette perspective, le rapport spécifique qui relie les différentes répliques du dialogue n'est possible « qu'entre des énoncés

émanant de sujets parlants distincts. Ils présupposent *l'autre* (par rapport au locuteur) membre de l'échange verbal » (p.278). C'est ainsi l'alternance des sujets parlants qui aménage le cadre de l'énoncé. Selon Bakhtine, cette règle vaut pour le dialogue, mais également pour toute les autres sphères de l'échange verbal. Le sujet parlant délimite les frontières de l'énoncé, tout en manifestant son individualité et sa vision du monde :

Ce sceau d'individualité apposé sur l'œuvre [ou la réplique du dialogue], c'est justement ce qui crée les frontières intérieures, d'un type particulier, à la faveur desquelles l'œuvre, dans le processus de l'échange verbal, au sein d'une sphère culturelle donnée, se sépare des autres œuvres auxquelles elle est reliée – les œuvres des prédécesseurs, sur lesquelles l'auteur prend appui, les autres œuvres de même tendance, les œuvres d'une tendance opposée, avec lesquelles l'auteur est en lutte, *etc.* (p. 282).

À propos de cette tension entre le sujet, d'une part, et les genres du discours disponibles dans une sphère culturelle donnée, d'autre part, Bronckart (1996) souligne que :

(...) à l'échelle d'un agent singulier, la production d'un nouveau texte<sup>59</sup> empirique [doit] être conçue comme le résultat d'une *mise en interface* entre les représentations construites par l'agent à propos de sa situation d'action (motifs, intentions, contenus thématiques à transmettre, *etc.*), et les représentations de ce même agent concernant les genres disponibles dans l'intertexte<sup>60</sup> » (p. 138).

#### 1.4.2 Apprendre à parler c'est apprendre à structurer ses énoncés

En accord avec les grands principes que nous venons de développer, dans la perspective dialogique de Bakhtine, lorsqu'un locuteur veut s'exprimer, il ne choisit pas seulement sa proposition, en fonction du contenu qu'il souhaite transmettre mais sélectionne une proposition en fonction du *tout* que constitue l'énoncé, c'est-à-dire en fonction de sa forme, *i.e.* de son appartenance à un genre du discours : « ce choix se détermine en fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires, *etc.* » (p. 284). Ensuite le locuteur s'ajuste

<sup>59</sup> Bronckart (1996) différencie le *texte* du *discours*, proposant l'utilisation de *genre de texte*, lorsqu'il s'agit de modèles indexés, réservant le terme de *discours* lorsqu'il s'agit d'une mise en application de ces genres, dans des segments linguistiques.

<sup>60</sup> Bronckart (1996) définit l'*intertexte* comme l'ensemble des *genres de texte* disponibles.

---

et s'adapte au genre choisi (sans pour autant se départir de son individualité et de sa subjectivité). Dans ce sens :

La langue maternelle – la composition de son lexique et sa structure grammaticale – nous ne l'apprenons pas dans les dictionnaires et les grammaires, nous l'acquérons à travers des énoncés concrets que nous entendons et que nous reproduisons au cours de l'échange verbal vivant qui se fait avec les individus qui nous entourent. Nous assimilons des formes de langue seulement sous les formes que prend un énoncé, et conjointement avec ces formes. Les formes de langue et les formes types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue » (Bakhtine, 1984, p. 285).

Ainsi, *apprendre à parler*, c'est apprendre à structurer ses énoncés, à mouler sa parole dans un genre du discours qui organise notre parole. Et Bakhtine d'ajouter que :

Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avons pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible (p. 285).

Ainsi, selon Bakhtine, « pour parler nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une *forme* type relativement stable, *de structuration d'un tout* (p. 284). Même dans nos conversations les plus courantes, « nous moulons notre parole dans des formes précises de genres, parfois standardisés et stéréotypés, parfois plus souples, plus plastiques et plus créatifs » (pp. 284-285).

### 1.4.3 Synthèse

Nous considérons que la notion de genres du discours chez Bakhtine constitue un réel apport, permettant de théoriser l'ordre de la culture à l'échelle collective, concernant l'entrée de l'enfant dans le langage. Notons que, chez Bakhtine, le genre est uniquement envisagé dans son rapport au langage et évacue la question du monde et des systèmes sémiotiques qui lui sont relatifs. Notre focus étant le développement du langage chez l'enfant en étroite relation avec les systèmes sémiotiques qui le précèdent, nous considérons qu'il y a lieu de redéfinir une unité sur le modèle bakhtinien, c'est-à-dire à l'échelle socio-historique, qui puisse 1) prendre en compte l'importance du développement communicationnel prélinguistique

(Bruner) ; et 2) considérer l'importance du monde matériel (redéfini sous l'angle de la culture) via l'appropriation des significations publiques dans la sphère de l'objet et de ses usages culturels (*cf.* paradigme de la Pragmatique de l'objet). Comme le souligne Moro (à paraître), nous considérons que ces deux développements – qui ont jusqu'à présent fait l'objet de recherches séparées – doivent nécessairement être repensés dans leur articulation précise et repensés au sein d'unités plus larges, incluant la dimension de la socio-histoire.

### 1.5 Synthèse des ancrages épistémologiques

Premièrement, nous avons développé notre ancrage dans la théorie historico-culturelle du développement de l'enfant, envisageant celui-ci (le développement) comme la conséquence d'une rencontre – médiatisée par autrui – avec la culture. Dans ce cadre, nous avons proposé de remettre en question la définition de la *signification du mot* comme *unité de base* chez Vygotski, soulignant l'absence, d'une part de la dimension culturelle collective dans cette conception et d'autre part, de la culture matérielle. Nous avons notamment questionné son analyse monologique du développement de l'enfant qui n'envisage pas la culture en termes d'unités supraordonnées. Nous avons également pointé une conception « idéelle » de la culture chez Vygotski, seul le signe langagier étant reconnu comme médiateur culturel.

Deuxièmement, nous avons indiqué comment les travaux de Bruner ont permis d'aborder l'analyse de la communication à l'étape prélinguistique et d'envisager son rôle dans les débuts du langage – accordant à la notion de *signification* toute son ampleur pour comprendre l'esprit humain en développement. Si Bruner, dans son approche des différentes fonctions du langage, considère que le langage interagit toujours avec le contexte pour construire la signification, nous avons pointé l'absence de considération de l'objet matériel dans la définition de ce contexte. Sur ce point, nous avons souligné l'intérêt particulier de Bruner concernant la mécanique interactionnelle à l'œuvre dans les transactions mère-enfant, alors même qu'il n'aborde pas directement la question des contenus de cette interaction.

Troisièmement, nous avons mobilisé les travaux conduits dans le paradigme de la Pragmatique de l'objet pour répondre à cette aporie et proposer que les objets matériels du quotidien, à travers les significations partagées et publics liées à leurs usages, s'instituaient comme *référents* dans la communication adulte-enfant, et participaient ainsi pleinement à la définition du contexte de l'interaction. Nous avons alors proposé de réévaluer l'entrée de l'enfant dans le langage – tenant compte de toutes les sémiotiques à l'œuvre – ouvrant une voie permettant d'inclure le rôle de la culture dans ses différentes modalités, y compris la

---

culture matérielle, dans le développement de l'enfant et particulièrement dans son entrée dans le langage.

Quatrièmement, nous avons montré comment le modèle bakhtinien des genres du discours pouvait fonctionner comme heuristique pour aborder le développement de la communication et l'entrée dans le langage verbal chez l'enfant, au sein d'unités supraordonnées, incluant, à la fois le développement communicationnel prélinguistique (Bruner) et les récents apports de la Pragmatique de l'objet concernant l'importance du monde culturel dans sa matérialité dans l'étude de la communication et de la transition vers le langage.

L'articulation théorique que nous venons de résumer implique, à notre sens une approche de la signification à trois niveaux : 1) au travers de la définition d'une nouvelle unité à l'échelle socio-historique – envisagée comme produit de la diversité des activités sémiotiques humaines – non uniquement langagières mais impliquant également le monde dans sa dimension matérielle ; 2) dans l'approche de ce nouveau type d'unité dans l'interaction triadique, pour sa définition et sa mise en œuvre, soit à partir des pratiques communicatives quotidiennes adulte-enfant autour de l'objet matériel ; 3) à travers la signification telle qu'elle se constitue à l'interne comme liant des fonctions (perspective interfonctionnelle). Ceci nous apparaît être la condition *sine qua non* d'une véritable étude du développement historico-culturel du langage (Moro, à paraître).

À la suite de cette présentation de l'épistémologie construite pour approcher les débuts du langage chez l'enfant entre 12 et 24 mois, nous proposons un aperçu des recherches conduites sur l'entrée de l'enfant dans le langage.

## 2 Aperçu des recherches conduites sur l'entrée de l'enfant dans le langage

Si ce travail se centre principalement sur l'analyse de l'activité avec l'objet pour décrire l'entrée de l'enfant dans le langage, il n'en est traditionnellement pas ainsi dans les travaux centraux portant sur l'acquisition. Sans chercher à réaliser une synthèse exhaustive des recherches menées dans ce domaine, nous nous proposons de saisir les travaux portant sur l'acquisition du langage à travers deux approches très différentes, l'une mettant l'accent sur le langage comme système et l'autre comme pratique ou activité<sup>61</sup>. Dans le cadre de cette seconde approche, le contexte dans lequel l'enfant apprend à parler semble jouer un rôle essentiel – la question qui se pose alors, en lien avec notre problématique générale, concerne la définition de ce contexte, les critères que l'on retient pour le saisir, et notamment les différentes manières dont le monde matériel contribue à le construire.

Dans un premier temps, nous présentons les approches psycholinguistiques de tradition classique découlant des conceptions *structuralistes* de la langue. Puis, nous abordons les approches dites *pragmatiques* pour lesquelles le langage n'est pas *système à apprendre* mais *agir à investir*, la question de l'intersubjectivité devenant alors prééminente.

### 2.1 Entrée dans le système de la langue

Dans une perspective psycholinguistique de tradition classique, les langues sont appréhendées comme des systèmes (Chomsky, 1965), leur acquisition consistant à maîtriser un code (le seul code verbal). Selon Cosnier (1982) :

La première vague de succès de la linguistique dans les sciences humaines était liée à l'élaboration de modèles linguistiques restreints au "code" verbal, considéré en soi et pour soi, indépendamment des autres facteurs de la communication. Mais c'est seulement par une sorte de parti-pris fonctionnaliste<sup>62</sup> et logocentrique que ces théories pouvaient affirmer la pertinence au service de la communication des

---

<sup>61</sup> Nous pourrions construire un axe de variation, du + structuraliste au – structuraliste, nous nous limitons ici aux deux pôles.

<sup>62</sup> Pour les fonctionnalistes (Jakobson (*e.g.* 1963) et à sa suite en France, Martinet et son école (*e.g.* Martinet, 1985)), le code verbal sert à la communication et c'est cette fonction qui lui donne sa forme. Ainsi, le fonctionnalisme en linguistique est une approche structuraliste.

---

seuls éléments que les linguistes voulaient bien prendre en charge comme faisant partie de la langue. (p.10).

Si cette linguistique du code a été largement remise en question (depuis Jacobson, 1963), elle reste toujours très investie dans les recherches actuelles (par exemple Herschensohn, 2007). Dans ce type d'approches, le langage est étudié indépendamment du développement de la communication, sa fonction référentielle se trouvant dès lors priorisée. Dans ce cadre, le développement du lexique apparaît comme un des processus fondamentaux de l'acquisition.

## 2.1.1 L'acquisition du lexique

### 2.1.1.1 *Les premiers mots*

Le lexique est considéré comme un socle essentiel pour que les diverses fonctions du langage puissent s'exercer, ainsi que pour la compréhension et la production de discours. La deuxième et la troisième année de l'enfant – période à laquelle le lexique se développe très rapidement – représentent une période cruciale dans ce développement. Lentement tout d'abord pour les cinquante premiers mots, puis beaucoup plus rapidement, les enfants apprennent plusieurs mots nouveaux par jour entre 18 et 36 mois<sup>63</sup>. Selon Bassano (2000) :

Le processus le plus apparent concernant le lexique précoce est son accroissement quantitatif. Si le vocabulaire de l'enfant à la fin de la troisième année est d'une étendue encore fort modeste comparé aux 10 000 mots de l'enfant de 6 ans et au 30 000 ou plus de l'adulte moyen, il est le résultat d'un processus d'expansion remarquable, source d'informations de premier plan sur l'amorçage et les rythmes du développement langagier (p. 138).

Ainsi, traditionnellement, les chercheurs se sont intéressés à l'acquisition du lexique chez l'enfant, préférant des méthodes quantitatives capables d'établir des normes de développement<sup>64</sup>. Ce type de travaux mesure l'accroissement du lexique en évaluant, à partir

---

<sup>63</sup> Un aspect remarquable du développement lexical est que ce dernier ne se réalise pas de façon linéaire. Plusieurs études longitudinales ont ainsi montré que l'augmentation du vocabulaire de production connaissait un brusque accroissement souvent désigné par le terme d'*explosion lexicale*. Ce phénomène s'observe aux alentours de 18-20 mois (Bloom, 1973; Nelson, 1973) et semble également concerner le vocabulaire de compréhension.

<sup>64</sup> Selon Moreau et Richelle (1981), « une estimation quantitative du vocabulaire à ce stade ne donne cependant qu'une image très lacunaire du développement verbal » (p. 55). En effet, les unités signifiantes produites par l'enfant n'ont pas le même statut que les productions des adultes. Comme le signale Deleau (1989), « au

de questionnaires donnés aux parents, le nombre de mots distincts compris ou prononcés par l'enfant, à chaque période de son développement<sup>65</sup>. Nelson (1973, 1975) a réalisé l'une des premières études longitudinales importantes dans ce domaine, analysant les productions de 18 enfants anglophones et montrant qu'ils produisaient en moyenne 10 mots à l'âge de 15 mois, 50 mots à l'âge de 20 mois, puis 200 mots à 24 mois. Plus récemment, l'étude transversale à grande échelle réalisée par des chercheurs américains, utilisant le *MacArthur Communicative Development Inventories* (CDIs) (Fenson et al., 2000, 1994, 1993), a établi des niveaux de production moyens de 10 mots à 12 mois et de plus de 300 mots à 24 mois. À noter que ce type d'études montre une importante variabilité interindividuelle, sans toutefois que les sujets sortent du cadre d'un développement normal.

Ce type de travaux mettent en évidence deux transitions importantes entre communication prélinguistique et communication linguistique. Une première transition entre 12 et 18 mois, période durant laquelle les moyens de communication se conventionnalisent. Masur (1990), par exemple, montre qu'à partir de 12 mois, apparaissent dans l'interaction triadique, les premières combinaisons « gestes-regards divergents » permettant à l'enfant d'indiquer par pointage un objet et de regarder en même temps la mère (deux directions différentes dans la même conduite). Ce type de conduites semble souvent liés à l'apparition des premiers mots. Masur (1990) indique que cette combinaison commence à diminuer vers 18 mois, lorsque l'enfant n'a plus besoin de s'assurer de l'attention de la mère, par le regard mais peut la supposer. À cette étape, l'enfant ne se satisfait plus de l'utilisation de gestes, notamment face à son besoin de décrire ses actions ou son environnement et d'évoquer des objets absents et développe une série de patterns vocaux qui petit à petit se conventionnalisent et deviennent des holophrases<sup>66</sup>. Une deuxième transition s'opère, aux alentours de 24 mois, lorsque l'utilisation des gestes décline pour laisser la place au mode de communication proprement linguistique. Le vocabulaire augmente alors rapidement et c'est dans ce cadre qu'est utilisée la notion d'*explosion lexicale* (e.g., Poulin-Dubois et Graham 1994).

---

cours de l'ontogenèse la fonction communicative commence d'être maîtrisée avant la fonction intellectuelle. Les mots sont d'abord utilisés d'une façon communicative et ils acquièrent peu à peu une signification conceptuelle. L'apparition d'un mot dans le langage de l'enfant ne marque pas ainsi l'achèvement mais bien le début d'un processus de construction de concept » (p. 34).

<sup>65</sup> Il est admis que, dans cette méthode, les parents ont tendance à surévaluer les capacités de leurs enfants.

<sup>66</sup> Le terme d'*holophrase* désigne l'utilisation de mots familiers qui désignent une classe d'objet ou de personne et dont l'intonation change en fonction de ce à quoi il fait référence.

---

Notons encore que les recherches conduites dans le domaine de l'acquisition du lexique montrent que le vocabulaire de production est en retard de plusieurs mois sur le vocabulaire de compréhension et que ce décalage se maintient relativement longtemps (*e.g.*, Bates et al., 1979). En effet, « les enfants donnent généralement des signes de compréhension des mots, associés à une certaine capacité de représentation, vers l'âge de 8-10 mois, c'est-à-dire quatre ou cinq mois avant l'émergence de la production » (Bassano, 2000, p. 139). Au-delà de son observation, ce décalage n'est pas facile à expliquer. Certains chercheurs postulent deux systèmes de lexique différents et parlent de *dissociation* entre compréhension et production (Vihman, 1982). D'autres estiment qu'il s'agit plutôt de voies d'accès distinctes. Dans ce sens :

La compréhension lexicale, qui reflète ce que l'enfant sait sur le langage, et la production lexicale, qui reflète ce qu'il fait du langage, seraient ainsi des processus de nature différente, impliquant des mécanismes cognitifs en partie distincts et sans doute médiatisés par des systèmes neuronaux eux-mêmes en partie distincts (Bassano, 2000, p. 140).

### **2.1.1.2 L'émergence des combinatoires**

Comme le signalent Moreau et Richelle (1981), l'enfant ne passe pas brusquement de la production d'holophrases à des phrases à deux mots prosodiquement et sémantiquement structurées. Différentes recherches relèvent des mécanismes transitionnels entre ces deux phases. Par exemple, Bloom (1973) observe l'existence de formes vides de significations qui ne s'emploient jamais seules mais qui accompagnent certains des mots de l'enfant pour en compléter le sens. Ce type de mécanismes présyntaxiques « constitueraient des points d'appui formels sur lesquels la communication en un même énoncé de deux notions différentes pourra ultérieurement se fonder » (p. 58). Halliday (1975) remarque également ce type de mécanismes qu'il appelle des *protostructures* et qui désignent la combinaison d'un mot et d'une intonation. Selon Moreau et Richelle, ces diverses recherches soulignent l'importance de considérer toutes les composantes du comportement de l'enfant pour comprendre comment se fait l'acquisition du langage. Dans ce cadre, ils relèvent que :

Observer les productions de l'enfant, ce n'est pas seulement relever les séquences correspondant aux unités significatives de la langue adulte, c'est être attentif aussi à tout ce que la transcription habituelle néglige – l'intonation, les répétitions, les marques d'hésitation, les unités vides de sens – en gardant en outre à l'esprit que

les phénomènes non linguistiques tels que mimiques, gestes ou attitudes peuvent avoir, chez l'enfant, une fonction communicative que le langage ne peut encore exercer (p. 59).

### 2.1.1.3 *Les phrases à deux mots*

Les énoncés à deux mots produits par l'enfant à la fin de sa deuxième année constituent les premières manifestations de la syntaxe dans le développement du langage. En lien à l'intérêt évident de ce type de manifestations que l'on peut considérer comme témoin de l'acquisition de la langue, l'analyse des premières combinaisons de deux mots a fait l'objet d'un bon nombre de travaux et discussions. Les chercheurs ont notamment tenté de déterminer des régularités d'apprentissage, voyant si l'enfant, quelle que soit la langue de son entourage, passait par les mêmes stades de développement linguistique. Dans ce cadre, l'idée d'une *grammaire pivot* a, par exemple, été avancée, stipulant que l'enfant repère la position d'un mot ou d'un groupe de mots dans les énoncés de l'adulte et tend ensuite à utiliser le mot ou le groupe de mots dans un contexte similaire. Dans cette perspective, la production des premières phrases à deux mots n'est pas laissée au hasard mais s'organise à partir de deux classes de mots développés par l'enfant : les pivots et les mots de la classe ouverte (Braine, 1963), à partir desquels il construit ses énoncés. Parisse et Le Normand (2000) ont également étudié les assemblages de mots, constatant une bonne correspondance entre les productions de l'enfant de 24 mois et celles de l'adulte. Leurs résultats montrent, en effet, que les énoncés à deux termes le plus fréquemment utilisés par les enfants sont des fragments d'énoncés d'adulte. L'étude de la construction de l'énoncé chez l'enfant a constitué et constitue encore un champ de recherche foisonnant, les différentes approches accordant une importance plus ou moins grande au contexte dans lequel les premiers mots de l'enfant se produisent. Encore une fois se pose, dans ce type d'approches, le problème d'approcher les productions de l'enfant, à partir de la grammaire adulte et comme le soulignent Moreau et Richelle à ce sujet :

Le problème le plus crucial sans doute pour les grammaires interprétatives, c'est bien qu'elles sont étroitement dépendantes de l'interprétation que fait l'adulte des énoncés produits par l'enfant, sans qu'il y ait toujours de contrôle possible quant au bien-fondé de cette interprétation (1981, p. 65).

---

Pour montrer les difficultés liées à la catégorisation des énoncés de l'enfant, les auteures donnent l'exemple de la phrase *Parti papa* pour laquelle :

La relation exprimée par l'enfant peut être décrite comme une relation d'action à agent (« Papa s'en est allé »), mais aussi de lieu à entité (« Papa est ailleurs qu'ici ») ou encore de négation à entité (« Il y a absence de Papa »), ou comme une autre relation encore. Sur quoi se fondera le classement de la phrase dans une catégorie plutôt qu'une autre ? (p.65).

Ainsi, selon ces auteurs, si l'approche des marques grammaticales dans le langage de l'enfant ne peut se faire autrement que par interprétation, il convient de garder à l'esprit l'impossibilité de véritablement contrôler le bien-fondé des hypothèses avancées. À la suite de ces considérations directement liées à l'acquisition du lexique dans ses aspects quantitatifs, émerge la question de la nature des mots que l'enfant produit et conduit à l'analyse des classes de mots (noms, verbes et ensembles d'éléments dit sociopragmatiques<sup>67</sup>). À ce propos, se développent d'une part des approches pouvant être qualifiées de syntaxico-sémantiques et d'autre part des approches plus fondamentalement sémantiques.

### **2.1.2 Les approches syntaxico-sémantiques**

Les études sur l'acquisition de la syntaxe s'intéressent plus spécifiquement à l'aménagement du lexique en unités supérieures. Ce type d'approches peut, par exemple, « analyser les énoncés enfantins en termes de noms, verbes, adjectifs, *etc.* » (Moreau & Richelle, 1981, p. 61). Dans ce domaine, les études permettent d'établir des points de repères concernant les périodes successives à travers lesquelles l'enfant passe, lorsqu'il développe le langage – la définition d'étapes acquisitionnelles strictes ne pouvant être décrites. La première étape traditionnellement reconnue dans l'apprentissage du langage (même si le fait de décider où commence l'acquisition du langage est un fait arbitraire, régi par des conventions) est l'acquisition des phonèmes de la langue. En effet, pour apprendre à parler, l'enfant doit être en mesure de différencier auditivement les différents sons qui lui parviennent. Dans ce cadre, les études portent, par exemple, sur la discrimination des sons de la langue chez le tout petit, montrant un changement dans le rythme de succion lorsque les sons auxquels il est exposé

---

<sup>67</sup> Ensemble d'éléments produits dans des situations d'interaction « comme la particule *non*, les routines sociales comme *allo*, *au revoir*, les onomatopées, les petits mots relationnels, les interjections, les expressions de type « formules non analysées » comme les *ça y est* ou *a plus* du français » (Bassano, 2000, p. 143).

sont typiques de la langue dans laquelle il est élevé (Eimas et al., 1971) ou alors sur l'analyse du babil, cherchant des correspondances entre la fréquence des sons produits par l'enfant et la fréquence des unités de la langue utilisée par son entourage (Boysson-Bardies et al., 1981). La seconde étape concerne l'émergence de la référence. Selon Moreau et Richelle (1981), « le babil n'est pas constitué exclusivement de productions aléatoires de sons » (p. 54). En effet, des chercheurs comme Halliday (1975) ont montré qu'il ne faut pas attendre l'apparition de sons apparentés aux mots de la langue pour que l'enfant commence à *signifier*. Toujours selon Moreau et Richelle (1981), « ce nouveau pas vers la maîtrise de la langue s'enregistre vers 9 mois. On observe que dès cet âge, l'enfant utilise de façon plus ou moins régulière des séquences phoniques dans des situations relativement déterminées » (p. 54). Ces auteurs signalent que de tels faits illustrent la continuité qui unit les différentes phases dans le développement du langage :

L'apparition du premier mot est précédée de tout un cheminement, qui, au départ des productions sonores et végétatives, en passant par le babil et les expressions significatives, met en place les rudiments d'un système phonologique d'une part, et amorce l'ébauche d'un système référentiel d'autre part (p. 54)<sup>68</sup>.

Concernant l'apparition des premiers mots, de nombreuses études disent rencontrer un ordre semblable d'émergence des relations chez les enfants, même lorsqu'on a affaire à des langues différentes. Par exemple, l'étude transversale à grande échelle de Bates et al. (1994) fournit la synthèse des tendances générales du développement lexical précoce, pour des enfants anglophones<sup>69</sup>. Dans ce cadre, les auteures signalent trois étapes dans le développement du lexique : une première dans laquelle l'enfant produit essentiellement des noms, une deuxième dans laquelle l'enfant commence à produire des prédicats, verbes et adjectifs et une dernière dans laquelle l'enfant commence à produire des mots dits de *classe fermée*<sup>70</sup>. Une tendance à peu près similaire a été mise en évidence chez les enfants francophones (e.g., Bassano et al. 1998), s'accordant sur l'idée d'un développement « se déplaçant des éléments référentiels

---

<sup>68</sup> Nous reconnaissons ici les caractéristiques des approches dites de la *langue comme système* pour lesquelles, le caractère représentationnel du langage prévaut.

<sup>69</sup> Bates et al. ont ensuite répliqué le même type d'étude avec des enfants italo-phones et hispano-phones et ont trouvé des résultats similaires.

<sup>70</sup> Les mots dits de « classe fermée » ou « grammaticaux » désignent les déterminants du nom, les pronoms, les prépositions ou les conjonctions.

---

vers les éléments prédicatifs et finalement vers des éléments grammaticaux (Bassano, 2000, p. 146).

Cependant, un autre courant de recherche mené sur l'acquisition du langage fait apparaître des différences interindividuelles importantes dans l'apprentissage du lexique. C'est le cas, par exemple, des travaux de Nelson (1973) qui ont caractérisé deux *styles* différents d'enfants dans le développement du langage. Elle définit la catégorie des enfants dits *référentiels* qui désigne ceux apprenant en priorité des noms, s'appropriant prioritairement la fonction référentielle du langage, comme signalé dans les études que nous venons de citer. Nelson définit une seconde catégorie, désignant les enfants dits *expressifs* qui semblent privilégier les fonctions sociales et instrumentales du langage, utilisant de façon privilégiée, des routines, formules, expressions ou déictiques. Selon cette étude, la concentration des noms dans le premier lexique ne semble ainsi ne pas être un phénomène aussi robuste que pensé précédemment. Dans la suite de ces travaux, d'autres chercheurs ont tenté de confirmer l'existence de *styles* d'acquisition du lexique et ont pu montrer l'existence d'une importante variabilité interindividuelle (*e.g.*, Bates et al., 1994), sans pour autant remettre en question une tendance dans le développement lexical.

La question de l'acquisition du sens des mots et de la formation des concepts est également au centre de l'étude du développement du lexique. À côté du courant longtemps dominant des approches syntaxico-sémantiques, certains chercheurs développent une perspective plus sémantique sur la construction de l'énoncé qui permet des analyses en catégories de type *agent-action*, plus vraisemblablement proches de la cognition enfantine.

### **2.1.3 Les approches sémantiques**

Dans ce type d'approche, « le problème de base est de déterminer comment l'enfant accède à la correspondance entre les unités du langage, segmentées en mots, et les événements du monde réel, découpé en catégories d'objets et d'actions » (Bassano, 2000, p. 152). Dans ce domaine, il a été observé que les mots étaient souvent employés par l'enfant de manière non conforme à l'usage adulte, reflétant différentes erreurs d'extension. Les erreurs de sous-extension concernent les situations dans lesquelles l'enfant emploie un mot de façon restreinte ou idiosyncrasique : il peut, par exemple, utiliser un mot, uniquement dans un contexte particulier, ne pouvant le généraliser à d'autres situations dans lesquelles il rencontre le même objet (lieu ou personne). Au contraire, les erreurs de sur-extension se produisent, lorsque

l'enfant emploie un mot de façon trop large pour faire référence à des objets différents qui, selon lui, se réfèrent à la même catégorie d'objet.

Le modèle de Clark (1973) est emblématique dans le domaine de l'explication de l'acquisition du sens des mots, considérant l'apprentissage d'un mot comme l'appréhension des traits sémantiques qui le composent. Dans sa théorie, Clark avance tout d'abord que le sens des mots est constitué d'un ensemble de traits plus ou moins spécifiques que l'enfant acquiert progressivement en procédant du plus général au plus spécifique (1973). Elle révisé ensuite sa théorie et avance que les unités de la signification des mots ne sont plus des traits sémantiques mais des contrastes. Dans cette nouvelle perspective :

Le développement lexical est gouverné par deux principes opératoires dominants : le principe de contraste d'une part, selon lequel l'enfant fait l'hypothèse que tout nouveau mot rencontré doit contraster en signification avec les autres mots déjà connus, et le principe de conventionalité d'autre part, selon lequel l'enfant fait l'hypothèse qu'il existe toujours une forme linguistique conventionnelle pour faire référence à une entité (Clark, 1993, citée par Bassano 2000, p. 154).

Plusieurs auteurs ont ainsi formulé de nouvelles hypothèses qui postulent que seuls les traits pertinents pour la différenciation sont utiles (Barrett, 1978 ; Clark, 1990 ; Gathercole, 1987 ; Harris, Barrett, Jones et Brookes, 1988). Même si les résultats de ces études et la pertinence générale de la théorie du contraste sont questionnés par Clark elle-même (voir Clark 1995), ce type d'approche reste emblématique de la recherche sur l'apprentissage du sens des mots chez l'enfant qui apprend à parler. Une autre approche influente dans le domaine est la théorie des prototypes, selon laquelle le sens d'un mot serait d'abord acquis à travers un référent typique de la catégorie (Rosch 1978). Ce modèle se base sur une hiérarchie catégorielle organisée en trois niveaux : le niveau surordonné (par exemple les animaux), le niveau de base (par exemple les chiens) et le niveau subordonné (par exemple le caniche) (Rosch, Mervis, Gray, Johnson et Boyes-Barem, 1976 ; Rosch 1978). À partir de cette hiérarchie, les auteurs avancent que les enfants tendent à apprendre d'abord les noms se référant au niveau de base. Ce type d'approches, si elles permettent d'éclairer habilement la façon dont l'enfant apprend le sens des mots, ne traitent que des termes référentiels et ne couvrent pas ainsi la totalité des éléments lexicaux appropriés par l'enfant à cette période.

---

#### 2.1.4 Synthèse

Si personne ne maintient que l'enfant peut apprendre à parler en dehors de sa communauté de référence, les approches de la langue comme système ne soulignent pas particulièrement les aspects liés à la mise en œuvre du langage dans la relation sociale. Ainsi, la segmentation entre approches syntaxique et sémantique correspond à une conception de la langue comme système pour laquelle il est pertinent d'étudier séparément ces deux dimensions de l'acquisition. Cette vision est remise en question à partir des années 1980 par certains chercheurs qui commencent à appréhender le langage de l'enfant dans sa globalité, c'est-à-dire qui considèrent à la fois les dimensions d'*acquisition* et de *production* du langage. Les travaux de Frédéric François (1988, 1993, 2005) et plus largement ceux relatifs au paradigme fonctionnaliste sont emblématiques de ce tournant conduisant à approcher le langage non plus comme un *système à apprendre* mais comme une *activité à s'approprier* :

On peut (et cela me semble plus « intéressant ») partir du fait que le développement du langage est enté sur autre chose que lui : le dialogue verbal sur le dialogue non verbal, la référence par déictique ou anaphorique sur l'orientation mutuelle du regard ou le geste de monstration et se demander ensuite ce qui se passe lorsque le maniement des signes reprend/déplace/modifie la protocommunication (François, 2005, p. 61-62).

Nombre d'auteurs commencent dès lors à approcher l'acquisition du langage en contexte, s'intéressant à l'utilisation du langage dans l'interaction et donc à la construction du sens et à l'interprétation. Nelson, par exemple, développe une approche constructiviste du développement sémantique fondé sur la notion de *schéma d'événements* (Nelson 1986, 1991). La thèse principale de Nelson est que l'enfant construit des représentations du monde à partir des expériences qu'il vit. Ces expériences sont fréquemment répétées dans la vie de l'enfant puisqu'elles concernent, au départ, la reconnaissance de ses besoins premiers tels que ceux liés à son bien-être (manger, dormir, socialiser, s'apaiser) ou à son inconfort (pleurer, avoir mal, avoir faim, avoir froid). Cette approche considère ainsi que les enfants construisent des régularités, des connexions et des généralisations à partir de leurs expériences quotidiennes. Ces schémas d'événements (*event structure*) sont considérés par Nelson comme des

représentations mentales globales constituées de séquences d'actions<sup>71</sup>. Selon l'auteure, lorsque l'enfant apprend à parler, il met les mots en correspondance avec les représentations globales liées à son expérience (aux événements qu'il est amené à vivre). C'est seulement dans sa deuxième année que l'enfant identifie les personnes, objets ou actions qui constituent l'événement et décontextualise progressivement l'utilisation des mots. Cette théorie décrit alors trois étapes dans le développement langagier de l'enfant. Une première dans laquelle les connaissances sont organisées sous forme de représentations générale ou *script*<sup>72</sup>, à partir de la vie quotidienne ; une deuxième dans laquelle l'acquisition des connaissances culturelles et conventionnelles sont basées sur les acquisitions lexicales ; et une troisième dans laquelle se développe la pensée formelle et scientifique, laissant apparaître d'autres formes de généralisation.

Comme le signale Tartas (2009), l'intérêt de cette approche est de tenir compte de l'aspect social de l'acquisition du langage – les schémas d'événements n'étant pas le fruit du seul sujet, mais se trouvant créés dans la relation à autrui. Par ailleurs, dans le sillage de Vygotski et de Bruner, les travaux de Nelson soulignent la nécessité d'analyser l'émergence du langage comme système représentationnel dans ses fonctions cognitives, tout autant que dans ses fonctions communicatives, signalant l'importance de prendre en compte l'interaction entre fonctions psychologiques dans les processus de développement chez l'enfant.

Nous proposons à présent d'examiner les courants qui s'intéressent fondamentalement à l'agir langagier et à son rôle dans le développement du langage.

---

<sup>71</sup> Selon Nelson, la connaissance des objets physiques est enchâssée dans ces séquences d'actions. Ainsi, les objets que l'enfant rencontre n'existent pas en eux-mêmes mais sont intégrés à des événements situés dans une contexte social et spatio-temporel.

<sup>72</sup> Pour Nelson, le *script* succéderait à la structure événementielle. Nelson définit les scripts comme un ensemble organisé non réduit à la structure de l'action (schèmes piagétiens) qui englobe les actions, les partenaires sociaux, les objets et les buts de la séquence événementielle. Ils correspondent ainsi à des modèles mentaux généraux qui indiquent à l'enfant comment les choses doivent se dérouler dans la vie quotidienne. Au début, les scripts contiennent les propriétés concrètes de l'événement (pas ou peu de relations abstraites), puis, lorsque la représentation devient plus élaborée, des relations abstraites peuvent y être incorporées. Nelson parle alors de catégories *slot-filler*.

---

## 2.2 Le langage comme activité

Dans cette conception, le langage loin de servir uniquement à dire le monde sert à le transformer, il n'est pas seulement :

Un moyen d'encoder des significations ; il est aussi un des instruments qui permettent la communication entre les individus ; par son intermédiaire, on agit sur autrui, et on est soumis à l'action d'autrui [...] le langage ne relie pas seulement un contenu à une forme, il installe aussi une relation entre deux ou plusieurs individus, qui à son tour, se font locuteurs et auditeurs, au sein de cet échange très structuré qu'est le dialogue (Moreau & Richelle, 1981, p. 113).

Ne voulant ici retracer le développement entier des approches du *langage comme activité*, nous considérons, ci-dessous, celles qui ont mis l'accent sur les débuts de la conversation et sur la multimodalité des échanges qui la constitue, même si d'autres perspectives, telles que, par exemple, les approches énonciatives et discursives se rapportent également à ce courant.

### 2.2.1 Les approches conversationnelles

La question du contexte langagier et sociocommunicatif dans lequel l'enfant acquiert le langage peut être traité selon divers points de vue. Les approches conversationnelles (*e.g.* Veneziano, 2006) se centrent sur l'étude des caractéristiques interactionnelles considérées comme jouant un rôle essentiel dans les débuts du langage. Selon Veneziano (2000), les travaux se réclamant de ce courant partagent, pour la plupart, deux hypothèses :

D'une part, l'hypothèse selon laquelle, dans la période préverbale l'enfant acquiert des savoir-faire sur lesquels vont se greffer les nouvelles compétences langagières ; d'autre part, l'hypothèse selon laquelle des expériences interactionnelles, et plus spécifiquement conversationnelles, facilitent l'acquisition de certains aspects de la compétence langagière<sup>73</sup> (p. 231).

---

<sup>73</sup> Veneziano souligne que les travaux effectués au sein de cette approche reconnaissent bien évidemment, que pour que les expériences interactionnelles puissent assurer la continuité entre la communication et le langage, des capacités de naissance ainsi qu'un « substrat neurocérébral intact » sont nécessaires. Les auteurs « pensent toutefois que l'interaction, dans laquelle le langage intervient, interviendra, ou est intervenu, constitue une expérience signifiante pour l'acquisition du langage » (2000, p. 231-232).

Selon Kail (2000), la version la plus radicale de cette conception a été développée par Bruner (1975/1983) qui a longuement envisagé la structure de l'interaction et ses analogies avec la structure linguistique. Pour lui, les interactions sociales répétées constituent le terreau de l'acquisition du langage, l'environnement humain assurant le rôle de régulation des productions initiales de l'enfant et leur transformation vers la langue à apprendre. Pour les tenants des approches de type interactionnel, quelles que soient les compétences initiales nécessaires au langage, l'enfant construit son langage dans les échanges avec ses partenaires sociaux (et notamment dans la conversation). Ainsi, l'enfant n'entre pas dans le langage par le référentiel mais par les échanges avec autrui.

Les processus tels que l'attention conjointe, la construction de contexte communicationnels (tels que les formats, les routines ou les scripts), l'adaptation permanente de l'adulte aux capacités de l'enfant (accordage, contingence), le type de langage qu'il utilise (le langage adressé à l'enfant ou LAE) ou encore les interprétations verbales ou les reprises qu'il fournit à propos des conduites de l'enfant sont à la source de l'acquisition des dénominations, de la syntaxe et de la sémantique. Ainsi, ce type de recherches privilégie une analyse fine des conditions interactionnelles, favorisant le développement de compétences langagières chez l'enfant et permet la description des processus sous-jacents à cette acquisition.

Dans le cadre des approches qui considèrent que le langage s'acquiert dans un cadre relationnel, il y a certainement quelque chose d'artificiel à séparer les apprentissages de l'enfant des pratiques utilisées par ceux de qui il apprend. Selon Moreau et Richelle (1981), « la frontière entre les deux domaines est moins due à une différence d'objet qu'à une focalisation différente de l'attention sur le même objet » (p. 140). Nous ne revenons pas ici en détail sur les travaux qui ont souligné les différents savoir-faire de l'enfant caractéristiques de la période préverbale et leur rôle dans les débuts du langage, étant donné qu'ils ont été longuement développés, lorsque nous avons décrit le paradigme brunérien qui constitue le second pilier sur lequel repose l'architecture théorique de ce travail. En revanche, nous proposons de passer en revue quelques éléments, caractérisant les premiers échanges mère-enfant sur le plan de la conversation et nous soulignons, dans ce cadre, l'adaptation des conduites de la mère.

### ***2.2.1.1 Les premières conversations***

On a depuis longtemps observé que les adultes adaptent leur langage, lorsqu'ils interagissent avec le tout petit enfant. Selon Veneziano (2000), « avant de pouvoir échanger des contenus

---

propositionnels, la mère et son bébé s'engagent dans des échanges qui présentent des caractéristiques structurales des échanges conversationnels langagiers » (pp. 237-238). Il a par exemple été observé que, lorsque le nourrisson regarde sa mère, celle-ci augmente ses vocalisations, les diminuant quand le contact visuel est momentanément rompu par le bébé. Bateson (1971, 1975, 1979) est à l'origine de la notion de *proto-conversation* pour qualifier ce type d'échange, soulignant leur importance pour le développement culturel de l'enfant. Dans cette lignée, nombre de travaux ont étudié la façon dont le nourrisson et la mère régulent mutuellement leur expressivité par des échanges de signaux multimodaux sous forme d'alternance d'action et d'écoute (expression vocale, faciale, gestuelles) (Brazelton et al. 1975 ; Stern, 1992 ; Trevarthen, 1974 ; 2014). Les chercheurs ont montré que, dans ce type d'échanges, le nourrisson témoigne son plaisir en retour au plaisir exprimé par l'adulte, démontrant qu'il apprécie activement, immédiatement et de façon consciente les intentions de communication et les sentiments que l'adulte nourrit et exprime à son égard. La réaction des nouveau-nés aux situations d'interactions perturbées (visage impassible ou désynchronisation de l'interaction) montre que, dès six semaines, un nourrisson est sensible à la syntonie des échanges avec l'adulte<sup>74</sup>.

Les travaux centrés sur les caractéristiques des premières conversations soulignent l'importance de la mise en place du *tour de parole* dans les échanges vocaux ou gestuels précoces et leur rôle dans l'acquisition du langage. Avec le temps, ce type de dialogue se complexifie, servant de base à l'émergence de nouvelles fonctions communicatives plus complexes (formuler une demande, y répondre, diriger l'attention, partager une émotion, *etc.*). Selon Deleau (1990), cette structure dialogique peut alors se ritualiser et devenir un format dans lequel, les liens récurrents deviennent des liens *interdiscursifs* (ce que Veneziano (2000) nomme *formats dialogiques*). Ninio et Bruner (1978) ont, par exemple, mis en évidence l'existence de tels formats dans le cadre de la lecture de livre. Selon ces auteurs, les énoncés produits par l'adulte dans ce type de format consistent dans un premier temps à attirer l'attention de l'enfant sur l'image, puis dans un second temps à demander à l'enfant une dénomination. Si l'enfant produit la dénomination demandée, la mère fournit un feedback positif, félicitant l'enfant, et si ce dernier n'est pas en mesure de fournir la réponse attendue, la mère nomme elle-même l'image en question. Veneziano (1985) a également observé ce

---

<sup>74</sup> Si le nourrisson fait l'expérience, lors de ses proto-conversations avec la mère, d'une cohérence entre expression du visage, son et intensité de la voix et affects échangés, cela présuppose l'existence d'un sens de l'autre et donc d'un premier sens du soi (Stern, 1989).

type de comportements chez la mère, consistant à répondre à la place de l'enfant, et souligne qu'il s'agit d'une des stratégies les plus généralement observées dans la cadre des interactions précoces. Selon elle, comme pour tous les formats, c'est leur aspect à la fois répétitif et structuré qui soutient l'interprétation de l'enfant – « ce qui est particulier aux formats dialogiques est le fait que le cadre est langagier et que le contenu peut l'être aussi, comme c'est le cas de la dénomination dans la recherche de Ninio et Bruner » (Veneziano, 2000, p. 39).

Dans le cadre des échanges entre mère et enfant à la période préverbale, Veneziano (2000) signale deux comportements très importants chez la mère concernant les premières acquisitions langagières et en particulier le lexique. Premièrement, « la reprise imitative du comportement du partenaire » et deuxièmement, « la tendance de la mère à interpréter les productions de l'enfant en termes langagiers » (p. 239). Concernant la reprise imitative, l'auteure signale, en effet, que ce sont les mères qui imitent principalement les productions sonores de l'enfant (et non l'inverse). Les reprises imitatives de la mère permettent d'attirer l'attention de l'enfant sur ses productions sonores, contribuant déjà à faire du langage un objet distinct détaché des autres conduites humaines. Veneziano (2000) décrit ce type d'échanges comme des *échanges sans signification* permettant aux partenaires de l'interaction d'entrer dans un « partage sonore, un point de rencontre entre deux répertoires autrement disjoints » (p. 240). C'est vers la fin de la deuxième année que l'enfant commence à effectuer lui-même des reprises imitatives qui peuvent porter sur une partie de l'énoncé de la mère (Ramer, 1976 ; Veneziano, 1989). Ces travaux montrent que l'enfant imitera plus facilement les énoncés produits par la mère, s'ils sont eux-mêmes des imitations de sa propre production. Dans ce sens, ce serait les comportements imitateurs de la mère qui permettraient aux compétences imitatives de l'enfant de se développer – les compétences d'imitation chez l'enfant étant considérées comme centrales dans l'acquisition du langage (*e.g.*, Snow, 1987). De manière concomitante aux premiers comportements imitatifs chez l'enfant, la mère commence à interpréter ses productions en termes langagiers (Snow, 1977 ; Veneziano, 1989). Ce comportement interprétatif chez la mère est également considéré comme central dans le processus d'acquisition du langage, car il offre à l'enfant une signification à son comportement, « avant que l'enfant ait pu signifier lui-même une telle signification » (Dore, 1985, p. 45). Lorsque l'enfant avance dans sa maîtrise du langage, les interprétations de la mère peuvent prendre la forme d'*expansions* – qui consistent à prolonger la signification en l'inscrivant dans un énoncé plus complet en accord avec la thématique de l'échange

---

(Nelson, 1977) ou de *recasts* – qui consistent à reprendre la signification présumée de l'énoncé de l'enfant pour en proposer une formulation grammaticalement correcte (Veneziano, 1989).

Selon Veneziano (2000), les échanges conversationnels dans lesquels se réunissent les reprises imitatives de l'enfant et les interprétations de la mère permettent de converger « sur un même élément lexical qui devient, de ce fait, objet langagier d'attention commune, à un moment où le signifié est très probablement aussi objet d'attention commune » (p. 241). Ce type de séquences – centrales dans le processus d'acquisition du langage – deviennent ensuite des *échanges réciproques* (Veneziano, 1989) « qui peuvent se prolonger bien après que le but pragmatique ne soit atteint, indiquant que l'échange est lui-même une activité intéressante pour les partenaires » (Veneziano, 2000, p. 242).

### **2.2.1.2 Le langage adressé aux enfants**

Concernant la spécificité des interactions langagières typiques de la période préverbale, les travaux sur le langage adressé à l'enfant (LAE<sup>75</sup>) a constitué un champ de recherche très important, notamment aux Etats-Unis et en France. La première vague de travaux portant sur le LAE s'est développé en réaction à l'hégémonie de la théorie chomskyenne alors dominante dans l'étude des débuts du langage (Snow, 1977 ; Snow & Ferguson, 1977). Ces travaux ont étudié les caractéristiques du LAE – montrant, par exemple, que les mères s'adressaient à leurs enfants dans un langage clairement articulé, avec un ton de voix plus élevé et une intonation exagérée. Selon Veneziano (2000), le LAE utilise un vocabulaire plus limité et il est syntaxiquement plus simple ; il porte davantage sur l'ici et maintenant et comporte davantage de répétitions et de reformulation. Le rôle de la mère et de l'utilisation d'un tel type de langage dans la création d'un espace émotionnel partagé susceptible d'attirer l'enfant vers la communication et plus tard vers le langage articulé a été également souligné. Par la production d'un discours d'une expressivité exagérée, la mère capte l'attention du nourrisson, puis module l'intensité de ses expressions vocales en fonction des affects exprimés par l'enfant. Le LAE mettrait ainsi l'accent sur les sentiments de celui qui parle, plutôt que sur le sens des mots utilisés, démontrant que la communication entre un adulte et son nouveau-né serait, au départ, non référentielle mais mise au service d'un échange d'affect (Stern, 1989). Cette base affective de l'échange et la contingence qu'elle devrait permettre (notion

---

<sup>75</sup> Appelé également *Baby talk* ou *Motherese*.

*d'accordage affectif* chez Stern), représente les bases de la relation sur lesquelles les apprentissages futurs auront lieu.

Malgré les caractéristiques du langage adressé aux nourrissons qui ne mettent pas l'accent sur la grammaire, le LAE semble jouer un rôle important dans l'acquisition du langage. Pourtant, Veneziano (2000) signale que la question de savoir si les caractéristiques du LAE et le fait qu'il s'adapte aux capacités de l'enfant facilite l'acquisition du langage n'est pas si facile à élucider. En effet, les résultats obtenus dans les différentes études qui mesurent ce lien ne sont pas entièrement cohérents. Selon elle, la variabilité des résultats obtenus peut être due à la pluralité des méthodes utilisées et à la possible non-adéquation de certaines d'entre elles, dont les méthodes corrélationnelles. De plus, le niveau de maîtrise de la langue par l'enfant est bien entendu à prendre en compte dans les mesures de l'effet du LAE, et ceci n'est pas toujours traité par les chercheurs. Néanmoins, certains résultats restent robustes dans les différentes études, c'est le cas notamment de l'importance des caractéristiques discursives du LAE, comme la sur-présence des répétitions, et reformulations de ses propres énoncés par la mère ainsi que des répétitions, expansions, recasts et extensions qu'elles réalisent en réponse aux énoncés de l'enfant. À ce stade, les faits établis permettent de dire que le LAE semble être utile à l'enfant pour l'acquisition du langage mais rien ne permet de dire qu'il est essentiel<sup>76</sup>.

### 2.2.2 La multimodalité

L'étude de l'entrée de l'enfant dans le langage s'est longtemps focalisée sur les seuls aspects linguistiques, en témoignent les méthodologies utilisées, comme les questionnaires parentaux basés sur l'observation des productions verbales de l'enfant (Kern, 2007) ou le calcul d'indicateurs comme la *longueur moyenne des énoncés* (LMU) (Parisse et Le Normand 2001, 2006 ; Le Normand, 2007). Il est aujourd'hui admis que la communication est à considérer d'un point de vue multimodal et que le système langagier n'est pas le seul mode organisé de communication que l'enfant développe (Andrén, 2010 ; Batista, 2012 ; Batista & Colletta,

---

<sup>76</sup> S'il est admis dans la communauté scientifique occidentale que les paroles adressées à l'enfant contribuent de manière importante à sa capacité d'acquérir le langage, cette considération est remise en question par des études conduites dans des populations dont les habitudes d'utilisation du langage dans la vie quotidienne sont différentes. Sans nier qu'il y a de robustes arguments empiriques pour soutenir la considération selon laquelle le langage adressé à l'enfant contribue efficacement à l'acquisition du langage, Cristia, Dupoux, Gurven et Stiglitz (2017) ont montré que les sociétés moins industrialisées connaissent un style différent de rapport sociaux dans lesquels le pattern conversationnel de type dyadique entre un bébé et ses parents était peu fréquents – alors même que les enfants présentent les mêmes capacités langagières aux mêmes âges.

---

2011; Goldin-Meadow, 1998 ; Goldin-Meadow & Morford, 1990 ; Iverson & Goldin-Meadow, 2005 ; Morford & Goldin-Meadow, 1992 ; Zlatev, 2008 ; Zlatev & Andrén, 2009). Actuellement, de plus en plus d'études montrent que le langage parlé est multimodal et que son étude gagne à être décrite en tenant compte également des signaux non linguistiques (*e.g.*, Morgenstern et al. 2010). L'approche multimodale du langage par le biais de la vidéo, comme développée par les membres du projet ARN CoLaJE (*e.g.*, Morgenstern et al. 2014), contribue efficacement à promouvoir l'analyse des phénomènes communicationnels et langagiers dans une vision intégrative des différents systèmes sémiotiques qui concourent à l'intercompréhension et au développement du langage chez l'enfant. Selon ce type d'approches, l'analyse développementale détaillée de l'émergence de nouveaux savoir-faire langagiers doit considérer des systèmes interactionnels plus larges n'incluant pas seulement les productions de l'adulte et de l'enfant.

Ainsi, les travaux sur la gestualité mettent clairement en évidence que l'acquisition du langage ne se résume pas à l'apprentissage d'énoncés à un mot, à deux mots puis à la construction de phrases. D'après Goldin-Meadow et Butcher (2003) vers 12 mois, l'enfant commence à utiliser des gestes seuls, vers 14 mois, apparaissent les combinaisons bimodales gestes-langage, puis quelques mois plus tard, les énoncés à deux mots, témoignant d'une même capacité à établir une relation entre deux éléments. Andrén (2010)  tudie également la combinaison gestes-langage pour déterminer l'évolution de cette combinaison en fonction du développement de l'enfant. Selon lui, les gestes et le langage peuvent être redondants (l'un et l'autre ont le même message), complémentaires (l'un complète le message donné par l'autre) ou supplémentaires (l'un donne un message que l'autre n'avait pas donné). Ses travaux consistent à déterminer le type de combinaisons les plus utilisées et leur rôle dans l'avènement du langage, montrant que la combinaison de gestes non redondants et de mots est un bon prédicteur de langage. En d'autres mots, plus l'enfant utilise de gestes non redondants et plus il les combine avec le langage, plus il progressera dans l'acquisition de nouveaux mots (voir également à ce sujet Capirci, Iverson, Pizzuto & Volterra, 1996). Ainsi, comme l'explique Batista et Le Normand (2010), il semble que le geste « apparaisse comme un moyen d'expression transitoire, un tremplin qui permet à l'enfant d'entrer dans la communication verbale à un âge où cette tâche est encore trop complexe pour lui » (p. 56). S'illustrant par leurs différences mais également par leurs similarités, les systèmes sémiotiques geste et langage ne sont pas séparés mais évoluent et se développent ensemble.

Bates et al. (1979) se sont également intéressées aux gestes chez l'enfant en relation avec le développement du langage. Ces chercheurs développent une théorie sur la genèse de la communication intentionnelle chez l'enfant, en prenant comme point de départ les travaux d'Austin (1962) qui proposent une opposition entre énoncés *performatifs* et *constatifs*. Pour leurs analyses, l'équipe de Bates étudie la genèse des deux performatifs que sont les *proto-impératifs* (l'enfant utilise intentionnellement autrui comme moyen pour parvenir au but recherché) et les *proto-déclaratifs* (l'enfant dirige l'attention d'autrui sur un objet ou un événement particulier). Leur but est de faire coïncider les stades de développement cognitifs de Piaget avec les catégories d'Austin au plan de la communication prélinguistique<sup>77</sup>. Les travaux de Bates et de son équipe sont à l'origine de nombreux travaux, leurs études constituant encore aujourd'hui une référence importante dans la recherche sur les gestes. Les proto-impératifs et les proto-déclaratifs étudiés par Bates et al. ont été ultérieurement définis en termes de gestes déictiques. Différentes recherches (e.g., Capirci, Iverson, Pizzuto, & Volterra, 1996) montrent que l'enfant développe plusieurs types de déictiques au cours de l'ontogenèse, tels que le geste effectué avec la main, de type *main vers* qui apparaissent vers 8-9 mois ; les gestes de *tendre un objet* qui apparaissent vers 10 mois ; ou le geste de *montrer* ou de *pointer* (qui apparaît vers 11-12 mois). Les gestes sont ici considérés comme des éléments dynamiques de représentation qui ne se contentent pas d'accompagner des énoncés verbaux mais qui participent activement au processus de construction des énoncés, de façonnage et d'exhibition de leurs significations (Kendon 2004).

Dans le cadre des travaux sur la gestualité en relation avec l'acquisition du langage, on relève plusieurs propositions de catégorisation, accordant une valeur communicationnel et symbolique aux gestes. Plusieurs propositions de catégorisations ont été présentées dans la littérature témoignant d'une grande diversité dans l'étude et la compréhension de ces gestes (Acredolo & Goodwyn, 1988 ; Butcher, Mylander, & Goldin-Meadow, 1991 ; Goldin-Meadow, 1998 ; Morford & Goldin-Meadow, 1992). Bien qu'il y ait divergence au niveau des caractéristiques permettant d'inclure un geste dans une catégorie, il y a un certain consensus au niveau des classifications. De manière générale, trois catégories de gestes sont retenues pour classer l'ensemble des gestes produits par l'enfant. Il s'agit tout d'abord de la catégorie des déictiques utilisée pour l'identification d'un référent dans la situation communicative

---

<sup>77</sup> Ainsi, les deux performatifs étudiés sont envisagés à partir des conduites intentionnelles des sous-stades IV et V du stade sensori-moteur selon Piaget (1936) – l'origine de la communication intentionnelle impliquant, pour ces auteures, la différenciation moyens-butts advenant lors de ces sous-stades.

---

immédiate de l'enfant. Il s'agit, par exemple de pointer en direction d'un camion pour indiquer l'objet « camion ». La deuxième catégorie concerne les gestes iconiques qui sont produits pour représenter un attribut ou une action liés à un référent présent ou absent de la situation immédiate de communication. Il pourrait s'agir, par exemple, d'ouvrir les bras pour indiquer « grand ». La troisième catégorie concerne les gestes culturels qui véhiculent une signification conventionnelle et partagée par la communauté sociale. Il s'agirait, par exemple, de lever l'index pour indiquer « interdit ».

Notons que si les gestes déictiques se réalisent dans l'interaction triadique – impliquant donc l'enfant, l'adulte et l'objet – la plupart des travaux sur les gestes les étudient en eux-mêmes, excluant majoritairement l'objet de l'analyse. En effet, la majorité des travaux sur la gestualité distingue strictement les gestes d'autres formes d'action impliquant les objets et dès lors ne considèrent que la valeur symbolique et communicationnelle du geste (*e.g.*, Acredolo & Goodwyn, 1990 ; Butcher, Mylander & Goldin-Meadow, 1991). Certains travaux néanmoins incluent l'objet dans le geste, étudiant par exemple la manipulation d'objets au travers du geste (Streeck, 2009) ou le geste dans le cadre de l'action sur l'objet (Andrén, 2010). Dans une perspective plus engagée – considérant que la construction de l'usage de l'objet matériel se réalise grâce aux signes gestuels de l'adulte et de l'enfant – la Pragmatique de l'objet a mis en évidence l'existence d'une *gestualité articulée à l'objet*, qu'elle soit déictique ou représentationnelle, soulignant l'importance d'analyser *objets* et *gestes* comme deux systèmes sémiotiques étroitement liés. Nous n'approfondissons pas cette question ici, puisque nous avons déjà développé les principes théoriques qui fondent notre approche de la communication à l'étape préverbale du développement, mais formulons simplement trois remarques : nous considérons que le problème des travaux sur la multimodalité est 1) qu'ils étudient le geste abouti et non sa genèse et que, dans ce sens, ils n'incluent pas l'idée de développement au sens de Vygotski, 2) qu'ils considèrent le geste vide sans l'objet et 3) qu'ils présentent le risque de confondre geste et usage (faire allo par exemple), impliquant la possible réduction de l'usage au geste.

### **2.3 Synthèse**

L'étude du langage dans une perspective pragmatique incluant l'analyse des différents systèmes sémiotiques concourant à la construction de la situation de communication permet de développer une approche dynamique du développement de l'enfant dans sa relation étroite avec l'adulte. Cependant, si les travaux sur la multimodalité, par exemple, ont montré que le

développement de la communication comportait plusieurs autres systèmes que le langage, nous soulevons la question suivante : ces travaux considèrent-ils vraiment l'interrelation des systèmes sémiotiques ? De plus, nous soulignons que ce type d'études ne décrit pas dans quel type d'activité socialement construite la communication évolue. Sur ce point, nous soulignons l'importance d'étudier la transition entre la communication prélinguistique et le langage non seulement au sein de l'activité langagière en tant que telle, mais au sein d'activités sociales normées beaucoup plus larges.

À la suite de cette brève incursion dans le champ de la recherche en acquisition du langage, nous revenons maintenant sur notre travail et montrons comment nous proposons de reconsidérer l'entrée de l'enfant dans le langage à la lumière des quatre références théoriques que sont la psychologie historico-culturelle de Vygotski, la psychologie culturelle de Bruner, la Pragmatique de l'objet et la théorie de Bakhtine. Pour ce faire, nous exposons la *problématique* qui nous permet de replacer le développement langagier de l'enfant dans les pratiques sociales incluant les objets matériels et les significations publiques relatives à leurs usages. Nous présentons également nos questions et hypothèses, ainsi que la double démarche d'analyse qui nous permet de les aborder.



### 3 Problématique

L'originalité de notre recherche consiste à replacer l'objet matériel et les significations publiques liées à ses usages culturels au cœur de l'analyse des processus de développement de la communication et du langage chez l'enfant, dans sa deuxième année. Considéré dans ses dimensions sociales et culturelles, l'objet est appréhendé sous l'angle des significations liées à son usage qui se distingue de l'objet lui-même – l'*usage canonique* entendu comme « ce que l'on doit faire avec l'objet » (Moro & Rodriguez, 2005, p. 7) et, dérivés de l'usage canonique, les premiers *usages symboliques* dénotant une sorte de réouverture de la polysémie de l'objet. Dans cette perspective, l'usage de l'objet est considéré comme un lieu de communication et de significations publiques lié à la culture matérielle – ces significations instaurant l'objet comme « potentiel protagoniste dans la communication » (Moro, à paraître), à côté des précurseurs des fonctions du langage et des différents signes s'y manifestant mis au jour par Bruner, à l'étape prélinguistique.

Cette réintroduction de la matérialité dans l'étude de l'entrée de l'enfant dans le langage constitue un axe nouveau encore peu exploré dans la littérature. Sans nier le caractère révolutionnaire de l'avènement du langage chez l'enfant, cette étude vise à enrichir les connaissances existantes liées à ce développement en replaçant la matérialité en tant que matériau sémiotique ressource autour duquel les premiers phénomènes langagiers vont émerger dans la vie de l'enfant. En appui sur cette conception originale de l'objet, deux postulats issus des différentes recherches conduites par la Pragmatique de l'objet guideront particulièrement la conduite de notre recherche.

Premièrement, dans une optique critique à l'égard de la théorie de la cognition sociale telle que posée par Tomasello, les travaux de la Pragmatique de l'objet concernant l'attention conjointe (Moro 2014a) ont mis en évidence que l'ordre des significations concernant l'usage de l'objet se développent prioritairement à l'ordre des significations concernant les intentions qui apparaît secondairement, les intentions se différenciant progressivement au travers d'inférences (de type si... alors...) dans le cadre de l'activité conjointe avec l'objet. Dans cette optique, les significations partagées et/ou publiques afférant aux usages culturels des objets participent à l'élaboration d'une base de connaissances communes qui institue un espace de partage de significations adulte-enfant, permettant à l'interaction de fonctionner, dans un

---

premier temps, sans partage d'intentions. Les significations partagées et publiques de l'objet constituent ainsi la base sur laquelle l'accès aux intentions d'autrui peut se réaliser.

À partir de ce premier postulat, notre question est la suivante : comment les significations premières, c'est-à-dire, celles afférant au monde et donc à la culture matérielle constituent-elles une ressource pour l'avènement des secondes (celles afférant à l'ordre des intentions), en termes de clarification des intentions respectives des différents protagonistes de l'interaction ? À ce propos, nous faisons l'hypothèse que, lors de l'analyse des interactions triadiques, il sera possible d'observer le passage progressif entre ces deux ordres de partage de significations entre l'adulte et l'enfant :

- dans un premier temps, pour rendre claires ses intentions, l'adulte inféode celles-ci à son agir sur l'objet, la communication adulte-enfant s'inscrivant alors majoritairement dans l'objet et l'ordre des significations liées à son usage, et donc à la culture matérielle ;
- dans un deuxième temps, l'intention de communication devient prioritaire dans les échanges adulte-enfant et s'exprime par des moyens de plus en plus en distalité de l'objet, autrement dit par des moyens communicationnels devenant majoritairement verbaux.

Deuxièmement, différentes recherches conduites dans le cadre de la Pragmatique de l'objet ont mis en évidence que les significations publiques relatives à la sphère de l'objet – s'élaborant via la communication avec autrui dans l'interaction triadique (dans un contexte *pragmatique* initial) changeaient de statut lorsque celles-ci intégraient le répertoire enfantin (se libérant de l'objet) (Moro, 2014b) devenant progressivement *sémantiques*, ou à fonction *proto-déclarative*, et constituaient une ressource pour le développement ultérieur de l'enfant. Les travaux empiriques de Moro (2014b) rejoignent en ceci l'assertion de Vygotski (1978) concernant le jeu dans le développement enfantin « in fundamental, everyday situations a child's behavior is the opposite of his behavior in play. In play, action is subordinated to meaning, but in real life, of course, action dominates meaning » (Moro, à paraître). La mise en évidence par la Pragmatique de l'objet de cette transformation de la signification et sa migration vers l'interne invite à repenser la question du rôle de ce développement historico-culturel et sémiotique à partir de la culture matérielle, dans l'ontogenèse du langage. Tenant compte de l'évidence de l'existence de significations publiques relatives à la culture

matérielle dans la période précédant l'avènement du langage, nous posons que pour approcher l'ontogenèse du langage, il est nécessaire de replacer ce dernier dans son rapport au monde<sup>78</sup>.

Ces nouveaux éléments concernant un premier développement sémiotique de l'enfant au contact de la culture matérielle, non pris en compte dans les théories vygotkienne (ni brunérienne d'ailleurs), justifie la définition d'une nouvelle méthode pour aborder la question de l'étroite imbrication des mécanismes communicationnels et des enjeux liés à l'activité autour de l'objet et de décrire le rapport dialectique entretenu entre des phénomènes distincts mais néanmoins interdépendants.

### **3.1 Reconsidérer l'entrée de l'enfant dans le langage dans une perspective historico-culturelle et sémiotique intégrée<sup>79</sup>**

Nous appuyant sur la conception de la signification comme entité conceptuelle et méthodologique extrêmement malléable telle que développée par Vygotski dans *Pensée et langage*, notre travail propose de considérer la signification comme fil rouge d'une nouvelle perspective d'ensemble. Nous proposons que celle-ci soit déclinée au sein de trois différents *lieux théoriques*, balisant l'entrée de l'enfant dans le langage, à partir d'une conception différenciée de la signification (Moro, à paraître) :

- 1) au plan d'une unité supraordonnée de rang 1 à l'échelle socio-historique (de l'ordre des préconstruits culturels), incluant l'objet en tant que lieu de sédimentation de la signification de ces préconstruits ;
- 2) au plan de la mise en œuvre de cette unité au sein des formats dans l'interaction triadique, en tant qu'unité de rang 2, dans le cadre des processus de *meaning-making* ;
- 3) au plan interfonctionnel permettant des réorganisations entre fonctions, c'est-à-dire à l'intrapsychique, rejoignant l'unité définie par Vygotski (1934/1997) mais tout en la redéfinissant en termes de signification tout court (intéressant non seulement la signification du mot mais celle d'unités plus larges (Moro, 2000)).

---

<sup>78</sup> Notons que réintroduire l'objet et le rapport au monde matériel dans l'étude du langage a aussi une raison épistémologique « éviter la dissolution langagière de la réalité » (Morilhat, 2005).

<sup>79</sup> cf. Moro, C. (2000). *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Habilitation à diriger des recherches en psychologie, Université de Bordeaux 2. Ouvrage déposé à la bibliothèque de l'UFR des sciences sociales et psychologiques de l'Université de Bordeaux 2 – Victor Segalen.

---

Approcher les débuts du langage, tenant compte de ces différents lieux de signification – constamment en interaction – permet d’envisager le développement de ce dernier dans tous ses aspects manifestement significatifs sans en rester à la seule considération individuelle interne, ni à la seule dimension sociale externe. Notre approche sémiotique s’inspire à la fois de Vygotski concernant la transformation fonctionnelle des significations (passage du pragmatique au sémantique ou proto-déclaratif) et également de l’approche sémiotique inférentielle (de type si... alors...) de Peirce – réinterprétée dans un cadre communicationnel et génétique (cf. Moro et Rodríguez, 2005) qui vise prioritairement à décrire « la *sémiosis*, c’est-à-dire le processus par lequel la signification se produit, pour un interprète, dans un contexte donné » (Everaert-Desmedt, 1990, p. 39).

Notre focus dans cette étude sur l’ontogenèse du langage dans une perspective historico-culturelle et sémiotique intégrée portera principalement sur l’unité de rang 1 et l’unité de rang 2, **lesquelles sont dialectiquement en interaction**. D’une part, la définition d’une unité communicative de rang supérieur (unité de rang 1) permet de théoriser l’ordre de la culture à l’échelle socio-historique. D’autre part, la définition d’une unité de rang 2 reflète l’actualisation des premières dans les pratiques quotidiennes adulte-enfant-objet. Finalement la définition de ces deux types d’unités permet d’accéder au développement de l’enfant, sur le versant interne de la signification (la seule unité considérée par Vygotski).

### **3.2 L’unité de rang 1 à l’échelle socio-historique**

Les travaux sur la Pragmatique de l’objet soulignent la nécessité de définir une unité communicative à l’échelle socio-historique – à objectiver – au sein de laquelle apparaîtront l’ensemble des systèmes sémiotiques susceptibles d’intervenir dans l’ontogenèse du langage, en lien avec les différentes activités humaines. La signification telle que définie ci-dessus jouant un rôle décisif au sein de cette unité, cette dernière sera **plurisémiotique** et non seulement linguistique, au sens où elle intégrera les différents phénomènes potentiellement constitutifs de l’agenda de recherche tels que décrit ci-dessus. Selon nous, cette unité ne peut ni s’arrêter à l’action (Piaget), ni à l’interaction (Bruner), ni à la seule signification du mot (Vygotski), mais doit, dans une perspective intégrée, tenir compte de tous les aspects de l’activité partagée, à quelle qu’échelle que ce soit. Ainsi, cette unité devra inclure autant l’ordre des significations relatives à la culture matérielle que l’ordre des significations relatives au monde des intentions, et donc à la communication et au langage. Si cette unité est nouvelle par rapport à Vygotski, elle se situe dans le sillage d’une psychologie historico-

culturelle, dans le sens qu'elle permet de concevoir les activités auxquelles le sujet participe comme historiquement créées et déposées dans les outils de la culture, accentuant dès lors le rôle structurant des construits historiques et sociaux dans le processus de construction des significations (*cf.* anthropologie marxienne).

Pour travailler l'hypothèse de l'existence de ce type d'unités à l'échelle socio-historique en tant que répertoire d'outils culturels institués, nous choisissons l'heuristique du modèle bakhtinien des genres du discours (Bakhtine, 1984). Selon cette théorie, les expériences humaines n'apparaissent pas sans cesse renouvelées dans l'instant de la rencontre, mais préexistent en tant qu'« arrière-fond d'activités et d'actions déjà faites » (Bronckart, 2001, p. 144). En effet, comme le dit Bakhtine, si les genres du discours n'existaient pas (...) et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, (...) l'échange verbal serait quasiment impossible (p. 285).

La définition de cette nouvelle unité permet d'élargir la perspective vygotkienne et de l'articuler à nos différentes autres ressources théoriques, en replaçant la question des significations publiques concernant les **usages culturels des objets** – non présente chez Vygotski – dimension, à notre sens, indispensable à une théorisation de l'ordre de la culture, à l'échelle de la socio-histoire, avérée dans la période préverbale du développement de l'enfant et servant de ressource à l'enfant dans la transition vers le langage. Si l'unité étudiée est tendanciellement langagière, son évolution comporte des phases qui incluent différents registres de signification afférant à différents systèmes sémiotiques, et dans ce sens, il convient de mettre au jour le rôle joué par les significations d'ordre matériel dans l'organisation de cette unité pour saisir comment se construit le langage chez l'enfant. Cette unité telle que nous la théorisons au sein de ce travail relève en effet de pratiques plurisémiotiques, dont nous postulons qu'elle se décline sous différentes formes lesquelles sont disponibles dans l'espace social.

### 3.2.1 Questions de recherche et hypothèses liées à l'unité de rang 1

À partir de l'hypothèse vygotkienne de l'existence de préconstruits culturels – que nous opérationnalisons dans ce travail – selon laquelle le développement des fonctions psychiques réside dans les formes collectives et historiquement déterminées de la vie sociale, nous nous posons **la question de l'existence d'une unité communicative de rang 1 à l'échelle socio-historique** relevant de l'ensemble des phénomènes potentiellement constitutifs de l'objet sous étude, relatifs à l'approche historico-culturelle du langage. Ainsi,

- 
- 1) premièrement, nous faisons l'hypothèse de la considération d'une unité de type supraordonnée<sup>80</sup>, n'existant ni chez Vygotski ni chez Bruner, dont le rôle est médiateur dans l'entrée de l'enfant dans le langage ;
  - 2) deuxièmement, nous considérons que cette unité est plurisémiotique, c'est-à-dire convoquent différents registres sémiotiques, afférant tant à l'objet, et donc au monde, qu'à la dimension communicationnelle et qu'au langage lui-même ;
  - 3) troisièmement – sur le mode des *genres du discours* de Bakhtine – nous faisons l'hypothèse d'une déclinaison possible de cette unité en différentes *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet*<sup>81</sup> en rapport avec les différents types d'activités humaines auxquelles elles s'articulent. Il s'agira alors d'observer systématiquement la **déclinaison éventuelle** de cette unité à partir de la sphère d'échange, autrement dit des interactions vivantes.

Comme nous l'avons mentionné, l'investigation de cette unité de rang 1 correspond au premier lieu d'expression de la signification que nous considérons (échelle socio-historique). Ainsi, ce niveau est traité dans une **première démarche d'analyse** organisée en deux différents chapitres (*chapitres 6 et 7*).

### 3.2.2 Première démarche d'analyse liées à la déclinaison de l'unité de rang 1

Dans une première démarche d'analyse, nous recourons méthodologiquement à la notion de *genre du discours* (Bakhtine, 1984) pour détecter, identifier, décrire et catégoriser les différentes *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet*<sup>82</sup> correspondant à la **déclinaison de l'unité de rang 1**, à partir de l'interaction vivante (notre corpus de données retravaillés et réélaborés). Dans ce cadre, nous faisons l'hypothèse que l'activité communicationnelle des sujets s'organise dans des *formes conventionnalisées de*

---

<sup>80</sup> Nous revenons sur la question de cette unité d'analyse dans le *chapitre 5 (méthode d'analyse)*, à propos du processus de découpage des données qui conduit à sa construction.

<sup>81</sup> Les analyses conduites, lors de notre première démarche d'analyse, permettent l'identification de quatre différentes *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet*, en tant que déclinaison de l'unité de rang 1. Ces *formes de communication* différenciées – impliquant différents rapports au monde – apparaissent régulièrement et de manière étonnamment stable dans tous le corpus étudié (justifiant de les considérer comme des préconstruits culturels). Nous revenons dans la suite de ce travail sur le processus de détection, d'identification, de description et de catégorisation de ces quatre formes.

<sup>82</sup> Dans la suite du texte, nous utilisons, quand il ne paraît pas nécessaire de préciser de quelles formes nous parlons, le terme abrégé de *formes de communication* voire de *formes*.

*communication incluant l'objet*, c'est-à-dire des formes de communication disponibles à **l'échelle socio-historique** – la notion de genre du discours pouvant dès lors fonctionner comme heuristique pour les appréhender.

Ainsi, dans **un premier temps**, la première démarche d'analyse visera, à **attester de l'existence d'unités communicationnelles de rang supérieur incluant l'objet à l'échelle socio-historique** à travers l'analyse systématique du corpus (*chapitre 6*). Il s'agira alors de s'assurer de la régularité de ses formes et d'une définition possible de leurs caractéristiques propres. Sur ce point, nous faisons l'hypothèse que ces différentes formes impliquent chaque fois un rapport différencié au monde – **affirmant leur caractère plurisémiotique**, et donc l'importance du monde dans leur définition.

Dans un **second temps**, la première démarche d'analyse visera à confirmer l'existence de ces formes en tant que préconstruits culturels, **en examinant l'histoire du développement ontogénétique de ces formes, via leur transmission intergénérationnelle** (*chapitre 7*). En effet, pour confirmer l'existence de ces formes, en tant que formes disponibles à l'échelle socio-historique, nous proposons d'examiner comment l'adulte s'empare de ces *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet* dans l'interaction avec l'enfant pour y « mouler » les activités partagées, puis comment, progressivement, ces mêmes formes passent aux mains de l'enfant – ce dernier les récupérant pour y « mouler » lui-même ses pratiques, toujours dans l'interaction avec l'adulte. Sur ce point, nous faisons l'hypothèse que, invité à prendre une part de plus en plus active au sein de ces *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet*, l'enfant s'en approprie le contenu, mais également la forme elle-même. Nous convoquons ici la conception de Dewey qui affirme, à propos de l'apprentissage scolaire, que le « collateral learning » (learning about contextual aspects of an activity) may be more important than acquisition of the content of the lesson itself » (1902/1990, cité par Moro, 2013, pp. 153-154). Nous replaçons cette idée dans le cadre vygotkien qui est le nôtre, considérant qu'elle permet de préciser le rôle que jouent ces formes de communication instituées à l'échelle socio-historique qui constituent une ressource pour le développement enfantin.

En lien à ce que nous venons de mentionner, nous formulons les hypothèses additionnelles suivantes :

- les formes de communication intériorisées représentent un outil puissant utilisé par l'adulte pour inscrire les possibilités de développement de l'enfant dans le langage.

---

Dans le cadre connu de la forme de communication culturellement instituée, la ZPD de l'enfant s'élargit, eu égard à des situations communicatives nouvelles (moins standardisées) dans lesquelles l'enfant ne pourrait témoigner d'aussi bonnes habiletés à communiquer ;

- dans ce sens, l'intériorisation par l'enfant des caractéristiques des différentes *formes de communication*, lui donne une clé utile à une meilleure maîtrise de la situation de communication et favorise ainsi la réussite d'échanges complexes, dont le potentiel acquisitionnel est élevé.

Nous abordons à présent la définition d'une unité de rang 2, reflétant l'actualisation de l'unité de rang 1 telle que décrite ci-dessus, dans l'interaction vivante.

### **3.3 L'unité de rang 2 en tant qu'actualisation de l'unité de rang 1**

Ce second lieu d'expression de la signification s'inspire de la théorie de Bruner et plus spécifiquement des *formats d'interaction* tels qu'ils ont été développés pour décrire et expliquer l'apprentissage du langage chez l'enfant (Bruner, 1982, 1983, 1987 ; Garvey, 1974). Toutefois, nous proposons une redéfinition de cette notion. Si Bruner a remarquablement décrit l'importance du format en tant que microcosme dans lequel l'enfant apprend à interpréter puis à produire des signes conventionnels, dans un rapport contingent avec l'adulte, nous aimerions étendre sa définition à l'activité partagée autour de l'objet culturel et la redéployer dans l'interaction triadique adulte-enfant-objet qui constitue le lieu de nos investigations. La Pragmatique de l'objet a montré, en effet, que l'objet peut être considéré par le prisme de son usage, aboutissant à l'élaboration de significations publiques prenant, au cours du développement, un statut sémantique (Moro & Rodriguez, 2005). Dans ce processus, les transactions qui s'opèrent entre l'adulte et l'enfant au sein des différents formats, hissent l'objet au rang de *référent* – dans le procès de communication via la référence (*cf.* Putnam, 1975 ; Moro, à paraître), c'est-à-dire à partir du langage. Ainsi, les formats d'interaction, en tant qu'unité de rang 2, sont considérés comme des cadres instituants qui recourent à différentes ressources dont celles des significations publiques relatives à l'usage de l'objet pour organiser l'entrée de l'enfant dans le langage.

### 3.3.1 Questions de recherche et hypothèse liées à l'unité de rang 2

Nous définissons, à partir du format, une **unité de rang 2** qui correspond à l'actualisation, dans l'interaction triadique, de l'unité de rang 1. Le développement de l'enfant ne peut, en effet, être orienté par la culture qu'à travers la médiation d'autrui et il faut considérer que l'unité de rang 1 ne s'actualise dans l'interaction que par l'intermédiaire des formats que l'adulte investit, lorsqu'il s'engage avec l'enfant dans l'activité partagée avec l'objet. Dans ce sens, cette seconde unité d'analyse correspond à la **mise en œuvre** de notre premier type d'unité défini. Ainsi,

- 1) nous considérons que l'unité de rang 1 en ses différentes formes est instituée, au sens où ces formes sont disponibles dans la culture – mais « latentes », jusqu'au moment où l'adulte s'en empare et les « actualise » au sein des formats aux fins de faire progresser l'enfant vers le langage. Ainsi, le format (unité de rang 2) fait « vivre » les différentes *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet*, telle que se décline l'unité de rang 1, leur donnant vie en y engageant l'enfant ;
- 2) en accord avec ce premier point, nous formulons l'hypothèse que pour chacune des *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet*, des formats spécifiques et originaux apparaîtront et permettront à l'adulte et à l'enfant d'y inscrire leurs échanges.

L'évolution de la part active de l'enfant au sein des formats d'interaction est au cœur de nos préoccupations, puisque nous cherchons à analyser le développement de la communication et l'avènement du langage, au sein des formes précitées, entre 12 et 24 mois. Si les formats impliqués dans l'interaction entre l'adulte, l'enfant et l'objet ont toujours la particularité d'être asymétriques, ils n'en restent pas moins dynamiques et évolutifs. L'adulte sert de modèle, soutenant et organisant la communication, jusqu'à ce que l'enfant soit lui-même en mesure de s'y inscrire – l'adulte restant en tout temps une ressource pour l'enfant, chaque fois avec plus de distalité. Les formats peuvent ainsi évoluer, non seulement dans le sens de la complexité des accords construits, mais également par rapport à la répartition des rôles ou à la prise d'initiative qu'ils permettent. Comme Bruner, nous soulignons le caractère modulaire du format qui offre d'importantes possibilités de variations à l'enfant sans lesquelles il ne permettrait pas les mêmes potentialités d'évolution. Dans ce sens, le format constitue l'unité capable de suivre les progrès de l'enfant et de rendre compte du développement langagier de ce dernier.

---

L'analyse des formats d'interaction étendus à leur rapport à l'objet et aux significations publiques relatives à ses usages appropriés ou en cours de construction, permet l'approche du troisième plan d'expression de la signification, au plan intrapsychique dans son interfonctionnalité.

### 3.3.2 Étude de l'interfonctionnalité au sein de l'unité de rang 2

Le troisième lieu d'expression de la signification que nous étudions repose sur la théorie de Vygotski concernant le développement des fonctions psychiques supérieures et leurs rapports dialectiques (Sève 2014 ; Vygotski 1932/2010). Nous l'avons dit, selon Vygotski, la transformation des fonctions psychiques dans le développement de l'enfant ne concerne pas uniquement chaque fonction prise isolément, mais les relations entre ces fonctions qui se transforment elles-mêmes au contact de la culture (Vygotski 1934/97 ; Brossard 2004). Ainsi, les différents rapports qui s'établissent entre fonctions psychiques se transforment au cours de l'ontogenèse, créant une succession d'équilibres, dans lesquels sont décelables des *dominances*<sup>83</sup> des fonctions psychiques les unes par rapport aux autres. Ces « systèmes de dominance », s'illustrent de façon différenciée, selon l'âge de l'enfant et selon la nature de l'activité en cours<sup>84</sup>. La malléabilité de la signification comme unité socialement élaborée de représentation et de communication (Schneuwly, 1999) permet d'investiguer les relations de dominance entre fonctions psychiques et l'éventuelle réorganisation de celles-ci en systèmes psychiques (le développement langagier pour ce qui nous concerne), la signification se définissant comme « le liant des fonctions, leur organisateur » (Schneuwly, 1999, p. 276). « Par système psychique [... Vygotski] entend une unité psychologique qui intègre en un seul tout, en les transformant, plusieurs fonctions psychiques » (Schneuwly, 1999, p. 278).

Dans la perspective globale qui est la nôtre, la prise en compte du versant interne du développement enfantin, en tant que troisième lieu d'expression de la signification, est nécessaire – tenant compte des critiques que Moro & Rodríguez (2005) ont adressées aux travaux néo-vygotskiens qui ne prennent pas suffisamment en compte les processus de

---

<sup>83</sup> Sève (2014) souligne l'importance de la figure de *saut qualitatif* : « Tout état qualitatif requérant des conditions quantitatives précises, (...) le franchissement d'un seuil quantitatif engage du même coup une transition de phase dans l'ordre de la qualité » changement qualitatif (p. 44).

<sup>84</sup> Vygotski précise que la vie psychologique est faite de passages incessants d'un système psychique à un autre et que ces mouvements ne se réalisent pas en étapes successives de façon unidirectionnelle, mais qu'il existe de multiples retours en arrière et réélaborations. Concernant la pensée verbale, Vygotski parle de mouvements en « zigzags » (1934/1997, p. 496).

restructuration du psychisme impliqué dans la rencontre de l'enfant avec la culture matérielle. Pour Vygotski, il y a deux volets au développement : sur la scène sociale et sur le plan individuel. D'un point de vue méthodologique, si la recherche doit s'intéresser à la scène sociale, elle ne doit pas perdre de vue le volet interne, correspondant aux fonctions psychiques, c'est-à-dire le niveau explicatif psychologique au sens de Vygotski<sup>85</sup>.

La construction de l'unité de rang 1 ainsi que son actualisation dans les formats d'interaction, fournit quelques pistes pour une compréhension du développement en termes d'interfonctionnalité. Nous considérons que ces différents rapports entre fonctions psychiques peuvent différer selon l'âge de l'enfant, représentant des étapes clés marquant la tendance évolutive, mais également selon la *forme de communication* convoquée, cette dernière mobilisant de manière différenciée les fonctions psychiques et donnant lieu à des rapports de dominance qui lui sont propres.

L'expression de la signification au sein des *formats d'interaction* et au plan de l'*interfonctionnalité* sont abordés conjointement dans une **seconde démarche d'analyse** organisée en cinq différents chapitres (*chapitre 8-12*).

### 3.3.3 Seconde démarche d'analyse liées à l'unité de rang 2

La seconde démarche d'analyse examine différentes étapes du développement de l'enfant dans l'ontogenèse du langage verbal, à l'intérieur de chacune des *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet*, telle que se décline l'unité de rang 1.

D'une part cette démarche d'analyse propose d'**identifier et analyser les différents formats investis** (deuxième lieu d'expression de la signification, *cf. supra*) par l'adulte et l'enfant au sein des différentes *formes de communication* identifiées. Cette étape de l'analyse permet de comprendre comment les systèmes sémiotiques mobilisés par l'adulte et par l'enfant dans l'interaction autour de l'objet interagissent pour créer la possibilité d'espaces de partage de la

---

<sup>85</sup> Notons que, dans l'approche de l'ontogenèse du langage telle que nous la reformulons dans ce travail, nous tentons d'articuler les deux démarches, compréhensive et explicative. Rappelons que Bruner insiste sur la démarche compréhensive. Pour lui, « il s'agit de comprendre comment les êtres humains interprètent leur monde et comment *nous* [les chercheuses et les chercheurs] interprétons *leurs* actes d'interprétation » (Bruner, 1990/1991, cité par Moro, 2000). Et qu'à l'inverse, Vygotski insiste, quant à lui, sur la démarche explicative, en posant que les catégories doivent être explicatives, génétiques dialectiques et non réductionnistes. Dans notre ré-interprétation, nous avons rendu les deux démarches compatibles au sens où la construction théorique et conceptuelle, avec la triple expression de la signification proposée, n'exclut pas « la validation [qui] n'en reste par moins légitime et nécessaire (...) le modèle d'intelligibilité élaboré pouvant être démenti par les empiries » (Crahay, 2002, p. 260).

---

signification propices au développement du langage chez l'enfant, et ceci de façon différente pour chaque *forme de communication*.

D'autre part, cette partie de l'analyse permet d'examiner différentes étapes de l'entrée de l'enfant dans le langage, mettant au jour **différents rapports entre fonctions psychiques en développement**, tout au long de la période investiguée. En considérant l'objet dans ses caractéristiques sociales et culturelles incluant l'existence d'un monde matériel fabriqué, à partir duquel le langage en interaction étroite avec le fonctionnement psychique enfantin s'élabore, nous posons effectivement que les différentes fonctions psychiques se différencient, fonctionnent en alternance de dominance puis progressivement s'articulent en systèmes psychiques.

Dans son ensemble, notre seconde démarche d'analyse propose la mise au jour d'une tendance évolutive, par sujet et par objet, concernant d'une part les formats qui s'instituent dans chacune des formes de communication identifiées dans le cadre de notre première démarche d'analyse et, d'autre part, l'interrelation des fonctions psychiques, dans leurs différentes configurations au cours du développement langagier de l'enfant (aux différents temps observés), mais également selon le genre d'activité (à l'intérieur des différentes formes à l'étude).

### **3.4 Résumé de la problématique**

En appui sur l'étude de ces trois lieux d'expression de la signification, nous posons d'une part que le développement du langage doit être appréhendé à l'intérieur d'unités communicationnelles de rang supérieur susceptibles de rendre compte de l'influence de la culture dans ses différents aspects, notamment matériel. D'autre part, nous posons que le langage prend appui sur les systèmes sémiotiques matériels précédemment développés pour advenir, c'est-à-dire correspondant au développement en cours ou déjà là chez l'enfant (*e.g.*, Moro & Rodríguez, 2005). L'analyse des processus transactionnels qui se réalisent entre l'enfant et l'adulte dans le cadre de leur activité avec l'objet permet d'imaginer que le système de signes lié à l'*usage de l'objet* sert de ressource pour le développement de la *communication* et l'avènement du *langage*. Dès lors, nous proposons d'examiner la manière dont la signification circule entre les différents registres de significations, autrement dit la migration de la signification **de la sphère de l'objet à celle du développement de la communication et du langage**, cette migration n'étant pas directe mais s'élaborant au travers de processus dont il s'agit de déterminer la nature.

Ces différents éléments ont rendu nécessaire la construction d'un corpus spécifique visant l'étude de la variété des formes possibles, socialement constituées, permettant la communication entre l'adulte et l'enfant autour des objets choisis, durant la période investiguée. Dans les deux chapitres suivants, nous décrivons la méthode de construction du corpus (*chapitre 4*) et la méthode d'analyse des données (*chapitre 5*).



# MÉTHODE

---

L'objectif de la démarche méthodologique est que la construction du corpus et les analyses soient cohérentes avec les hypothèses théoriques que les données contribuent à questionner. Les deux chapitres qui suivent présentent d'une part la méthode de construction du corpus (*chapitre 4*) et d'autre part la méthode d'analyse (*chapitre 5*). Concernant la construction du corpus, le chapitre 4 présente les différents temps de la conduite de la recherche. Premièrement, l'*étude exploratoire* qui a constitué le point de départ de la recherche et deuxièmement, la *recherche principale*. Le chapitre 5 présente la méthode d'analyse des données, sachant que si les trois phases susmentionnées (étude exploratoire, construction du corpus de l'étude principale, analyse du corpus) se réalisent successivement, elles se chevauchent parfois et s'informent mutuellement.

## 4 Méthode de construction du corpus

Pour comprendre l'importance de l'objet matériel et des significations relatives à son usage dans le développement des fonctions de communication et de langage chez l'enfant dans sa deuxième année, nous proposons une méthode permettant d'examiner en profondeur les processus communicationnels impliqués dans l'activité partagée autour de l'objet. L'interaction triadique sujet-sujet-objet est retenue comme l'unité minimale d'observation permettant d'accéder aux significations en construction chez l'enfant à cette étape du développement (Moro & Rodríguez, 2005). Notre méthode d'observation implique donc trois pôles : l'enfant, l'objet et une autre personne plus expérimentée, en l'occurrence la mère de l'enfant<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> Notons que le fait que l'adulte de référence soit la mère ne résulte pas d'un choix. L'ensemble des travaux conduits dans le paradigme de la Pragmatique de l'objet insistent sur la qualification d'*adulte* et non de *mère* et, de ce fait, se distancient des travaux interactionnistes centrés sur la relation *mère-enfant*. Dans un paradigme vygotkien, c'est bien le *sujet plus expérimenté* qui nous intéresse, en tant qu'il détient les clés de l'accès à la culture. Dans ce sens, les observations auraient pu être recueillies avec le père de l'enfant ou éventuellement avec un autre parent connaissant bien l'enfant et ayant l'habitude d'interagir quotidiennement avec ce dernier dans ce type de situation.

---

## 4.1 Sujets

Trois dyades enfant-adulte ont été observées, à sept reprises, alors que l'enfant avait entre 12 et 24 mois<sup>87</sup>. Les trois dyades sont de nature : mère – fille pour la première dyade (D1<sup>88</sup>) ; mère – fille pour la deuxième dyade (D2) ; mère – fils pour la troisième dyade (D3).

Les dyades que nous avons recrutées pour la recherche appartiennent toutes à une catégorie socio-professionnelle que nous pouvons qualifier de *moyenne supérieure*<sup>89</sup> ; sur les trois adultes observées, deux ont une activité rémunérée (D2 et D3), alors que la troisième est active à domicile uniquement (D1). Sur les trois enfants, celui de la première dyade a deux grands frères, celui de la seconde deux demi-frères adultes et celui de la troisième une grande sœur<sup>90</sup>.

**Tableau 1 : Vision d'ensemble des sujets participant à l'étude**

<b>Dyade 1 (D1)</b>	<b>Dyade 2 (D2)</b>	<b>Dyade 3 (D3)</b>
Mère	Mère	Mère
Enfant : <b>fil</b> Prénom : <b>Eileen</b>	Enfant : <b>fil</b> Prénom : <b>Kali</b>	Enfant : <b>garçon</b> Prénom : <b>Baptiste</b>
Fratric : deux grand-frères	Fratric : deux demi-frères adultes	Fratric : une grande sœur
Activité à domicile	Activité rémunérée	Activité rémunérée

Les parents ont été contactés par le biais du « bouche à oreille », sur la base d'une participation volontaire à la recherche, par intérêt et souci de se rendre utile pour une cause jugée importante. Notons que les trois dyades conservées pour les analyses de la recherche présentent une certaine unité dans leur style d'interaction. Les trois mères filmées sont très actives dans la conduite des échanges avec leurs enfants, elles exploitent au maximum le temps d'interaction, démultipliant les propositions à partir des possibilités de l'objet et cadrant de manière relativement serrée la situation de communication. La manière dont les parents interviennent dans l'éducation de leur enfant (le style d'interaction) a évidemment un

---

<sup>87</sup> Le corpus initial était de 6 dyades. Notons que seules trois des six dyades ont été sélectionnées pour l'analyse, les trois autres pouvant constituer un objet de recherche futur. Il s'est avéré que le corpus constitué était de taille trop importante, en regard du type d'analyse visée. La sélection a été faite au hasard et ne s'appuie sur aucun autre critère que celui de la faisabilité.

<sup>88</sup> D1 pour *dyade numéro 1*.

<sup>89</sup> Famille dont au moins l'un des deux membres adultes a fait des études supérieures de type universitaire.

<sup>90</sup> Au moment des films.

effet sur les interactions observées (et potentiellement sur le développement de l'enfant). Sur ce point, notons que le petit échantillon que forme nos trois dyades ne peut en aucun cas représenter la diversité des styles d'interaction. Au contraire, les trois mères observées semblent plutôt s'apparenter à un même style qui « favorise l'échange », ce qui les différencierait d'un style plutôt « attentiste », tel que défini, par exemple, par Pigem, Blicharski et Prêteur (1999)<sup>91</sup>. De plus, il est important de considérer que le fait d'être filmé par une chercheuse peut sensiblement accentuer la dimension « didactique » de toute manière présentes chez les mères issues de ce type de population (famille européenne de catégorie socio-professionnelle moyenne-supérieure) et dès lors produire un style d'interaction « encore davantage tourné vers l'échange » que dans une situation ordinaire<sup>92</sup>.

## 4.2 Type de recherche

La présente recherche est dite *longitudinale* dans la mesure où les observations sont répétées sept fois tout au long de la deuxième année de l'enfant. L'objectif d'une approche longitudinale est de suivre l'évolution d'un phénomène en procédant à une analyse répétée de la ou des mêmes personnes à des âges successifs. Cette approche est la première à avoir été utilisée dans l'histoire de l'étude du développement de l'enfant et, même si elle est de plus en plus délaissée en raison de la faible rentabilité scientifique qu'on lui prête, elle s'adapte parfaitement à un objet d'étude en évolution (Chanquoy & Negro, 2004). L'intérêt de ce type de recherche est qu'elle permet l'observation du processus de construction de significations dans sa genèse (sémiosis) – définissant une fourchette d'âge pour suivre la sémiosis dans le développement de la communication et du langage de l'enfant – et en conséquence les processus transactionnels, lors de l'activité conjointe impliquant l'objet matériel. Dans ce sens, elle permet de suivre le développement de l'enfant et d'accéder aux différentes étapes allant de la non maîtrise à la maîtrise d'une même conduite, en détaillant les dynamiques intermédiaires. Ce type d'étude correspond parfaitement à une vision historico-culturelle du développement psychologique qui considère ce dernier comme une construction progressive

---

<sup>91</sup> Travaux conduits dans le cadre de l'analyse de situations de lecture d'album, mais qui s'apparentent au type de situations que nous analysons.

<sup>92</sup> Notons qu'aucune information concernant les questions de recherche n'a été donnée aux parents qui sont ainsi restés relativement neutres vis-à-vis de nos objectifs. La seule information donnée aux parents concernait le fait qu'il ne s'agissait pas d'une étude centrée sur l'évaluation de la qualité du lien affectif entre parents et enfants, mais sur la manière dont s'organisait la communication (ce qui en soit représente tout de même une information importante, pouvant modifier les conduites).

---

incluant des étapes où les conduites sont en cours d'appropriation. À ce propos, Vygotski parle de conduites *non fossilisées* lorsque l'activité et le signe ne sont pas encore articulés et qu'il est alors possible d'observer la dialectique entre les deux (Vygotski, 1960, cité par Moro & Rodríguez, 2005).

De nouvelles observations sont réalisées tous les deux mois entre T1<sup>93</sup> et Tn<sup>94</sup>, soit **T1 = 12 mois** ; T2 = 14 mois ; T3 = 16 mois ; T4 = 18 mois ; T5 = 20 mois ; T6 = 22 mois et **Tn = 24 mois** (avec une variation tolérée de plus ou moins deux semaines pour les prises de vue). Ainsi, les mêmes enfants ont été observés sur une période d'une année complète – entre 12 et 24 mois – l'empan d'âge ayant été défini de la manière suivante :

- 1) Limite inférieure (T1 = 12 mois) : il est nécessaire qu'au départ des observations, l'enfant ne possède que quelques mots, beaucoup de ses savoir-faire culturels étant alors inscrits dans des systèmes sémiotiques non linguistiques. Le motif de l'empan sélectionné est d'observer la migration de significations culturelles construites en relation à la sphère matérielle, vers des moyens linguistiques. Les résultats de recherche en acquisition du langage concordent pour dire que la production de mot n'apparaît pas vraiment avant 12 mois, sans de réelles variations interindividuelles. Au niveau de la compréhension des mots, l'utilisation d'échelles comme le MacArthur Communicative Development Inventories (CDIs) (Fenson et al., 2000, 1994, 1993), permet de mettre en évidence que la compréhension apparaît entre 8 et 10 mois, avec une moyenne de 50 mots compris à 11 mois. À T1, l'enfant est donc un partenaire langagier de l'adulte, essentiellement sur le versant de la compréhension.
- 2) Limite intermédiaire (T4 = 18 mois) : cette limite s'impose d'elle-même pour des questions de symétrie. En même temps, elle correspond à une période développementale identifiée dans la recherche en acquisition, comme marquant le début d'une connaissance structurelle de la langue. Pour Bloom (1973), l'enfant produit un mot à la fois jusqu'au milieu de sa deuxième année et, même s'il en produit dans certains cas plusieurs, il n'y a pas de résultats montrant qu'il possède déjà la connaissance de la syntaxe. Bruner (1983) va dans le même sens, plaçant à 18 mois la capacité de l'enfant à distinguer le thème du commentaire et donc à entrer dans une

---

<sup>93</sup> T1 en tant que *terminus a quo* i.e. limite inférieure d'un intervalle de temps.

<sup>94</sup> Tn en tant que *terminus ad quem*, i.e. limite supérieure d'un intervalle de temps.

compréhension structurelle de la langue. À T4, la signification est en mesure de circuler du registre matériel et gestuel au registre verbal, l'enfant utilisant encore massivement des savoir-faire culturels de type non verbaux, tout en devenant petit à petit producteur de mots.

- 3) Limite supérieure ( $T_n = 24$  mois) : à la fin des observations, l'enfant est en principe en mesure d'associer deux mots, montrant qu'il est à présent capable de maîtriser l'essentiel des opérations symboliques inhérentes au langage. À cette période, Bertocini et De Boysson-Bardies (2000), signalent une réorganisation du système de production de mots (qui explique selon elles l'accroissement soudain du vocabulaire) et une élaboration de représentations plus précises. Dès lors, le système sémiotique linguistique devient le système dominant et ceci justifie l'arrêt des observations, en accord avec les objectifs de la recherche.

### **4.3 Situation d'observation**

Le corpus vidéo constitue un matériau déjà en partie élaboré, dans le sens que les hypothèses de recherche qui guident la construction de la situation d'observation posent déjà un regard orienté sur la pratique sociale à l'enquête. Dans le cas de cette étude, c'est le caractère tripolaire du processus de développement chez l'enfant en ce qu'il implique la participation de composantes culturelles, médiationnelles et subjectives (Bronckart, 2001 ; Moro & Rickenmann, 2004) qui constitue le présupposé théorique principal, à la source de la construction de la situation d'observation (la réalisation des films, à partir desquels les analyses sont menées). L'approche historico-culturelle prône l'étude de la transformation des fonctions psychiques au contact de la culture, c'est pourquoi la recherche propose de conduire les observations dans le milieu de vie de l'enfant. En effet, selon Rivière (1990), l'une des idées la plus ancrée de Vygotski était que l'investigation psychologique devait se faire dans des situations réelles et non en laboratoire. Notons également qu'en accord avec le paradigme vygotkien, la situation d'observation doit offrir à l'enfant la possibilité d'exécuter des tâches plus difficiles que ses capacités existantes, le confrontant ainsi à du développement potentiel (significations en construction tant sur le plan matériel que communicationnel). La situation d'observation doit ainsi induire du développement et créer des micro-évolutions, qui, ressaisies méthodologiquement, permettent la reconstruction des phases principales du développement de l'enfant vers le langage.

---

Ces trois remarques (caractère tripolaire du processus de développement, observation en milieu familial et confrontation à du développement potentiel) viennent souligner le fait que la méthode de construction du corpus est indissociable des théories qui en sous-tendent sa production.

#### **4.3.1 Des données suscitées**

La situation d'observation peut être qualifiée de partiellement provoquée, dans le sens où, bien que proche d'une situation ordinaire d'interaction entre un parent et son enfant, elle subit tout de même certaines transformations en accord avec les objectifs de la recherche.

Lors des séances filmées, la dyade est placée assise au sol devant la caméra et reçoit la consigne de « jouer comme elle a l'habitude de le faire » avec les objets sélectionnés et donnés par la chercheuse (méthodologie spécifique à la Pragmatique de l'objet au sein de l'équipe lausannoise). De manière à poursuivre nos objectifs d'analyse concernant les rôles différenciés des objets matériels dans le développement de la communication, les deux objets choisis<sup>95</sup> sont donnés à la dyade, l'un après l'autre (dans le but d'examiner la spécificité de la forme prise par la communication en fonction de l'objet). Les jouets se trouvent dans une valise derrière la chercheuse et sont fournis successivement par cette dernière, l'objet suivant étant transmis lorsque la dyade a rangé l'objet précédent. Chaque objet est contenu dans un sac en tissu que la dyade doit ouvrir pour le découvrir. La chercheuse s'assied également au sol en face de la dyade et filme la situation à l'aide d'une caméra posée sur un trépied de 50 cm.

Compte tenu de ces aménagements, les données peuvent être qualifiées de *suscitées*, puisqu'elles se situent à mi-chemin entre les données *invoquées* issues du milieu naturel et des données *provoquées* construites spécifiquement pour la recherche (van der Maren, 2003, cité par Sanchez, 2015, p. 36).

#### **4.3.2 Déroulement des observations**

Au début de chaque période d'observation, la chercheuse donne le premier sac contenant un objet ou un set d'objets à la dyade qui interagira durant 7 minutes environ, jusqu'à ce que la chercheuse demande d'interrompre l'activité. La dyade range alors l'objet dans le sac,

---

<sup>95</sup> Les dyades ont été filmées, interagissant avec quatre objets différents, à chaque prise. Finalement seuls 2 des 4 objets ont été conservés pour constituer le corpus de thèse (nous expliquons cette sélection ci-après).

redonne celui-ci à la chercheuse, et reçoit le prochain sac, *etc.* Si l'activité déployée autour d'un objet semble particulièrement intéressante, la chercheuse continue l'enregistrement pendant quelques minutes supplémentaires (au-delà des 7 minutes prévues). Avant l'enregistrement, la pièce dans laquelle se déroule la séance filmée est soigneusement rangée, de manière à éviter que d'autres objets n'attirent l'attention de l'enfant ; les téléphones sont coupés et un mot est placé sur la porte demandant de ne pas sonner. La fratrie de l'enfant filmé doit être prise en charge par des tiers au moment de l'enregistrement.

Si les interactions observées sont en continuité avec la façon de faire habituelle de l'adulte dans une situation de découverte d'objets avec son enfant, dans la vie quotidienne, la situation d'observation a une incidence sur la manière d'interagir auprès de l'enfant, et celle-ci doit être considérée. En effet, le fait que l'adulte doive garder l'attention de l'enfant sur un même objet durant un temps relativement long, implique qu'il déploie d'importants moyens communicationnels et motivationnels au service de la participation de l'enfant, créant une sorte d'*effet de loupe* sur les interactions ordinaires de la vie quotidienne. En effet, dans la vie de tous les jours, lorsqu'un parent joue avec son enfant et que celui-ci détourne son intérêt d'un objet, le parent ne déploie pas autant de moyens pour maintenir son attention (sauf situation particulière). Malgré le défi que représente la consigne, les parents sont souvent étonnés et parfois amusés de voir comment l'enfant s'assied sagement devant la caméra pour découvrir l'objet contenu dans le sac et s'investit dans des activités partagées autour de celui-ci. Le fait que l'objet soit contenu dans un sac provoque un certain attrait, créant un effet de surprise lié à la découverte de l'objet lors de l'ouverture du sac. Le parent participe à intensifier cet effet de surprise, accentuant volontairement l'attente et le plaisir de l'enfant dans la découverte de l'objet caché dans le sac.

Notons que ce qui peut être considéré comme « effet de la situation d'observation » est à l'avantage des objectifs de la recherche. En effet, la situation permet de capter l'attention de l'enfant et de la conserver sur l'objet, lui offrant des potentialités de développement, en lien à l'usage de ce dernier. Dans ce cadre, les médiations de l'adulte sont intensifiées de par le besoin d'offrir à l'enfant une situation attractive, susceptible de le garder concentré sur l'objet en question pendant le temps souhaité.

---

#### 4.4 Analyse des objets matériels et de leurs usages canoniques et symboliques

Comme nous l'avons indiqué, c'est par l'usage que la Pragmatique de l'objet propose d'accéder aux significations de l'objet – significations qui s'entendent dans leurs aspects publics et partagés socialement. L'objet est ainsi inscrit dans un système de normes et se construit en tant que lieu de culture et de signes. Pour rappel, l'usage culturel de l'objet recoupe les usages **canoniques** et **symboliques** de l'objet ; l'usage canonique de l'objet implique « les différentes actions qu'il convient de réaliser dans un ordre séquentiel bien précis pour que s'accomplisse la pratique matérielle spécifique pour laquelle l'objet a été conçu » (Moro & Rodríguez, 2005, p. 146) ; l'usage symbolique de l'objet est de caractère fictionnel, il implique une « imitation implicite ou explicite de l'usage réel réalisé avec l'objet réel » (p. 319). Notons que le système de normes matériel, comme le montrera l'étude, tend à s'étendre au-delà des seuls usages matériels.

L'observation de l'interaction triadique adulte-enfant-objet nécessite la sélection d'objets matériels pouvant intéresser l'enfant et le stimuler à travers un répertoire d'activités possibles partagées avec l'adulte sur l'empan investigué. Les objets sélectionnés doivent être en mesure de stimuler l'enfant tout au long de la période d'observation, c'est-à-dire entre un et deux ans ; les objets doivent ainsi présenter un caractère évolutif dans les pratiques sociales qu'ils vont permettre, favorisant l'engagement de l'enfant dans des pratiques complexes, mettant à l'œuvre les processus développementaux que nous souhaitons investiguer<sup>96</sup>.

La recherche exploratoire a permis de mettre en avant que le set *poupée-dinette* et la *boîte à formes* présentaient les caractéristiques recherchées, à savoir permettre à la dyade de s'engager dans des situations de communication variées pouvant évoluer dans le temps<sup>97</sup>. Ainsi, ils ont été sélectionnés pour la recherche principale. Ci-après, ils prennent l'intitulé d'**objet 1** pour le set *poupée-dinette* et d'**objet 2** pour la *boîte à formes*.

---

<sup>96</sup> À noter évidemment que les objets retenus, autour desquels la dyade interagit, sont des jouets spécialement sélectionnés pour convenir à l'âge de l'enfant et ne présenter aucun danger.

<sup>97</sup> Notons que ces deux objets avaient déjà été testés dans le cadre de recherches antérieures, l'ensemble des recherches de l'équipe étant co-articulées et permettant d'approcher le développement dans une vision holiste (e.g., Moro 2016a, 2018 ; Vygotski [1930-31] 2014).



Deux nouveaux objets ont été choisis pour compléter le set *poupée-dinette* et la *boîte à formes* : *la ferme en bois*, se présentant avec des animaux, des accessoires et un petit tracteur, ainsi que *le puzzle*, constitué de 9 cubes à enfiler sur 3 axes avec 4 différents puzzles possibles à réaliser en enfilant les cubes 3 par 3 sur les tiges (objets non préalablement testés).



Une fois le recueil des données terminé avec ces quatre objets, des analyses préliminaires ont été conduites. Bien que révélant des activités partagées très intéressantes, *la ferme en bois* et *le puzzle* n'ont pas été conservés pour la construction du corps de thèse. En effet, plusieurs points faibles sont apparus les concernant :

- Pour la *ferme en bois*, la petitesse des animaux les rendait peu manipulables (instables lorsqu'on tentait de les déposer sur la plaque en carton prévue à cet effet). L'enfant avait alors tendance à se situer trop systématiquement en retrait de l'adulte, lors des activités qui les impliquaient. Des difficultés liées à la motricité fine venaient empêcher la réalisation et donc l'observation du développement de l'enfant aux différents âges.

- 
- Pour le *puzzle*, l'usage principal qui consistait à faire le puzzle sur les tiges, s'est révélé très difficile pour l'enfant, même à la fin de la période d'observation (à Tn). La compréhension mutuelle entre l'adulte et l'enfant à propos de l'usage de l'objet était rendue difficile du fait que l'adulte, cherchant à respecter la consigne de *jouer avec l'objet*, tentait d'en transmettre l'usage. Les interactions autour de cet objet posaient alors des problèmes à l'analyse car le dissensus sur la compréhension de la tâche était très important. Les usages détournés de l'objet étaient très nombreux (cacher les cubes, les empiler, les lancer, ...), réduisant l'objet à ses caractéristiques physiques non significationnelles, ce qui n'allait pas dans le sens de nos objectifs.

#### 4.4.1 Analyse des objets matériels sélectionnés

L'intérêt du set *poupée-dinette* (objet 1) et de la *boîte à formes* (objet 2) est qu'ils sont très différents et que donc, ils conduisent autrement au développement des fonctions de communication et du langage chez l'enfant. Les différences entre ces deux objets sont de plusieurs ordres ; premièrement, les usages liés à l'objet 1 sont très **ouverts** et diversifiés alors que les usages liés à l'objet 2 sont plus **contraints** ; deuxièmement, les usages culturels sont mieux maîtrisés pour l'objet 1 que pour l'objet 2 qui présente des usages (principalement canoniques) difficiles à réaliser qui sont en cours de maîtrise (voir description des usages ci-après) ; troisièmement, l'objet 1 nécessite, pour réaliser les usages attendus, qu'il soit utilisé prioritairement de façon **symbolique**, ce qui n'est pas le cas de l'objet 2, dont les usages sont prioritairement **canoniques**. Ainsi, les usages de ces deux objets sont suffisamment contrastés pour approcher la spécificité des activités partagées, selon l'objet.

#### 4.4.2 Description de l'objet 1 : le set poupée-dinette



Il s'agit d'un bébé poupée et d'un service de dinette. Les éléments qui constituent cet objet sont les suivants : une poupée vêtue d'un pyjama bleu ; deux loettes<sup>98</sup> dont l'une convient à la bouche de la poupée, alors que l'autre est trop grande pour y être introduite<sup>99</sup> ; un petit ours bleu représentant le doudou de la poupée ; quatre verres ; une théière ; une casserole ; des services, soit quatre couteaux, quatre cuillères et quatre fourchettes ; quatre assiettes ; un set d'alimentation pour bébé, soit une petite fourchette et une petite cuillère courbée, une petite assiette, une tasse d'apprentissage et un biberon.

#### 4.4.2.1 *Liste des usages culturels (canoniques et symboliques) avec l'objet 1*

Prémices de l'usage canoniques<sup>100</sup> :

- Introduire sa main ou n'importe quel objet dans un récipient (casserole, verre ou théière)
- Saisir la poupée

Usages canoniques<sup>101</sup> :

- Empiler les assiettes les unes sur les autres dans la casserole ; emboîter les verres les uns dans les autres [admis comme usage canonique car c'est ici le fait de « ranger »]
- Disposer les verres ou les assiettes les uns à côté des autres (usage canonique de dresser la table)
- Déposer le couvercle sur la casserole

---

<sup>98</sup> En Suisse nous utilisons le terme *lolette* pour désigner ce qui peut également s'appeler *tétine* ou *sucette*.

<sup>99</sup> Nous n'avons pas prémédité l'introduction de deux loettes – l'une étant accrochée avec un petit ruban au pyjama de la poupée et l'autre faisant partie d'un ensemble biberon, tasse d'apprentissage, lolette que nous avons acheté pour constituer le set. Il s'est avéré que la présence de ces deux loettes et le fait que l'une d'entre elle ne correspondait pas à la bouche de la poupée a suscité des questionnements chez l'enfant à de nombreuses reprises (nous abordons le type d'échange communicationnel que la présence de ces deux objets a entraîné dans la *première partie des analyses, i.e. chapitre 7*).

<sup>100</sup> *Prémices* de l'usage *canonique* signifie un usage qui se rapproche de l'usage canonique, sans pour autant que l'entièreté des significations y relatives ne soient encore maîtrisées.

<sup>101</sup> Le critère qui permet de déterminer si un usage est canonique ou symbolique avec ce set d'objets est le suivant : si l'usage peut être réalisé sans évoquer d'éléments absents (nourriture, liquide, besoin, ...), il est considéré comme canonique. Se référer à la définition que nous avons donné de ces deux types d'usages dans la partie théorique (pour l'*usage canonique*, voir Moro et Rodríguez, 2005 ; pour l'*usage symbolique*, voir Rodríguez et Moro, 2002). Ces définitions, comme indiqué, présentent des différences sensibles avec Piaget et Vygotski, mais aussi avec Inhelder et al. (1972) et Bonnet (1981).

- 
- Habiller ou déshabiller la poupée

Usages symboliques :

- Introduire un couvert dans un récipient et tourner (casserole, verre ou théière)
- Transvaser un liquide ou de la nourriture d'un récipient à un autre
- Boire ou donner à boire avec un verre (*i.e.* sans contenu)
- Manger ou donner à manger avec les couverts (*i.e.* sans contenu)
- Mettre le biberon ou la lolette à sa propre bouche
- Mettre la lolette dans la bouche de la poupée
- Donner le biberon à la poupée
- Servir à manger de la casserole à une assiette
- Prendre la poupée dans ses bras, la porter, la bercer ou l'embrasser
- Faire santé [système de normes s'étendant au-delà des seuls usages matériels]

Notons que cette liste n'est pas exhaustive et correspond aux pratiques les plus régulièrement observées dans la petite communauté que forment nos trois dyades.

#### **4.4.2.2 Analyse des usages canoniques et symboliques de l'objet 1**

Le set *poupée-dinette*, en tant que réplique d'objets utilisés dans la vie quotidienne, suscite chez les dyades observées des usages symboliques diversifiés parmi lesquels nous relevons une dominance des activités liées au « repas »<sup>102</sup>. D'autres types de pratiques sociales (usages symboliques), comme « prodiguer des soins à la poupée », sont également régulièrement observées : donner le biberon, bercer, porter, donner son doudou, *etc.* Par ailleurs, des usages que nous considérons comme canoniques sont également fréquemment réalisés avec cet objet, lorsque l'enfant essaie, par exemple, d'introduire la lolette dans la bouche de la poupée ou de refermer la casserole. Dans ces situations, la difficulté liée à la réussite de l'usage proprement dit est au premier plan – le caractère symbolique de l'objet passant au second plan.

Avec ce set d'objets, nous observons que les enfants sont amenés à reproduire des usages qui leur sont familiers avec des objets de la vie quotidienne et qu'ils deviennent rapidement

---

<sup>102</sup> Notons que les usages sociaux liés à ce type de situation sont très divers et extrêmement dépendants du contexte culturel.

capables d'utiliser la dinette de façon symbolique, impliquant l'évocation de boisson ou de nourriture<sup>103</sup>. Les usages symboliques observés sont, soit effectués de manière isolée lorsque, par exemple, l'enfant porte un verre à ses lèvres, soit intégrés dans une activité plus complexe, lorsque l'enfant, par exemple, s'empare de la théière, l'incline au-dessus d'un verre, et verse avant d'offrir un verre à l'adulte et de proposer de « faire santé » (ce que nous appelons un scénario, unité dont nous donnons la définition dans le *chapitre 6*). Dans ces activités plus complexes, les enfants enchaînent et coordonnent des usages symboliques, toujours en incluant l'adulte de manière plus ou moins active. Ainsi, au départ des observations avec le set poupée-dinette (12 mois), l'enfant peut produire un usage symbolique simple, alors qu'il en combine plusieurs par la suite pour construire, avec l'aide de l'adulte, de petits scénarii. Notons encore que, lorsque l'enfant par exemple, donne le biberon à la poupée, il effectue des gestes très adaptés inspirés de ceux réalisés par l'adulte dans la vie quotidienne (surtout en fin de corpus).

#### 4.4.3 Description de l'objet 2 : la boîte à formes



Il s'agit d'une boîte en plastique en forme de pentagone qui représente une maison. Cette maison est constituée d'un toit rouge ouvrable et de 5 portes latérales de couleurs différentes.

<sup>103</sup> À propos des usages symboliques réalisés autour de cet objet, notons encore que ce que nous trouvons massivement dans la littérature est la notion de *jeu symbolique*, considéré comme révélateur d'un changement majeur dans le fonctionnement cognitif et social de l'enfant qui apparaît vers 2 ans. Dans la littérature concernée, l'entrée de l'enfant dans le jeu symbolique lui permet de se libérer des conditions concrètes de la réalité pour engager ses nouvelles capacités représentatives. La question des critères pour considérer une conduite comme symbolique est dépendante des paradigmes mobilisés. Dans la Pragmatique de l'objet, lors de la réalisation de l'usage symbolique, l'objet est présent et utilisé symboliquement – son usage renvoyant à des significations qui ne se montrent pas. Comme nous l'avons dit lorsque nous avons posé les bases théoriques de ce travail, l'usage symbolique se développe en concomitance ou en décalé par rapport aux usages canoniques et conduit l'enfant à une première « construction d'états des choses alternatifs » (Moro, 2014a, p.75).

---

La maison est fragmentée en 5 compartiments que chacune des portes permet d'atteindre. La maison est munie d'un trousseau de clés et de 10 plots.

Le trousseau de clés est constitué d'un porte-clés avec 5 clés de couleurs différentes, soit une clé orange de forme triangle, une clé bleue de forme carrée, une clé rose de forme ronde, une clé verte de forme étoile, une clé jaune de forme trapèze et d'un porte-clés bleu portant la marque de l'objet « chicco ». Les plots se présentent de la manière suivante : deux plots de couleur orange, soit l'un de forme triangle et l'un en forme d'éléphant, deux plots de couleur bleue, soit l'un de forme carrée et l'un en forme de cheval, deux plots de couleur rose, soit l'un de forme ronde et l'un en forme d'ours, deux plots de couleur verte, soit l'un en forme d'étoile et l'un en forme de baleine, deux plots de couleur jaune, soit l'un de forme trapèze et l'un en forme d'hippopotame. Le toit de la maison présente 5 trous, correspondant aux formes géométriques. Les portes de la maison présentent 5 trous en forme d'animaux. Il y a une concordance de couleur entre la porte, la clé et les deux plots qui peuvent être introduits dans les compartiments de la maison qui leur sont réservés.

#### **4.4.3.1 Liste des usages culturels (canoniques et symboliques) avec l'objet 2**

Prémices de l'usage canoniques :

- Prendre un plot et l'amener vers le trou
- Prendre une clé et la diriger vers la maison ou une porte
- Regarder dans un trou ou mettre le doigt dans un trou
- Approcher la main vers le trou où un plot a été enfilé
- Ouvrir/fermer le couvercle et placer/prendre un objet à l'intérieur de la maison
- Tenter d'introduire n'importe quel plot dans n'importe quel trou
- Tenter d'introduire n'importe quelle clé dans n'importe quelle serrure

Usages canoniques :

- Insérer les plots de forme géométrique dans l'emplacement correspondant sur le toit
- Insérer les plots en forme d'animaux dans l'emplacement correspondant sur les portes
- Introduire la bonne clé dans la bonne serrure
- Ouvrir la porte avec la clé correspondante

Usages symboliques :

- Faire marcher ou courir les animaux

- Faire manger les animaux
- Embrasser les animaux

#### 4.4.3.2 *Analyse des usages canoniques et symboliques de l'objet 2*

L'objet *boîte à formes* a été sélectionné en raison de son usage canonique complexe, conduisant l'enfant à un type de raisonnement qualifié de *logico-mathématique* (Sinclair et al., 1982) basé sur l'observation et la construction d'inférences liées aux formes et aux couleurs des clés, des portes et des plots. Pour comprendre quel plot doit être introduit dans quel trou ou encore quelle clé pourra ouvrir quelle porte, l'enfant doit construire des inférences sur différents niveaux (*si clé alors mettre dans une serrure puis si clé jaune alors porte jaune ET si plot alors mettre dans un trou puis si plot carré alors mettre dans le trou carré, etc.*), jusqu'à une maîtrise complète des différents usages à réaliser. À noter que cette maîtrise complète n'apparaît pas dans la période étudiée mais plus tardivement (usage canonique complexe non encore maîtrisé à Tn). En plus de la complexité des inférences à réaliser pour réussir l'usage conventionnel complet de cet objet, cet usage nécessite une maîtrise motrice au niveau de l'enfilage des cubes et de la manipulation des clés qui s'élabore progressivement.

Cet objet a été spécialement sélectionné en raison de la difficulté de son usage. D'une part, cette complexité permet de suivre en parallèle la construction de nouvelles significations relatives à l'usage de l'objet et les progrès communicationnels et langagiers de l'enfant, permettant d'examiner la spécificité de l'interaction de ces deux registres significationnels, dans le développement. D'autre part, la complexité des inférences à construire en lien avec l'usage de cet objet, oblige l'enfant à s'appuyer sur les connaissances de l'adulte qui détient essentiellement, au moins au départ des observations, la signification. Ces deux éléments nous permettent de répondre à certaines de nos questions de recherche.

### 4.5 Préparation du corpus pour l'analyse

Chacune des trois dyades est filmée à 7 reprises, ce qui donne au total un corpus de 21 films. Les données filmées sont exportées sur le logiciel QuickTime Player. À partir de ce logiciel, une bibliothèque de film est créée. Les films sont ensuite coupés de manière à isoler le temps d'interaction passé autour de chaque objet. Pour chacune des 3 dyades, 7 films sont créés autour de l'objet 1 (de T1 à Tn) et 7 films autour de l'objet 2 (de T1 à Tn). Comme mentionné précédemment, la durée de ces films se situe autour de 7 minutes, temps d'interaction des

---

sujets avec le même objet. La bibliothèque de films est ainsi composée de 42 films au total, représentant environ 5h d'enregistrement. Les films sont ensuite transférés sur le logiciel ELAN, donnant lieu à 42 fichiers – un par âge et par objet – à partir desquels nous commençons l'analyse.

Les séances filmées sont annotées avec l'aide du logiciel ELAN<sup>104</sup>. Ce logiciel a été créé par l'Institut de psycholinguistique Max Planck aux Pays-Bas et permet un codage des fichiers multimédia. Dans notre cas, le logiciel a été essentiellement utilisé pour le découpage des données impliquant le processus de catégorisation des éléments découpés. Ce logiciel permet l'annotation des fichiers vidéo en secondes, voire en dixième de secondes si nécessaire.

Le chapitre suivant traite de la méthode d'analyse des données, dans la suite de la construction du corpus d'enregistrement vidéo, mettant en dialogue, tout au long de l'analyse les données produites et les hypothèses de recherche.

---

<sup>104</sup> Pour plus d'informations, consulter le manuel d'ELAN sur <https://tla.mpi.nl>

## 5 Méthode d'analyse des données

Le passage entre données brutes et données élaborées a représenté un important travail de conceptualisation, réalisé en plusieurs étapes. Comme le fait de considérer le rôle de l'usage de l'objet dans les débuts du langage chez l'enfant, représente un axe nouveau, encore peu exploré dans la recherche, aucune grille d'analyse préétablie n'a pu être appliquée aux données. Au contraire, les catégories d'analyse ont été construites en lien avec les objectifs de la recherche et les spécificités du matériau à l'enquête. Aussi, la construction de catégories<sup>105</sup> d'analyse articulées aux hypothèses qui sous-tendent la recherche a-t-elle impliqué que les données soient directement abordées de manière théorique, mettant en marche le travail de conceptualisation dans le temps contemporain à l'analyse.

### 5.1 Les différents temps de l'analyse

Dans le cas de cette recherche, la construction d'un système interprétatif permettant d'engager un travail d'analyse des données, s'appuie sur plusieurs générations de travaux conduits au sein de la même équipe. En effet, depuis les travaux princeps de la Pragmatique de l'objet en 1989, un certain nombre de présupposés théoriques sont posés en début de recherche et guident la construction des catégories d'analyse. En tant qu'herméneutique ouverte, ces présupposés ouvrent la voie à l'émergence de nouvelles catégories, laissant la possibilité de mouvements de pensée innovants, venant enrichir une conception déjà bien établie. Ainsi, nos catégories d'analyse sont inspirées de recherches antérieures conduites dans le même paradigme, mais se sont développées et transformées, en accord aux objectifs de la recherche.

La conduite de cette recherche peut être découpée, de manière schématique, en deux temps, représentant chacune un moment clé du travail de conceptualisation. Un premier temps concerne l'*étude exploratoire*, conduite sur un corpus existant (Dimitrova, 2012), permettant l'approche des phénomènes à l'étude, de façon antérieure à la construction du corpus principal. Le second temps consiste en la conduite de la *recherche proprement dite*, dans ses différentes étapes, allant de la construction du corpus à l'analyse argumentée de ce dernier.

---

<sup>105</sup> La notion de *catégories conceptualisantes*, au sens de Paillé et Mucchielli (2012) présente plusieurs points communs avec les catégories d'analyse construites dans le cadre de cette recherche – même si la dimension ontogénétique des catégories que nous construisons constitue une différence centrale par rapport aux conceptions traditionnelles en méthodes qualitatives.

---

Dans la réalité de l'organisation temporelle de la recherche, ces deux temps se chevauchent et leur délimitation n'est pas si nette.

### 5.1.1 La recherche exploratoire

La recherche exploratoire a été effectuée à partir d'un corpus de données similaire au corpus principal (des situations d'interaction triadique adulte-enfant-objet, filmées au domicile de la dyade). Les objets utilisés par les deux dyades sélectionnées ont été également le set *poupée-dinette* et la *boîte à formes*.

La conduite de cette étude exploratoire a tout d'abord permis de définir le design de l'étude principale, nous incitant notamment à spécifier l'empan d'âge nécessaire aux observations souhaitées (empan de la recherche exploratoire : 16 - 24 mois ; empan de la recherche principale : 12 - 24 mois). Elle a également permis de valider l'adéquation des objets *poupée-dinette* et *boîte à formes*, en raison de la possibilité qu'ils ont confirmé offrir pour aborder directement nos questions de recherche.

L'étape exploratoire des analyses a ensuite impliqué un examen approfondi du matériau d'enquête, entraînant des essais répétés de formulation de catégories d'analyse, permettant le déploiement d'une réflexion *dans le temps*, gagnant petit à petit en précision. Cette temporalité est en adéquation avec l'objectif exigeant d'une conceptualisation renouvelée et originale d'un phénomène complexe, comme les débuts du langage chez l'enfant – en lien avec les activités culturelles normées à l'échelle de la socio-histoire – incluant les significations publiques relatives à l'usage de l'objet. Ainsi, cette première partie de la recherche a permis de travailler en profondeur sur la définition d'une nouvelle *unité d'analyse* supraordonnée au plan socio-historique. Cette unité d'analyse adaptée aux objectifs de la recherche est issue d'un processus de découpage des données<sup>106</sup>. Les critères de découpage, tout autant que le processus de catégorisation différenciée des données relevant du plan socio-historique (voir ci-après la définition de ces catégories), sont restés très dynamiques tout au long de la phase exploratoire et se sont progressivement précisés, à travers la poursuite du même type de découpage sur le corpus principal. Finalement, l'examen approfondi des unités

---

<sup>106</sup> Nous revenons ci-après sur les détails de la création de cette nouvelle unité. Nous mentionnons simplement ici que cette partie du travail s'est déroulée sur les deux temps de la recherche – recherche exploratoire et recherche principale.

construites a donné lieu à une première série d'analyses microgénétiques, rendant compte du développement infantin (Béguin 2016a, 2018).

### **5.1.2 La recherche principale**

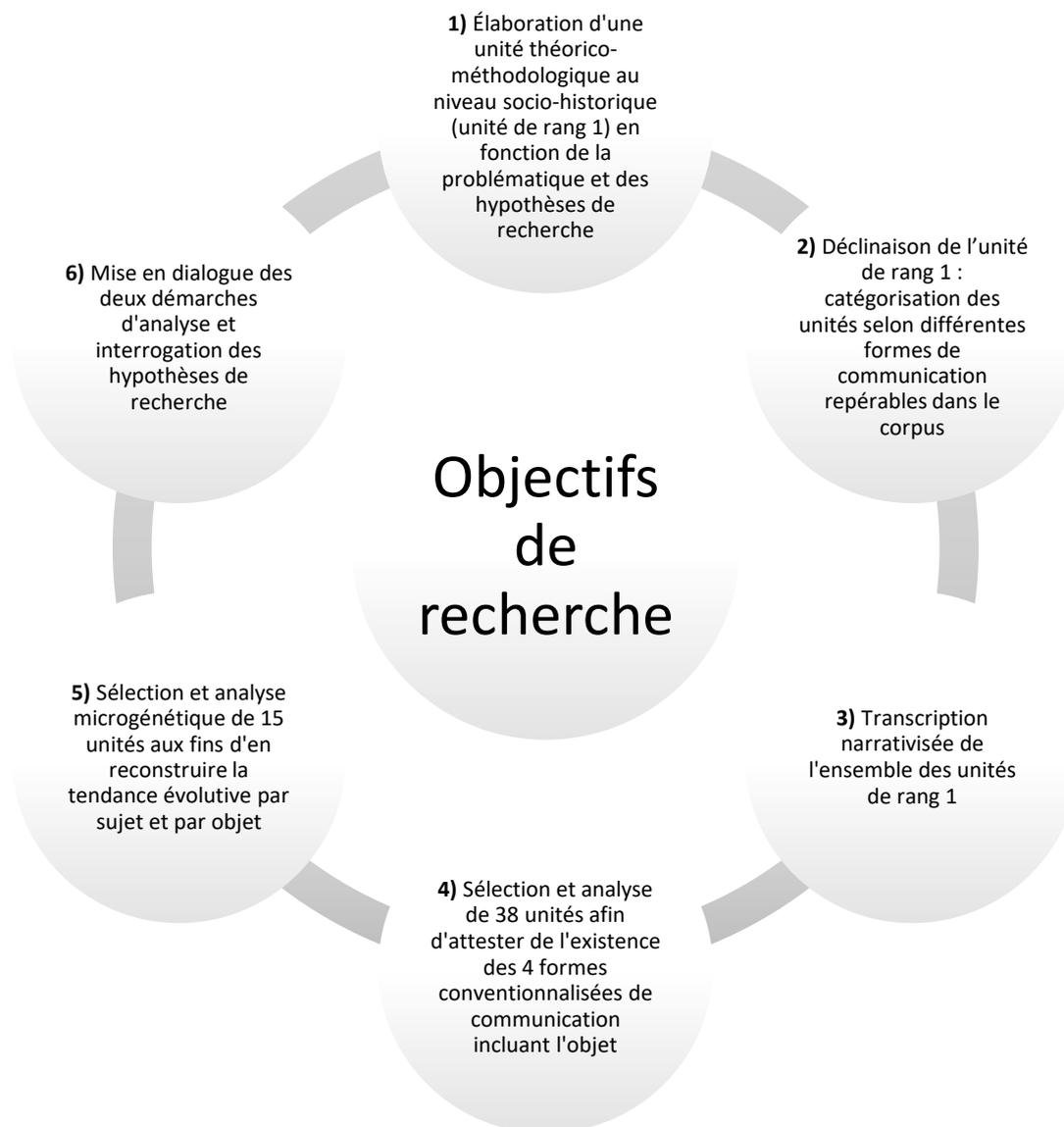
Parallèlement à la conduite de l'étude exploratoire, la construction du corpus principal a commencé, les deux phases de la recherche se déroulant en parallèle, pendant plusieurs mois. La construction du corpus a duré, en tout, 17 mois (d'octobre 2014 à février 2016). Tout au long de cette période, l'objet de recherche s'est progressivement élaboré à différents niveaux.

## **5.2 Différentes étapes de la démarche d'analyse**

Les six principales étapes de notre analyse sont détaillées dans les sections ci-après. Il faut noter qu'au fur et à mesure que les analyses avancent, de nouveaux questionnements surgissent et modifient les élaborations théoriques effectuées, dans un processus itératif continu – le cycle de l'analyse constituant une réélaboration continue des catégories d'analyse. De plus, les opérations analytiques ne se succèdent pas sur un mode linéaire, mais opèrent dialectiquement, tout au long de l'analyse. La *figure 1*, présente les différentes étapes de l'analyse, en fonction des objectifs de la recherche, dans un schéma en rosace<sup>107</sup>.

---

<sup>107</sup> Dans sa forme, ce schéma en rosace est inspiré de Sanchez (2015), recherche qui présente une communauté de vue avec la nôtre, concernant l'approche des données qualitatives.



**Figure 1 : Étapes de l'analyse**

### **5.2.1 Élaboration d'une unité théorico-méthodologique au niveau socio-historique (unité de rang 1) en fonction de la problématique et des hypothèses de recherche**

Dans cette **première étape de l'analyse** (cf. figure 1), nous posons les conditions de l'élaboration d'une analyse qualitative à partir des empiries. Dans ce cadre, nous proposons la définition d'une *unité d'analyse de rang 1* qui nous permettra d'aborder le développement de l'enfant dans **tous ses aspects manifestement significatifs**. Les unités identifiées sont considérées comme des *formes de communication* existant dans les formations sociales (Bronckart, 1996), c'est-à-dire comme des « modèles » disponibles à l'échelle socio-historique, venant organiser les échanges adulte-enfant dans des formes récurrentes de communication. Comme nous l'avons explicité dans la partie théorique de ce travail, nous

utilisons l'heuristique des genres du discours chez Bakhtine comme modèle pour cette étape de l'analyse.

Signalons que ces unités sont spécifiques à la recherche conduite, le processus de construction des unités nécessitant d'être en adéquation avec les hypothèses de la recherche, sans quoi l'objet que l'on veut analyser peut tout simplement disparaître<sup>108</sup>. Sur ce point, il convient de noter que ces unités ne sont pas « choisies » mais « construites », dans le sens qu'elles n'existent pas telles quelles, mais résultent de la prise en compte d'un certain « point de vue sur les processus de fonctionnement de la pensée » (Coll & Marti, 2001, p. 44). Ces unités se situent ainsi à l'interface entre le théorique et l'empirique et organisent la cohérence d'un phénomène qui devient dès lors appréhendable de la manière souhaitée.

Les unités construites présentent les propriétés du tout. Elles permettent d'observer l'évolution de la communication chez l'enfant et son entrée dans le langage verbal, en lien avec les significations relatives à l'objet matériel (pratiques sociales englobantes). Dans ce sens, les principes généraux concernant la construction des unités dépassent le cadre du seul *actionnel* ou *interactionnel* pour définir des unités à l'échelle socio-historique. Ces unités sont de nature communicationnelle, impliquant l'objet<sup>109</sup> et tiennent donc ensemble, la relation sujet-sujet-objet que nous souhaitons investiguer.

### 5.2.1.1 Construction d'une unité présentant les propriétés du tout

Avant de présenter les critères de construction des unités, nous formulons deux remarques préliminaires :

- 1) Ces unités correspondent à une portion interprétable d'interaction triadique, pouvant fonctionner comme un tout – c'est-à-dire qu'elles peuvent être sorties de leur contexte de production tout en conservant leur interprétabilité.

---

<sup>108</sup> Dans notre cas, c'est le développement de la communication et du langage au sein d'activités fortement structurées par les significations relatives aux objets investis qui nous intéresse, les unités construites devant alors permettre l'observation et l'agencement des différents systèmes sémiotiques (gestes, postures corporelles, vocalisations, verbalisations, ...) impliqués au fil de l'ontogenèse du langage.

<sup>109</sup> Ces unités sont de nature triadique, c'est-à-dire qu'elles incluent l'objet, au moins de façon minimale. Si l'enfant évoque, par exemple, une situation extérieure à l'activité avec l'objet (demander à boire, faire un câlin, évoquer un souhait ...) et que l'enfant et l'adulte communiquent quelques instants à ce propos, il ne s'agit pas d'une unité impliquant les propriétés du tout (*i.e.* elle n'inclut pas l'objet).

- 
- 2) Les unités ont une visée, impliquant l'objet et ses usages à des degrés divers et dans différentes configurations. Si la visée de la situation de communication est toujours liée, de près ou de loin, aux significations relatives à l'usage de l'objet, à la réalisation même de l'usage ou à un enchaînement d'usages que l'objet permet, différents rapports entre communication/langage et monde font apparaître des variations dans cette visée. Dans ce sens, un rôle fort est accordé à l'objet que nous considérons comme fortement impliqué dans l'architecture de la communication.

Ci-dessous, nous décrivons plus spécifiquement les critères qui ont permis la construction des unités :

- Présentent un début, un déroulement et une fin
- Permettent l'identification d'une visée (but/motif)
- Concernent une activité de type triadique adulte-enfant-objet
- Ont une durée allant d'un minimum de quinze secondes à un maximum de deux minutes
- Donnent à voir des conduites qui s'organisent les unes par rapports aux autres
- Conservernt une interprétabilité indépendamment d'un contexte plus large

Les unités commencent par une mise en synchronie interactive de l'enfant et de l'adulte autour d'un objet ou d'un set d'objets, impliquant l'identification d'accords explicitement partagés entre les deux protagonistes (Moro & Rodríguez, 1989). Cela signifie que l'adulte et l'enfant, sur une base transactionnelle, tendent à organiser leurs conduites respectives l'un par rapport à l'autre<sup>110</sup> (ils se situent « dans du même<sup>111</sup> », au moins au niveau attentionnel). L'unité se poursuit grâce à un enchaînement de conduites des deux protagonistes qui se produit autour d'un engagement conjoint avec l'objet. Ainsi, une première conduite est

---

<sup>110</sup> Ceci ne signifie pas, par exemple, qu'une action proposée par l'un des deux protagonistes ne soit forcément réalisée par l'autre. Par contre, pour qu'il s'agisse d'une unité de communication, il doit y avoir prise en compte, a minima, de la proposition de l'un par l'autre.

<sup>111</sup> La notion « d'être dans du même » signifiant partage d'attention mais pas nécessairement d'intentions (nous avons déjà mentionné, dans la partie théorique, la distinction à opérer entre les deux ordres de significations que sont *significations en lien avec le monde* et *significations en lien avec les intentions* [Moro, 2014a] – nous revenons sur cette distinction, tout au long des analyses).

effectuée par l'un des deux protagonistes, entraînant une réponse de l'autre partenaire à travers une deuxième conduite s'enchaînant à la première, suivie d'une troisième conduite s'enchaînant à la deuxième, *etc.* L'unité se termine lorsque l'un des partenaires se désengage, créant une rupture de l'attention ou une rupture de l'action ou les deux.

Ainsi, au sein du corpus, deux moments peuvent se présenter :

- Les **unités de rang 1** en tant que moments durant lesquels la dyade est engagée dans une activité conjointe s'articulant autour d'un objet ou d'un groupe d'objets (impliquant les propriétés du tout) ;
- Les **interséquences**, en tant que moments de rupture durant lesquels l'un des partenaires de la dyade se livre de manière indépendante à des actions sur l'objet ou des moments d'interaction dyadique ne concernant pas l'objet (n'impliquant pas les propriétés du tout).

La définition de telles unités permet de traiter une partie importante des données. En effet, plus des trois quarts du corpus (79%) est ainsi conservé pour les analyses (nous revenons sur cette fréquence dans le chapitre suivant). Sur l'ensemble du corpus, 326 unités ont été construites, ce qui représente une moyenne de presque 8 unités par film de 7 minutes environ. Il apparaît donc que le flux des données s'organise majoritairement en termes d'unités telles que définies ci-dessus (voir le *chapitre 6* pour une attestation de la récurrence de ces unités).

### **5.2.2 Déclinaison de l'unité de rang 1 : catégorisation des unités selon différentes formes de communication repérables dans le corpus**

Dans cette **deuxième étape de l'analyse** (*cf.* figure 1, p. 112), nous proposons la **déclinaison** de cette unité de rang 1, en proposant la définition de quatre *types*<sup>112</sup>. Cette étape consiste en un processus de *détection*, d'*identification* et de *description* de différentes formes de communication – apparaissant de façon récurrente dans le corpus – et conduit à la *catégorisation* des unités. À ce stade, les unités prennent l'intitulé de *formes*

---

<sup>112</sup> Rappelons que le processus de catégorisation des empiries en unités communicationnelles de différentes formes permet d'organiser les données selon une conception du développement humain considéré comme le fruit d'un processus d'appropriation par l'enfant des formes d'activités sociales culturellement disponibles dans une société donnée (Vygotski, 1927/1999, mais également Bakhtine, 1984). Ainsi, le processus de catégorisation des empiries se construit sur le présupposé que l'activité partagée autour de l'objet s'organise en des formes spécifiques de communication que l'adulte a à disposition et utilise de façon récurrente pour guider le développement de l'enfant à travers les outils de la culture.

---

*conventionnalisées de communication incluant l'objet*<sup>113</sup>. Ces formes de communication se déclinent au nombre de **quatre** (les quatre types précités).

Compte tenu des objectifs de la recherche qui consistent à mettre en valeur différents domaines d'activités en fonction de la visée de la situation de communication adulte-enfant impliquant l'objet matériel, ces différentes formes de communication dénotent d'un rapport au monde, chaque fois différencié. Ainsi, ces unités expriment différents rapports entre communication/langage et objets/monde matériel en fonction de leur finalité. Pour une clarté de lecture, nous dévoilons déjà les quatre catégories identifiées, sans pour autant entrer dans le détail de leur définition (définitions développées dans le *chapitre 6*) : 1) *construire le monde* ; 2) *s'ouvrir au monde de la fiction* ; 3) *dénommer le monde* ; 4) *parler du monde*.

### **5.2.2.1 Processus de détection, d'identification, de description et de catégorisation des unités**

La détection et l'identification de formes différenciées de communication (apparaissant de manière récurrente dans les interactions étudiées) émergent d'examens répétés de corpus vidéo, au cours de recherches antérieurement conduites dans la même équipe de recherche (dont la visée n'était d'ailleurs pas le repérage de ces formes). Il est progressivement apparu que, suivant l'objet, mais également suivant l'âge de l'enfant, la communication entre l'adulte et l'enfant autour de l'objet, prenait différentes formes, mais qu'en même temps, le même type de forme réapparaissait de manière régulière<sup>114</sup>. À partir de ces observations d'abord fortuites, intuitives et préliminaires, la présente recherche a consisté à explorer systématiquement ces formes et à tenter de comprendre le lien qu'elles entretiennent avec l'entrée de l'enfant dans le langage<sup>115</sup>.

---

<sup>113</sup> Comme, nous l'avons déjà indiqué, dans la suite du texte, nous utilisons, quand il ne paraît pas nécessaire de préciser de quelles formes nous parlons, le terme abrégé de *formes de communication* voire de *formes*.

<sup>114</sup> Notons que le processus de catégorisation des données revient à s'élever à un niveau explicatif, puisque c'est à partir de la mise en valeur de l'émergence de patterns dynamiques et variés (les formes) que la présente recherche propose d'expliquer quel rôle peut être conféré à l'objet matériel dans le développement des fonctions de communication et de langage verbal chez l'enfant (explication) et sur la possibilité que ces mêmes patterns émergent dans d'autres situations (généralisation).

<sup>115</sup> Sans vouloir reconstruire l'intégralité de la filiation de l'idée qui sous-tend le processus de catégorisation des données, il paraît utile de souligner comment un travail de conceptualisation peut se réaliser à travers un échafaudage successif traversant plusieurs générations de recherche. Ce réinvestissement d'observations issues d'anciennes recherches dans de nouveaux projets représente une chance d'approfondir et en même temps de renouveler une perspective, d'en affiner les concepts et d'en augmenter la compréhension.

Concrètement, c'est en visionnant à plusieurs reprises les vidéos, que s'effectue la *détection* de ces différentes formes de communication, puis l'*identification* des traits pertinents pouvant servir à une *définition* minutieuse de leurs caractéristiques aboutissant à leur *catégorisation* en différents types<sup>116</sup>. En effet, les catégories n'étant pas données au départ mais construites au fil de leur rencontre, c'est grâce à des visionnements successifs des vidéos que les traits pertinents pouvant servir à la construction des catégories se définissent petit à petit. Ainsi, la définition des quatre catégories détectées se construit-elle progressivement – le processus d'élaboration d'une définition pour les différentes formes de communication n'étant pas stabilisé au début de la rencontre des données, mais s'élaborant tout au long de leur appréhension. Lorsqu'une unité est isolée des données, la recherche de ses traits pertinents permet son assignation à l'une des quatre formes de communication, précisant, voire renouvelant par là même, la définition de la catégorie. Les catégories se modèlent ainsi petit à petit, jusqu'à parvenir à un niveau satisfaisant de précision, permettant de répartir l'entièreté des unités découpées et d'évaluer si les formes retenues sont pertinentes pour accueillir ces unités.

Le processus de constitution des catégories et d'assignation des unités dans chacune d'elles peut se résumer ainsi :

- Forme présumée pour l'unité à l'amont
- Impliquant la déclinaison de l'unité en quatre formes conventionnalisées de communication à l'aval

La question de l'évaluation de la *fidélité* de telles catégories d'analyse est pensée en accord avec les procédés propres à la recherche. Bruner (1990) met en analogie l'objet d'étude défini par la chercheuse, en l'occurrence *comment l'enfant entre dans le langage*, avec la position du chercheur qui cherche à *construire une vision sur un phénomène*. À ce sujet, nous renvoyons le lecteur à son plaidoyer pour une psychologie culturelle qui se donne comme objet central la signification et où il s'agit de comprendre « comment les êtres humains interprètent leurs mondes et comment nous [les chercheurs] interprétons leurs actes d'interprétation (Bruner, 1990/1991, cité par Moro à paraître<sup>117</sup>). C'est dans cet esprit que la construction des catégories d'analyse s'est élaborée tout au long de la conduite de la recherche, par la mise en

<sup>116</sup> Nous revenons dans le *chapitre 6*, sur la démarche typologique aboutissant à la construction des catégories.

<sup>117</sup> Démarche compréhensive inspirée de Bruner que nous associons à la démarche explicative vygotkienne.

---

place d'une *éthique de la discussion scientifique* qui va dans le sens d'une compréhension/élaboration **collective** de la démarche d'analyse. C'est ainsi une communauté de chercheurs experts qui *apprend à regarder* les phénomènes à l'étude à travers la lunette théorique préalablement définie et qui collaborent pour parvenir à la constitution de catégories atteignant un niveau de précision satisfaisant. Ainsi, le processus de validation des catégories d'analyse se déroule *in vivo*, via la pratique de recherche.

Notons que la description des quatre catégories de formes et leur répartition est abordée dans la première démarche d'analyses (*chapitre 6*). Ci-dessous, nous traitons de la méthodologie de *découpage* qui permet d'isoler les unités.

### **5.2.2.2 *Découpage du corpus en unités de rang 1, en fonction de leur appartenance à l'une des quatre catégories***

C'est le **découpage** des données qui aboutit à la construction de l'**unité d'analyse**. Le processus de découpage consiste à isoler, dans le flux des données, des *portions* d'interaction, présentant les propriétés du tout, donc correspondant aux critères de notre unité. En même temps que les données sont découpées, l'unité ainsi construite est directement appréhendée en fonction de la forme pressentie pour la représenter (la catégorie à laquelle nous pensons l'affilier). Dans ce sens, la *démarche de détection, d'identification, de description et de catégorisation des empiries* et le *processus de découpage*, représentent **deux versants du même processus qui se réalisent en dialogue**. En effet, dans la réalité de la recherche, le processus de construction des catégories et le processus de découpage sont deux procédés qui se co-définissent<sup>118</sup>.

Le processus de découpage se réalisant sur un matériau vivant, plusieurs étapes sont nécessaires jusqu'à parvenir à organiser les données en unités de rang 1 prenant une des quatre formes retenues. Ci-dessous, nous relatons les différentes étapes qui conduisent, finalement, au découpage définitif des unités et par là-même à leur catégorisation.

---

<sup>118</sup> C'est notamment grâce à la recherche exploratoire que plusieurs types de découpage ont pu être testés, toujours en lien avec la définition provisoire des différentes formes – définition qui a évolué, cherchant sa cohérence. Ce travail d'élaboration des critères de découpage a été réalisé en collaboration avec une étudiante de Master, Madame Youmna Achkar, dans une démarche de co-construction itérative.

### **Premier temps : un découpage papier crayon**

Dans un premier temps, nous réalisons un découpage intuitif des vidéos, à partir d'un focus attentionnel que nous qualifions de *flottant*. Cette première lecture permet l'appréhension d'éventuelles unités semblant s'organiser entre l'adulte et l'enfant et qui pourraient être isolé du flux des données<sup>119</sup>. A ce stade, l'analyse se déroule sous forme d'annotation papier crayon avec propositions de bornes temporelles présumées pour un découpage, de manière non définitive (les vidéos sont visionnées à plusieurs reprises, jusqu'à l'élaboration d'un plan de découpage satisfaisant). Cette première étape oriente une première possibilité de découpage soumis à révisions éventuelles au fil des différents visionnements. De manière concomitante, une forme pressentie pour l'unité apparait et participe à la définition des bornes temporelles qui en permettront la détection.

### **Deuxième temps : premier découpage sur ELAN**

Dans un deuxième temps, nous réalisons un premier découpage à l'aide du logiciel Elan, consistant à isoler les unités selon la forme pressentie à l'étape précédente. Les vidéos sont visionnées à de nombreuses reprises dans le but d'isoler les unités en question, ceci permettant de vérifier et souvent de modifier les premières intentions de découpage<sup>120</sup>.

Lors de l'annotation, la forme présumée pour l'unité est notée sur Elan grâce à la création d'un *sous-acteurs* « formes » pour l'*acteur* « découpage »<sup>121</sup>. Notons que les catégories de formes ne sont jamais *pures*, dans le sens qu'elles présentent des incises de phénomènes pouvant constituer des traits plus fondamentalement liés à une autre forme, sans que ceux-ci

---

<sup>119</sup> Parfois l'adulte propose quelque chose et l'enfant ne réagit immédiatement. L'adulte essaie à nouveau quelque temps plus tard et l'unité s'ouvre alors. Ce type de « faux départ » joue sûrement un rôle dans la possibilité qu'a l'enfant, plus tard, de s'engager dans l'interaction. Toutefois, pour la clarté du découpage, celui-ci n'est pas pris en compte. Ceci confirme l'importance d'imaginer les unités découpées dans un contexte plus large, dans une temporalité forcément en partie perdue lors du découpage. Le « faux départ » peut également être du côté de l'enfant lorsqu'il s'apprête à faire quelque chose, renonce puis le fait tout de même quelques instants plus tard.

<sup>120</sup> Ce premier découpage, très couteux en temps et en travail de conceptualisation, représente un passage important dans l'élaboration des données, nécessitant des choix assumés. Comme le souligne Paillé et Mucchielli (2012), le fait d'extraire des formes du « fatras phénoménal » représente le travail de l'intelligence humaine que l'analyse qualitative permet et nécessite du temps.

<sup>121</sup> Le logiciel ELAN permet la création d'acteurs qui représentent chaque fois un des phénomènes étudiés. Dans notre cas, nous n'avons que deux acteurs : un acteur qui permet d'isoler les unités (acteur *découpage*) et un acteur qui permet de les catégoriser dans une des catégories de formes (acteur *formes*). Le deuxième acteur est nommé *sous-acteur*, car il est lié au premier.

---

ne soient dominants<sup>122</sup>. Le fait d'accorder la prééminence à l'un ou à l'autre des éléments significatifs de l'interaction nécessite des choix qui vont, petit à petit, venir constituer une méthode de catégorisation et donc de découpage des empiries. À ce stade, un titre est déjà donné aux unités découpées et catégorisées.

### **Troisième temps : reprise du découpage**

Le découpage est ensuite redécouvert, après quelques jours, et vérifié. L'idée est d'évaluer à cette étape, la cohérence des bornes temporelles identifiées pour qualifier le début et la fin de l'unité<sup>123</sup>. Cette reprise permet également de réévaluer la forme de communication retenue pour qualifier l'unité. Dans ce sens, cette relecture implique parfois de changer le principe de découpage, lorsque l'unité est finalement apparentée à une autre catégorie (*cf.* consubstantialité des processus de catégorisation et de découpage).

### **Quatrième temps : harmonisation du processus de découpage et réapplication de la méthode à l'entier du corpus**

Le découpage est ensuite appréhendé une dernière fois, à la fin du processus de construction des unités. Cette étape se réalise une fois que les trois dyades aient été « codées », la logique de découpage et de catégorisation s'élaborant petit à petit et se transformant au fur et à mesure de l'avancement du processus de traitement des données. Le principe de découpage peut alors s'harmoniser et être réappliqué à l'ensemble du corpus. La cohérence des bornes temporelles qui ont permis la construction des unités est ici encore une fois vérifiée (de même qu'aucune unité ne soit oubliée) et l'identification de la forme retenue également réévaluée (a-t-on mis l'unité dans bonne catégorie ?).

À ce stade, les intitulés donnés aux unités sont vérifiés afin qu'ils représentent bien l'interaction observée et respectent les conventions appliquées à l'ensemble du corpus.

---

<sup>122</sup> Il y a, par exemple, présence de phénomène d'étiquetage verbal des objets dans beaucoup d'unités, sans qu'il s'agisse pour autant d'unités catégorisées dans la forme *dénomination*. Pour qu'il s'agisse de la forme *dénommer le monde*, il faut que la dénomination de l'objet constitue la *visée* de l'unité, c'est-à-dire s'érige en principe organisateur de l'échange adulte-enfant.

<sup>123</sup> L'identification des bornes de début et de fin pour la construction des unités est parfois très ténue, une unité pouvant se trouver « pratiquement collée » à la précédente et/ou à la suivante (précision en dixièmes de secondes).

Une fois l'étape de construction des unités terminée, il s'est avéré nécessaire de passer à la *transcription* desdites unités, afin de pouvoir en étudier l'architecture de manière plus approfondie et vérifier, par un autre biais, la pertinence de leur assignation à l'une des catégories de forme. Cette étape a permis de clarifier la définition même des critères conduisant à l'élaboration de la catégorie.

### 5.2.3 Transcription narrativisée de l'ensemble des unités de rang 1

La **troisième étape de l'analyse** (cf. figure 1, p. 112) consiste à transcrire les unités construites sous forme de *transcriptions narrativisées*. La transcription narrativisée est une mise en mots de l'interaction triadique adulte-enfant-objet qui conserve toutes les sémiotiques à l'œuvre au sein de chacune des unités<sup>124</sup>: regard, position, attention, gestualité communicative, gestualité liée à l'objet, usage de l'objet, expressions vocales et langage. Les verbalisations de l'adulte et de l'enfant sont identifiées par des guillemets et rapportées le plus fidèlement possible, de manière à ce que les données strictement langagières soient directement accessibles. Cette convention a pour but de distinguer ce qui concerne le langage des autres processus sémiotiques, en regard desquels ce dernier est analysé. L'idée de ce type de transcriptions est que les unités puissent être appréhendées comme le récit d'une pratique sociale, le plus facile et agréable à lire possible, permettant de relier l'unité à l'une des catégories.

La mise en mots des unités est liée à notre hypothèse concernant l'existence de formes de communication disponibles à l'échelle socio-historique et, dans ce sens, elle organise les données dans un parti pris théorique. L'idée de ce type de transcriptions – spécifiquement imaginées pour répondre aux objectifs de la recherche – est en adéquation avec la précision nécessaire à la description des unités pouvant assurer de leur appartenance à telle ou telle catégorie de formes<sup>125</sup>. Dans ce sens, cette transformation des données, du média *vidéo* en *texte*, représente une étape importante du processus de catégorisation des empiries. Elle permet un réexamen approfondi de chaque unité, partant à la recherche de nouvelles analogies

---

<sup>124</sup> Soulignons que notre choix méthodologique implique une forme de « biais de la transcription », dans le sens que le fait de passer du *média vidéo* en *texte*, implique une construction séquentielle contrainte par l'écrit qui s'éloigne inévitablement de la réalité de l'interaction vivante, dans laquelle les phénomènes se chevauchent plus subtilement. Une transcription « en partition de musique » comme permise par le logiciel ELAN aurait, sur ce point, mieux rendu compte de la réalité de ces chevauchements. Elle n'aurait, en revanche, pas satisfait à l'analyse systématique des critères de catégorisation des unités.

<sup>125</sup> Ce procédé s'est imposé de lui-même, en réponse à une difficulté à établir des critères définitifs de catégorisation, sur la seule base des vidéos.

---

avec les catégories de formes, qui se définissent ainsi de manière chaque fois plus précise<sup>126</sup>. Grâce à cette étape, la définition des catégories forme un tout de plus en plus cohérent et s'élabore, cette fois-ci, de manière définitive. Notons également que la mise en mots des unités, grâce aux multiples visionnements des vidéos qu'elle nécessite, permet de construire une excellente connaissance du corpus et favorise ainsi la sélection des empiries particulièrement significatives qui feront l'objet des analyses ultérieures.

La transcription s'organise dans un tableau qui fait se succéder chacune des unités, les unes à la suite des autres, dans leur ordre d'apparition. La colonne 1 correspond à l'adresse située des données<sup>127</sup> (As.) représentée par un nombre qui correspond à chaque unité dans son ordre d'apparition pour la dyade 1 (D1), la dyade 2 (D2) et la dyade 3 (D3), avec l'objet *poupée-dinette* ; puis pour la dyade 1 (D1), la dyade 2 (D2), et la dyade 3 (D3), avec l'objet *boîte à formes*. La colonne 2 est dévolue au découpage temporel de l'unité, la colonne 3 est réservée à la forme donnée à l'unité (sa catégorie), et la colonne 4, à la transcription de celle-ci, incluant son intitulé. La *figure 2* présente un extrait de ce tableau pour exemple.

---

<sup>126</sup> La transcription narrativisée permet de déceler les imprécisions dans le découpage, grâce à l'appréciation de la cohérence interne des unités et de la pertinence de leur enchaînement (pourquoi avoir coupé ici ?). En effet, si l'unité est bien découpée, sa transcription se fait plus aisément car elle donne l'impression d'un tout cohérent, pouvant fonctionner indépendamment d'un contexte plus large. Si ce n'est pas le cas, cette étape permet de revisiter, une dernière fois, le découpage.

<sup>127</sup> L'inscription de l'adresse située des données ainsi que des repères temporels dans la transcription permettent de remonter, en tout temps, au support vidéo, de manière à ne jamais perdre le lien avec les données initiales.

1	2	3	4
As.	Durée	Forme	Transcription
12 mois			
4	0107-0158	Dénommer le monde	<p><i>Sortir les objets du sac, les dénommer et découvrir comment servir le thé</i></p> <p>E est occupée à regarder la théière. A demande « tu veux sortir les autres choses Eileen ou c'est moi qui fais » puis, voyant que l'attention de E est prise ailleurs, A dit « bon c'est moi qui fait ». A sort le doudou et dit « le nounours », puis, continuant à sortir les objets du sac, ajoute « la lolette », sortant la lolette, « la casserole », sortant la casserole, « ici c'est pour boire », sortant la tasse à bec, et « le biberon », sortant le biberon. Entre-temps E a saisi la casserole et la brandit devant puis derrière elle, la tenant par son couvercle. Puis, E dépose la casserole devant elle et prend la lolette, la regardant attentivement et interrogeant A par un « euheu », à quoi A répond « ça c'est pour le bébé ». E saisit ensuite une pile de verres, les brandit et refait le même « euheu » à l'attention de A, qui ne répond pas car elle est occupée à sortir les couverts, disant « les services ». Pendant ce temps, la pile de verres que E avait dans les mains s'est désolidarisée, ce qui fait rire E, qui montre alors le verre resté dans sa main à A. A le saisit et dit « ouais c'est un verre regarde après tu peux servir le thé regarde tu fais comme ça », prenant la théière et faisant semblant de verser, avant d'ajouter encore « tu fais couler le thé ». E qui est très attentive, se penche et regarde dans le verre. A ajoute alors « mais il est vide hein on fait semblant ». Puis A sort les derniers services restés dans le sac, les dépose au sol devant E, avant de vérifier que le sac est vide et de le poser derrière elle.</p>
5	0248-0307	S'ouvrir au monde de la fiction	<p><i>Boire du thé</i></p> <p>A prend la théière et montre à E comment verser du thé dans un verre disant « tu peux mettre là-dedans. E est très attentive et regarde l'action de A, qui continue à verser, fait « pshhit », dit « après on boit on fait semblant regarde » et apporte le verre à ses lèvres. A tend ensuite le verre à E et demande « tu veux ? ». E s'empare du verre, se le présente en regardant à l'intérieur, l'approche de la théière toujours en main de A et demande de le remplir, faisant « hinhinh ». A verse alors du thé dans le verre, disant « on reverse un peu dedans », puis tend le verre à E, disant « maintenant tu bois ». E regarde attentivement A qui lui sourit puis se détourne.</p>
6	0359-0440	Dénommer le monde	<p><i>Dénommer les couverts</i></p> <p>E se penche en avant, dit « éhè », saisit une cuillère et la regarde attentivement, A annonçant « une cuillère ». Alors que E dépose sa cuillère au sol, A saisit un couteau, le montre longuement à E et dit « un couteau ». A prend ensuite une fourchette et la montre à E de la même façon, disant « encore une fourchette ». E regarde longuement la fourchette puis détourne son regard, A reposant alors l'objet concluant « non ». Mais E reprend la fourchette et la brandit devant elle en s'exclamant « éhè ». A répond « ouais une fourchette pour manger » et E donne alors la fourchette à A, disant à nouveau « éhè ». E se penche ensuite pour prendre un couteau et une fourchette et tend le couteau à A, qui dit « un couteau ouais », puis « c'est pour moi merci ». E tend alors également la fourchette à A.</p>

**Figure 2 : Extrait d'un tableau de transcription**

### Première relecture des transcriptions

Une fois l'entièreté des unités transcrites, une première relecture des transcriptions permet de vérifier que celles-ci soient décrites de manière intelligible. Comme il n'est pas aisé de passer du film à l'écrit sans perdre les différents marqueurs qui nous intéressent, cette partie du travail est très importante. Lors d'une relecture attentive, les passages inintelligibles sont

---

repérés. S'il apparaît compliqué de se faire une représentation de l'activité décrite lors de la lecture de la transcription, c'est en général que certaines modalités de la communication ont été négligées<sup>128</sup>. En cas de doutes ou zones d'ombre, une vérification à la source vidéo est systématiquement opérée, jusqu'à ce que la transcription soit suffisamment satisfaisante pour acquérir une valeur propre qui rend **non nécessaire le recours à la vidéo**. La transcription narrativisée devient en elle-même une donnée qui permet l'analyse. Une fois les unités transcrites et assignées à l'une des quatre catégories de formes, nous vérifions son intitulé, le changeons éventuellement et reportons le changement sur le fichier ELAN.

### **Deuxième relecture des transcriptions**

Une fois la mise en mots des unités considérée comme aboutie, celles-ci sont, dans un premier temps, conservés, dans leur ordre chronologique d'apparition avant que ne soit poursuivi le processus d'analyse qui amènera à leur regroupement par catégorie (selon leur forme). La réunion de toutes les unités de même forme pour l'ensemble des trois sujets et des deux objets constitue une étape dans la conceptualisation des données, puisque les unités n'apparaissent plus dans l'ordre chronologique mais sont regroupées artificiellement selon les catégories construites. C'est à partir de ce document finalisé que seront sélectionnées, d'une part, les unités les plus manifestement significatives pouvant représenter chacune des catégories (*cf.* quatrième étape de l'analyse dans le schéma en rosace ci-dessus) et, d'autre part, les unités qui serviront à l'analyse microgénétique (*cf.* cinquième étape de l'analyse dans la figure 1, p. 112). La *figure 3* présente un extrait d'un des tableaux de transcription après la réunion de toutes les unités présentant la même forme<sup>129</sup>.

---

<sup>128</sup> Si, par exemple, nous oublions de noter que l'enfant regarde longuement à l'endroit indiqué par l'adulte, il se peut que la description du reste de l'interaction ne permette pas la compréhension du moment décrit.

<sup>129</sup> En annexe, figure l'intégralité des unités transcrites, selon leurs formes.

1	2	3	4
As.	Durée	Forme	Transcription
12 mois			
3	0620-0734	S'ouvrir au monde de la fiction	<p><i>Donner à boire au bébé</i></p> <p>E s'empare de la poupée, regarde A et dit « euheu ». A dit « oui tu veux lui donner à boire ? » et saisit le biberon devant elle, le tendant à E. Comme E ne réagit pas, A approche le biberon de la bouche de la poupée et dit « tu donnes à boire au bébé comme ça ». Comme A s'arrête et regarde E, E s'empare du biberon et l'approche à son tour de la bouche de la poupée mais le tient à l'envers. A dit alors « presque » puis « c'est dans le mauvais sens ». E pose le biberon et regarde la poupée la passant de gauche à droite de ses genoux. A tend alors à E une petite cuillère et propose « tu lui donnes à manger ? ». E s'empare de la cuillère, puis la repose à côté d'elle. E la reprend ensuite mais ne sait qu'en faire, la repose et s'empare de la tasse. E approche ensuite la tasse vers une assiette faisant mine de verser quelque chose, puis hésite et repose la tasse.</p>
14 mois			
5	0248-0307	S'ouvrir au monde de la fiction	<p><i>Boire du thé</i></p> <p>A prend la théière et montre à E comment verser du thé dans un verre disant « tu peux mettre là-dedans ». E est très attentive et regarde l'action de A, qui continue à verser, fait « pshhit », dit « après on boit on fait semblant regarde » et apporte le verre à ses lèvres. A tend ensuite le verre à E et demande « tu veux ? ». E s'empare du verre, regarde à l'intérieur, l'approche de la théière toujours en main de A et demande de le remplir, faisant « hinhinh ». A verse alors du thé dans le verre, disant « on reverse un peu dedans », puis tend le verre à E, disant « maintenant tu bois ». E regarde attentivement A qui lui sourit puis se détourne.</p>
7	0440-0546	S'ouvrir au monde de la fiction	<p><i>Remuer avec une cuillère dans la théière</i></p> <p>E saisit la théière avec une sorte de rire d'étonnement, ouvre le couvercle, regarde attentivement à l'intérieur puis regarde le couvercle et s'exclame « euh ». E approche la théière ouverte de son nez comme pour la sentir puis la tend à A, disant « euheu ». A fait « mhmh », la prend dans ses mains et attend. E la reprend, ouvre et ferme plusieurs fois le couvercle puis se penche en avant, saisit une cuillère et fait « euheu » à deux reprises. A regarde et dit « oui c'est une cuillère tu veux faire quoi avec ? ». E hésite, repose la cuillère, ouvre la théière, donne le couvercle à A avec un petit « euh ». A répond « c'est pour moi ? » et E reprend une cuillère, la met dans la théière et fait le geste de remuer, faisant « euheu » à deux reprises puis interrogeant A du regard. A sourit et dit « ouais tu veux mélanger ? ». E s'arrête alors, fait à nouveau « euheu » puis continue son geste. E donne ensuite la théière à A qui dit « ouais merci ».</p>
8	0826-0858	S'ouvrir au monde de la fiction	<p><i>Donner à boire au bébé</i></p> <p>E tend la tasse à bec à A, disant « hinhinh ». A la prend et demande « oui qu'est-ce que tu veux faire avec ça ? » puis propose « c'est pour le bébé tu lui donnes à boire ? », pointant le bébé avec la tasse. E récupère la tasse dans ses mains et regarde la poupée, l'air perplexe. A saisit alors la poupée et demande encore à E « tu lui donnes à boire au bébé un petit peu ? », présentant la poupée couchée devant E. Comme E semble réfléchir, A pointe alors la bouche de la poupée et ajoute « tu lui donnes dans la bouche là ». E porte alors la tasse à la bouche du bébé et fait « hinhinh », à quoi A répond « ouais » sur un ton encourageant. Puis E continue encore son geste et finit par s'emparer de la poupée pour la déposer au sol devant elle.</p>

Figure 3 : Extrait d'un tableau de transcription après la réunion des unités en catégories

---

### 5.2.3.1 Remarque sur les intitulés des unités

L'intitulé choisi pour les unités doit rendre compte de plusieurs aspects qui sont souvent liés entre eux : 1) l'action faite avec l'objet ; 2) la visée de l'échange ; 3) l'initiateur de l'unité. Lorsque, par exemple, l'unité commence par des verbes comme *expliquer* ou *montrer*, cela signifie que l'adulte fait une démonstration de ce qu'il est possible de faire avec l'objet. Lorsque l'unité commence par un verbe, comme *enfiler*, *ouvrir*, *nourrir*, *bercer*, cela signifie que l'adulte et l'enfant mettent en œuvre ensemble un ou des usages canoniques ou symboliques des objets. Lorsque l'unité commence par des verbes comme *essayer de* ou *apprendre à*, cela signifie que l'enfant rencontre des difficultés à réaliser l'action prévue et que l'adulte et l'enfant sont engagés ensemble dans une tentative de réalisation de l'usage de l'objet. Lorsque l'unité commence par le verbe *demander*, cela signifie que l'enfant s'adresse explicitement à l'adulte pour solliciter son aide.

Le choix de l'intitulé répond à la fois à des critères établis (voir ci-dessus) et correspond à une mise en mots choisie par nous-même pouvant rendre compte d'une impression laissée par une unité. Pour nommer une unité, nous décrivons ce qui s'y passe mais nous faisons également un choix pour mettre en valeur ce qui apparaît comme principal *versus* particulier. Lorsque, par exemple, nous nommons une unité *ouvrir la porte bleue avec la clé bleue*, cela signifie que la couleur de la clé a joué un rôle important dans la construction de ladite unité. L'adulte et l'enfant se trouvaient à un moment du parcours développemental dans lequel la couleur de la clé constituait la signification prioritaire à construire. Si, au contraire, nous intitulons une unité *ouvrir une porte avec une clé*, cela signifie que le fait de comprendre qu'une clé peut ouvrir une porte est central dans l'échange, la couleur de la clé n'entrant pas (encore) en ligne de compte. Finalement, il se peut que l'intitulé donné à l'unité se soit inspiré d'un mot ou d'un ensemble de mots exprimés par l'adulte ou par l'enfant. Si, par exemple, l'enfant sort puis remet des plots dans la maison alors que l'adulte conclut en disant « tu ranges », nous pourrions intituler l'unité *sortir puis ranger des plots*. Nous reprenons alors le terme que l'adulte donne à l'action de l'enfant. Ainsi, l'intitulé que porte l'unité donne une idée de *l'ambiance* dans laquelle se trouve la dyade, incluant des éléments contextuels et développementaux.

#### 5.2.4 Sélection et analyse de 38 unités afin d'attester de l'existence des quatre formes conventionnalisées de communication incluant l'objet

La **quatrième étape de l'analyse** (cf. figure 1, p. 112) consiste, dans un premier temps, à poser la définition de chacune des catégories. Pour ce faire, nous présentons les caractéristiques significatives qui les définissent et les distinguent les unes des autres. Dans un second temps, cette étape de l'analyse vise à attester de l'existence des formes conventionnalisées de communication incluant l'objet à l'échelle socio-historique, existant dans les formations sociales. Pour ce faire, nous examinons l'histoire de ces formes au plan ontogénétique, c'est-à-dire la manière dont elles sont, au départ, instituées par l'adulte dans la communication avec l'enfant, puis la façon dont ces dernières deviennent un outil dans lequel l'enfant lui-même « moule » ses échanges avec l'adulte. L'analyse du passage intergénérationnel de la forme vient confirmer que celle-ci est effectivement un outil de la culture constitutifs du répertoire culturel d'une société donnée (s'alignant sur la logique des *genres du discours*, mais incluant l'objet). Le but de ces analyses est de comprendre comment les formes culturelles de pratiques communicationnelles dans lesquelles l'enfant s'insère, du fait de son engagement dans les traditions issues des générations précédentes, influencent son développement et l'orientent culturellement. Finalement, cette étape de l'analyse vise à attester du **caractère plurisémiotique** des formes conventionnalisées de communication incluant l'objet – soulignant ainsi leur inscription dans la culture matérielle.

En résumé, les analyses conduites dans cette première partie permettent :

- 1) de proposer une définition des catégories d'analyse, c'est-à-dire des quatre *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet* et de présenter la répartition de ces catégories dans le corpus ;
- 2) d'attester de l'existence de ces formes à l'échelle socio-historique, en se basant sur la permanence intergénérationnelle de celles-ci. Dans ce cadre, nous examinons particulièrement l'évolution de la répartition des rôles adulte-enfant dans la conduite de ces formes, jusqu'à la relative autonomie de l'enfant dans leur manipulation ;
- 3) d'attester que ces formes sont plurisémiotiques – la dimension sémiotico-matérielle de l'activité s'articulant en permanence aux moyens communicationnels investis (gestes, vocalisations, parole, *etc.*). Dans ce sens, nous montrons que l'engagement de la dyade dans l'activité sémiotico-matérielle ne se réduit pas à une simple manipulation d'objets, mais participe substantiellement à la construction du procès de communication. Le rôle de l'objet dépasse ainsi celui d'un prétexte pour l'interaction

---

et prend une valeur pleinement sémiotique pour participer à l'activité humaine qui se déploie, au plan communicationnel.

Cette première démarche d'analyse valorise la nécessité de prendre en compte les différents systèmes de signes et leur articulation pour aborder l'entrée de l'enfant dans le langage, à partir de situations communicationnelles largement dépendantes de la culture, y compris matérielle, et inscrite dans la socio-histoire. Elle conduit à un élargissement de la notion de *genre du discours*, comme unité non uniquement produit de l'activité langagière mais également produit d'autres d'activités sémiotiques non langagières, telles celles afférant au monde matériel via ses objets, leurs usages culturels et à la gestualité qui leur est associée.

Lors de cette étape de l'analyse, les quatre formes de communication sont présentées et analysées les unes après les autres : 1) *construire le monde* ; 2) *s'ouvrir au monde de la fiction* ; 3) *dénommer le monde* ; 4) *parler du monde*). Au total, nous présentons 38 différentes unités représentatives des quatre catégories. Nous présentons 10 unités pour la forme *construire le monde* ; 10 unités pour la forme *s'ouvrir à la fiction* ; 12 unités pour la forme *dénommer le monde* ; et 6 unités pour la forme *parler du monde*. Cette sélection représente 10% environ du total des unités construites à partir du corpus, puisque ces derniers s'élèvent au nombre de 326.

### **5.2.5 Sélection et analyse microgénétique de 15 unités aux fins de reconstruire la tendance évolutive par sujet et par objet au sein des formes**

La **cinquième étape de l'analyse** (*cf.* figure 1, p. 112), plus fondamentalement centrée sur le développement du sujet, permet l'examen d'un autre type d'unité que nous qualifions d'**unité de rang 2**. Cette unité est le *format d'interaction* (*cf.* Bruner), que nous considérons comme une **actualisation des unités de rang 1**, dans l'interaction sujet-sujet-objet. L'examen de ces unités de rang 2, permet d'approcher, d'une part, les transactions adulte-enfant (le procès de meaning-making [Bruner, 1990]) conduisant au développement communicationnel et langagier de ce dernier, d'autre part, le versant interne du développement enfantin, donnant l'accès à une compréhension du développement interreliés de plusieurs fonctions psychiques (interfonctionnalité) (Vygotski 1934/1997). Cette seconde démarche d'analyse permet de rendre compte des dynamiques interactionnelles à l'œuvre et de comprendre le développement de l'enfant au travers du statut changeant de l'objet matériel, tout au long de la période d'observation.

Dans cette seconde démarche d'analyse, **les unités prennent l'intitulé d'épisode**. Le terme « épisode » est emprunté à la narratologie et se définit comme « partie d'une œuvre narrative ou dramatique s'intégrant à un ensemble mais ayant ses caractéristiques propres » (Dictionnaire Larousse, en ligne, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>). En lien avec notre volonté de reconstruire une trajectoire développementale à partir de l'examen de plusieurs unités marquant chacune une étape dans le développement infantin, ce terme nous a paru adéquat pour rendre compte du fait que chaque unité présentée représente une partie de l'ensemble qu'est la trajectoire.

En résumé, l'analyse microgénétique que nous proposons ici permet :

- 1) d'approcher le développement de plusieurs systèmes sémiotiques dans un souhait de ne pas séparer les différentes sphères de développement. En lien avec les questions qui sous-tendent notre travail concernant le rôle de l'objet matériel dans le développement de la communication et du langage, nous mettons différentes sphères du développement infantin (attentionnel, cognitif, communicatif, langagier...) en regard du développement du système sémiotique matériel – à travers la construction des usages conventionnels – et évaluons les liens qui co-orientent ces différents développements<sup>130</sup> ;
- 2) d'approcher les processus développementaux en constante transformation, dans le contexte très particulier du développement précoce – période à laquelle les apprentissages se réalisent très rapidement (micro-changements).

L'analyse se déploie ici sous formes de chapitres indépendants (*chapitres 8 à 11*), pour chacune des formes de communication mises en valeur par la première démarche d'analyse.

#### **5.2.5.1 Analyse en trajectoires développementales**

Les analyses microgénétiques sont présentées sous forme de *trajectoires développementales*, concernant, chaque fois, une dyade interagissant avec un objet spécifique. Ainsi, nous présentons l'analyse d'une trajectoire pour la forme *construire le monde* (avec l'objet 2) ; une trajectoire pour la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* (avec l'objet 1) ; deux trajectoires

---

<sup>130</sup> La coévolution et l'interdépendance des différents systèmes sémiotiques est soupçonnée à la base – le but des analyses étant d'éclairer les interactions entre ces différents phénomènes, à différents moments clés du développement.

---

pour la forme *dénommer le monde* (une avec chaque objet) et deux exemples pour la forme *parler du monde*<sup>131</sup> (avec l'objet 1).

Trois différents temps sont sélectionnés pour la construction de ces trajectoires. Relativement à l'empan d'âge choisi pour conduire la recherche, les trajectoires développementales sont composées d'une première unité sélectionnée sur les temps T1 ou T2, respectivement à 12 ou 14 mois ; d'une deuxième unité sélectionnée pour la période de temps intermédiaire, effectué sur les temps T3, T4 ou T5 de la recherche, respectivement à 16, 18 ou 20 mois ; une dernière unité sélectionnée en fin de corpus, soit sur les temps T6 ou Tn, respectivement à 22 et 24 mois<sup>132</sup>.

Dans le cadre de cette seconde démarche d'analyse – dite microgénétique et sémiotique – nous soulignons l'intérêt des analyses en termes de *trajectoires développementales* qui permettent de se centrer sur les changements au cours du temps, chez un sujet en particulier. Le but de ce type d'analyses, n'est pas d'étudier la variabilité inter-sujet, mais plutôt d'identifier les récurrences. Si l'idée de trajectoire consiste en quelque sorte à élaborer de *modèles de croissance* que les sujets empruntent pour progresser vers le langage, notons que, plusieurs chemins de développement peuvent être distingués, et que, dans ce sens, l'analyse en termes de trajectoires se situent dans une logique inverse d'un modèle développemental en périodes prédéfinies. Au contraire de ce type d'approches, l'analyse en trajectoire développementale permet la définition de *patterns empiriques de changement*, empruntés par le sujet dans une situation donnée. En tant qu'approche descriptive et explicative puissante, ce type d'analyses permet de décrire les changements sur la durée du développement, en distinguant la particularité de chacune des situations rencontrées par l'enfant, tout autant que les régularités développementales propres à chaque âge. Ces trajectoires représentent ainsi des mouvements développementaux, s'illustrant au travers de *moments critiques*, relevant de la tendance évolutive, pouvant convoquer des formats différents, chaque fois adapté à la situation. En définitive, notre démarche d'analyse ne cherche pas à décrire des grandes périodes ou étapes de développement, mais de mettre au jour la diversité des évolutions qu'il

---

<sup>131</sup> Pas de trajectoire développementale pour cette forme à la vue de sa rareté. Deux exemples ont été sélectionnés chez deux dyades différentes et permettent de mettre au jour une tendance évolutive pour cette forme, mais pas de retracer une trajectoire complète, chez le même sujet (nous revenons sur cette question dans le chapitre concerné).

<sup>132</sup> Sauf pour la trajectoire de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* pour laquelle il est apparu nécessaire de sélectionner une unité intermédiaire, conduisant à l'élaboration d'une trajectoire en 4 unités.

est donné d'observer dans les interactions triadiques filmées, avec nos trois sujets et les objets sélectionnés.

### 5.2.6 Mise en dialogue des deux démarches d'analyse et interrogation des hypothèses de recherche

La **sixième et dernière étape de l'analyse** (*cf.* figure 1, p. 112) consiste à mettre en dialogue les deux démarches d'analyse et à interroger les hypothèses de recherche. Ensemble, les deux démarches d'analyse permettent d'examiner les débuts du langage au sein d'activité afférant à des pratiques sociales considérées comme un tout. Elles attestent de la diversité des moyens sémiotiques émanant de la rencontre adulte-enfant-objet et argumentent en faveur de la nécessité de prendre en compte l'objet – en lien avec les significations relatives à ses usages culturels – dans le développement de la communication et les débuts du langage chez l'enfant entre 12 et 24 mois.

La *figure 4* résume les deux différentes démarches d'analyse ainsi que les lieux d'expression de la signification qu'elles permettent d'analyser.

#### Première démarche d'analyse (étape 4)

- Identification et catégorisation des unités de **rang 1**, à l'échelle socio-historique (premier plan d'expression de la signification)

#### Seconde démarche d'analyse (étape 5)

- Identification des unités de **rang 2** (formats d'interaction incluant l'objet), telles que les unités de rang 1 sont convoquées et mises en œuvre, en vue de l'analyse microgénétique (deuxième plan d'expression de la signification)
- Interfonctionnalité (volet interne) (troisième plan d'expression de la signification)

#### Figure 4 : Résumé des deux démarches d'analyses et des trois différents lieux d'expression de la signification investigués

Nous procédons à présent à notre première démarche d'analyse qui s'organise en deux différents chapitres (*chapitres 6 et 7*).



PREMIÈRE DÉMARCHE D'ANALYSE  
(CHAPITRES 6 ET 7):

ATTESTER DE L'EXISTENCE D'UNITÉS  
COMMUNICATIONNELLES DE RANG SUPÉRIEUR À  
L'ÉCHELLE SOCIO-HISTORIQUE

---

---

Dans une première démarche d'analyse, nous procédons à la mise en forme des empiries qui, réorganisées, permettent, à partir de la construction théorique de l'unité de rang 1, de détecter, d'identifier, de décrire puis de catégoriser quatre types d'unités, c'est-à-dire **quatre formes conventionnalisées de communication incluant l'objet**<sup>133</sup>. Ces formes spécifiques de communication – incluant chaque fois un rapport à l'objet et donc au monde – apparaissent de manière récurrente au sein de l'ensemble des situations d'interaction triadique observées (pour chacune des dyades) et ceci entre 12 et 24 mois, période sur laquelle a été réalisé le recueil longitudinal des données.

Rappelons que l'étude du développement de la communication et du langage que nous proposons dans le cadre de cette première démarche d'analyse permet de conjuguer les approches vygotskienne (1934/1997, 1930-31/2014), la Pragmatique de l'objet (Moro & Rodríguez 2005) et la théorie de Bakhtine sur les genres du discours (1964) envisagée comme heuristique à cette étape. Ainsi cette première démarche s'appuie sur le postulat selon lequel les formes conventionnalisées de communication incluant l'objet sont un produit historique des interactions. Ces formes sont disponibles au sein des formations sociales et permettent le développement du langage chez l'enfant. La Pragmatique de l'objet, en tant qu'elle propose une conception novatrice de l'usage de l'objet comme ressortissant de la culture dans les interactions précoces, permet d'élargir l'étude des formes de communication à la prise en compte de significations publiques et partagées, via l'usage de l'objet, dont la transmission-appropriation s'organise au sein de la communauté sociale environnante. Cette conception propose ainsi de replacer la question de l'*usage culturel de l'objet* comme système de normes contribuant à façonner la dimension des préconstruits culturels. Soulignant un autre manque dans la définition vygotskienne des préconstruits culturels, nous proposons d'utiliser la notion de genre du discours chez Bakhtine comme heuristique pour approcher la définition des formes conventionnalisées de communication incluant l'objet qui émergent de l'activité conjointe. La *dimension collective* de Bakhtine – articulée à la *dimension sémiotique de la culture matérielle* – se trouve ainsi réinjectée dans l'approche des débuts du langage chez l'enfant. Dans ce sens, notre étude atteste du fait que la communication adulte-enfant, à cette étape de la genèse, s'inscrit dans des formes instituées, disponibles à l'échelle de la socio-histoire.

---

<sup>133</sup> Pour rappel, nous avons rendu compte dans la *Méthode d'analyse, (chapitre 5)* de la façon dont nous avons procédé pour détecter et identifier ces différentes formes, via le processus de découpage des données en unités supraordonnées impliquant les propriétés du tout.

## 6 Définition, catégorisation et fréquence des unités de rang 1

Après avoir rappelé les sources de notre hypothèse de l'existence de telles formes, à l'échelle socio-historique, nous abordons la définition de ces unités puis le processus qui permet leur catégorisation – processus qui s'élabore selon les principes d'une démarche typologique (Weber 1904/1965).

### 6.1 Description des caractéristiques de ces unités

En appui sur les apports théoriques que nous venons de rappeler, nous pouvons considérer que les formes conventionnalisées de communication incluant l'objet dont nous proposons l'analyse incluent **la syntaxe de l'interaction (le comment maintenir l'activité conjointe), autrui dans son rôle médiateur (assurant l'inscription de l'activité conjointe dans les canons de la culture)**, mais également **le monde et ses significations**.

Ces formes spécifiques de communication apparaissent dans le flux de l'activité, en fonction des différents objectifs que la dyade se fixe dans l'interaction avec l'objet (la visée), avec des moments qualifiés de *zones interséquences* (cf. *méthode d'analyse*). Les quatre formes repérées et analysées représentent des unités conventionnalisées, dans le sens où elles sont particulièrement stables, investies dans l'interaction, en tant que formes culturelles de communication socialement partagées dans la petite communauté que forme nos dyades.

Les formes de communication analysées représentent différents types de rapports entre le langage et le monde, ces deux niveaux s'articulant pour construire la spécificité de chaque catégorie et son potentiel évolutif. Si ces formes de communication ont un rapport très étroit avec le langage verbal (elles sont en partie constituées par les fonctions exercées par la langue), elles sont également fortement structurées par l'usage des objets autour desquels l'activité prend forme. Ces formes de communication permettent ainsi d'examiner les interactions entre l'adulte et l'enfant en accordant à l'objet matériel un statut sémiotique et en examinant la façon dont il influence la communication. Dans ce sens, ces formes permettent l'observation du rôle de l'objet et des significations y relatives dans la différenciation des moyens de communication qui conduisent au développement langagier du jeune enfant. Ainsi, nous considérons que ces formes de communication médiatisent l'entrée de l'enfant dans le langage tout en lui offrant différentes possibilités pour agir et construire un rapport au monde.

---

En résumé, les unités que nous étudions possèdent les caractéristiques suivantes :

- Elles impliquent *l'objet* utilisé par la dyade, à travers *l'agir avec l'objet* et ses *significations* (l'objet n'y est pas prétexte)
- Elles dépassent l'interaction sujet-sujet
- Elles correspondent à des *formes historiquement et collectivement élaborées* de la vie sociale (dans ce sens, elles sont partagées par une communauté à un moment de son histoire)
- Elles fournissent un cadre pour examiner les transactions adulte-enfant qui s'y déploient (les formats qui constituent l'unité de rang 2), lesquels donnent accès aux processus internes de développement chez l'enfant, dans la période investiguée.

Les caractéristiques de ces formes ainsi définies devraient nous permettre de comprendre le rôle décisif que Vygotski attribue aux processus de transmission de la culture dans le développement psychique enfantin, mettant au jour les mécanismes à travers lesquels il opère.

## **6.2 Catégorisation des unités**

Toutes les unités construites à partir des empiries ont été classées dans quatre catégories. Le but des catégories d'analyse est de qualifier les caractéristiques de chacune des différentes formes conventionnalisées de communication incluant l'objet, d'en cerner la logique et d'en isoler les processus spécifiques ou constitutifs types.

### **6.2.1 Processus de catégorisation : la constitution d'une typologie comme représentation stylisée de la réalité**

Le modèle utilisé pour la catégorisation des empiries est d'inspiration wébérienne (Weber, 1904/1965) et convoque la notion *d'idéal-type*, s'inspirant des travaux de Moro (2013) qui en théorise l'utilisation pour l'approche du développement langagier chez l'enfant. Le type idéal est une construction intellectuelle obtenue par « accentuation délibérée de certains traits de l'objet considéré » (Weber, 1904/1965, cité par Coenen-Huther, 2003, p. 532). Selon Coenen-Huther (2003), cette création conceptuelle est en lien avec la réalité observée mais en présente une version volontairement stylisée (p.532). Weber lui-même, et divers commentateurs à sa suite, mettent l'accent sur le « caractère fictionnel » de l'objet sélectivement construit (Coenen-Huther, 2003, p.533). Le terme de *fiction* est à comprendre ici comme *représentation* de la réalité empirique, représentation qui se doit de fournir les aspects signifiants

« strictement nécessaires » pour comprendre « la logique d'une certaine conduite » (Weinreich, 1938, cité par Coenen-Huther, 2003, p. 533). Pour Weber (1904/1965), le lien de ce tableau idéal avec la réalité empirique reste un impératif : « On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle [...]. Le travail historique aura pour tâche de déterminer dans chaque cas particulier combien la réalité se rapproche ou s'écarte de ce tableau idéal » (Weber, 1904/1965, p.141).

Cette catégorisation des unités de rang 1 en *types idéaux* permet d'une part de réduire sélectivement la complexité des données de façon à obtenir des données manipulables par la chercheuse en fonction de la problématique et des hypothèses de recherche (Coenen-Huther, 2003), d'autre part, de sélectionner les empiries significatives qui feront ultérieurement l'objet d'analyse plus approfondie (démarche microgénétique). Dans ce cadre, le modèle ne constitue pas une finalité en soi mais est « un outil conceptuel à des fins ultérieures [...] sous l'angle duquel sera examiné la réalité empirique » (Coenen-Huther, 2003, p. 543).

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'analyse du corpus permet d'identifier *quatre formes conventionnalisées de communication incluant l'objet* qui constituent les quatre catégories idéales typiques susmentionnées. Ces quatre formes correspondent à des activités communicationnelles articulées à l'objet qui apparaissent de manière récurrente chez les trois dyades étudiées, le rôle que l'enfant y joue se modifiant avec le temps. L'objectif de cette première démarche d'analyse est ainsi de montrer que les formes conventionnalisées de communication incluant l'objet sont disponibles dans les formes sociales d'une culture donnée comme outils mis au service du développement communicatif et langagier de l'enfant auxquels l'adulte a recours dans son interaction avec l'enfant.

Examinons à présent plus en détail les caractéristiques de chacune de ses unités et plus spécifiquement, les processus spécifiques ou constitutifs types propres à chacune des quatre formes conventionnalisées de communication incluant l'objet.

### **6.2.2 Les quatre catégories de formes identifiées**

Comme mentionné dans le chapitre *méthode d'analyse*, ces catégories se sont progressivement construites en représentant des sortes d'*idéaux-types* (Weber 1904/1965),

---

rendant compte de façon organisée d'une réalité empirique complexe<sup>134</sup>. Elles représentent donc un construit théorique<sup>135</sup>.

### 6.2.2.1 Construire le monde

La catégorie *construire le monde* a été élaborée pour qualifier les unités communicationnelles visant la transmission-appropriation de l'usage canonique de l'objet. Ce type d'unités s'observe lorsque l'enfant doit élaborer des significations à propos de l'usage de l'objet dont il n'a pas encore (totalement) la maîtrise. La communication est ici spécifiquement mise au service de la **construction de nouvelles significations dans le registre de l'usage de l'objet**.

#### Exemple prototypique pour la catégorie *construire le monde* (objet 2) :

Essayer d'enfiler le carré dans le trou carré – Eileen – 18 mois (180- 4- 0224-024)

E<sup>136</sup> referme le toit de la maison resté ouvert et cherche à enfiler le plot carré qu'il a en main, le pressant contre le trou carré sans parvenir à l'y enfiler. Comme E se plaint, faisant « euheu » et dirige son plot vers un autre emplacement, A dit « ouais c'est juste essaie encore », pointant le trou carré et disant « essaie encore dans le carré ». E replace alors son plot au-dessus du trou carré et essaie de l'enfiler, A le guidant et disant « tourne », mimant le geste à réaliser avec sa main. E ne parvient pas à enfiler le plot et ouvre le toit de la maison, lâchant le plot à l'intérieur de la maison. E se penche alors pour regarder à l'intérieur puis referme le toit.

### 6.2.2.2 S'ouvrir au monde de la fiction

La catégorie *s'ouvrir au monde de la fiction* a été construite pour qualifier les unités communicationnelles s'organisant autour de la réalisation d'usages symboliques, dont l'enchaînement cohérent contribue à l'élaboration de *scénarii*<sup>137</sup> que nous considérons comme

---

<sup>134</sup> Par rapport à la notion d'idéal type chez Max Weber, nos catégories sont dynamiques, puisqu'elles contiennent en elles-mêmes leur possibilité d'évolution (changement de rôles dans la conduite de ces formes et complexification de celles-ci). Dans ce sens, le caractère dynamique devient un trait définitoire de la catégorie.

<sup>135</sup> Relevons encore une fois l'hétérogénéité des pratiques adulte-enfant-objet à cette étape de la genèse, les catégories de formes n'étant dès lors jamais *pures*, puisque présentant des incises de phénomènes pouvant constituer des traits plus fondamentalement liés à une autre forme. Ajoutons encore que nos catégories sont *psychologiques*, au sens qu'elles permettent l'analyse des systèmes de dominance entre fonctions, gommant indéniablement des subtilités *linguistiques* liées aux différentes fonctions du langage et aux relations sémantiques qui s'y instituent.

<sup>136</sup> Au sein de transcriptions narrativisées, nous utilisons les abréviations suivantes : E pour *enfant* et A pour *adulte*.

<sup>137</sup> Dans le cadre de cette recherche, le *scénario* est défini comme une suite d'actions imaginées par l'adulte ou par l'enfant en lien à des pratiques quotidiennes s'organisant en une trame communicationnelle, qui implique l'articulation de plusieurs usages symboliques réalisés avec les objets proposés, mais également d'éléments discursifs. Plus l'enfant se développe, plus le langage prend d'importance dans le développement des scénarii.

les toutes premières activités de fiction dans lesquels l'enfant peut s'engager, à partir de l'objet. L'activité partagée s'émancipe ici des usages canoniques premiers via l'usage symbolique qui ouvre la perspective de mondes possibles, que la communication puis le langage viennent renforcer. La communication est ici spécifiquement mise au service de **l'articulation des usages symboliques à un scénario.**

**Exemple prototypique pour la catégorie *s'ouvrir au monde de la fiction* (objet 1) :**

Donner le biberon au bébé – Baptiste – 20 mois (133-7- 0447- 0525)

A tient la poupée couchée devant E qui tripote la petite lolette accrochée au cou de la poupée. A propose alors « et si tu lui donnais le biberon Baptiste », regardant E dans les yeux. E sourit puis dit « non », A questionnant alors « non ? » puis « tu crois pas qu'il a soif ? ». A prend alors le biberon et le tend à E insistant, « regarde je crois qu'il a envie d'un biberon de lait ». E saisit le biberon tendu par A et le regarde attentivement, alors que A l'encourage « tu lui donnes ». E approche alors le biberon de la poupée, avant de décider de la soulever pour la prendre contre lui et lui donner le biberon. E donne longuement le biberon à la poupée puis le retire, le regarde et le montre à A, s'exclamant « é a boi ». A répond en souriant « oui c'est à boire » et E regarde encore un peu le biberon avant de l'approcher à nouveau de la bouche de la poupée pour lui donner à boire. A sourit et félicite E, disant « ouais », alors que E donne encore à boire à la poupée à deux reprises avant de tendre le biberon à A qui le prend.

### 6.2.2.3 *Dénommer le monde*

La catégorie *dénommer le monde* a été construite pour qualifier l'ensemble des unités communicationnelles dont l'acte de dénomination de l'objet constitue l'activité principale de l'échange adulte-enfant. La communication aboutit ici à la production de langage référentiel, via le processus d'étiquetage des objets en présence, l'action effective avec l'objet étant momentanément suspendue ou, en tous les cas, passant au second plan. La communication est ici spécifiquement mise au service de **la dénomination de l'objet**<sup>138</sup> et, à ce titre, cette forme contient une dimension métalangagière, le langage lui-même devenant l'objet du discours.

<sup>138</sup> Ces unités peuvent être très courtes, lorsque, par exemple, l'adulte ou l'enfant suspendent leur action et porte une attention exclusive sur un objet ou une série d'objet pour le/les dénommer. Toutefois, pour que le phénomène d'étiquetage donne naissance à une unité de *dénomination*, il faut que celui-ci dure au minimum 15 secondes (temps minimal pour toutes les unités). Ce critère exclut les situations qui concernent un simple processus d'étiquetage inscrit dans l'action en cours (ce qui arrive très souvent). Au contraire, ce que nous appelons unité de *dénomination* concerne des situations impliquant un arrêt de l'action et une attention particulière portée sur la dénomination de l'objet. Ces unités peuvent se prolonger bien au-delà des 15 secondes requises au minimum.

---

### Exemple prototypique pour la catégorie *dénommer le monde* (objet 2) :

Dénommer le plot hippopotame – Kali – 20 mois (247- 9- 0551- 0606)

A dépose le plot hippopotame devant E, le pointe et demande « c'est quoi ça tu reconnais ? ». E ne répond pas, s'empare du plot en forme d'étoile, se le présente et dit « connais ». A pointe à nouveau le plot hippopotame et demande « celui-là tu le reconnais ? » puis « c'est quoi ? ». E porte deux plots à la bouche et regarde A dans les yeux, A pointant le plot et dénommant « un hippopotame », articulant de manière exagérée. E regarde le plot hippopotame et A le pointe encore disant « ça ».

#### 6.2.2.4 *Parler du monde*

La catégorie *parler du monde* a été construite pour l'ensemble des unités communicationnelles au sein desquelles un discours produit à propos de l'objet devient l'élément organisateur de l'échange adulte-enfant. Produit à partir de l'action effectuée avec l'objet et la surplombant, le **discours devient le moyen d'agir sur le monde et d'échanger des significations avec autrui**, la réalisation d'usages avec l'objet étant alors suspendue ou simplement passée au second plan. Cette catégorie est relativement hétérogène, dans le sens où le discours produit peut être de différente nature. En lien à cette hétérogénéité plus importante que pour les autres formes, nous avons créé des sous-types pour cette catégorie.

- 1) Il peut s'agir d'un discours produit à propos de l'usage de l'objet, sous-type que nous choisissons de nommer *parler des significations relatives à l'objet* ;
- 2) Il peut s'agir d'une inscription verbale de l'objet dans une organisation donnée par le langage, comme *compter* le nombre d'objets (pointer les plots et annoncer 1, 2, 3, 4, *etc.*) ou *situer l'objet dans l'espace* (placer les plots *devant, derrière* ou à *côté de, etc.*), sous-type que nous nommons *dénombrer ou situer l'objet dans l'espace* ;
- 3) Il peut s'agir d'un commentaire concernant l'objet ou l'usage de l'objet au cours d'une action, sous-type que nous nommons *commenter l'action effectuée avec l'objet*.

**Exemples prototypiques pour les trois sous-types de la catégorie *parler du monde* :**

1<sup>er</sup> sous-type : parler des significations relatives à l'objet

Dire que le bébé ne peut pas être debout – Kali – 24 mois (100- 11- 0700- 0732)

E s'empare de la poupée et la place debout dans la casserole, A disant « oh les pieds dans le saucisson » à deux reprises. Mais E, qui a une autre idée, continue à maintenir la poupée dans la casserole l'air concentré et s'adresse à A, la regardant intensément dans les yeux et disant « a peut pas être debout », faisant non de la tête. A dit « il arrive pas à être debout non il est trop petit » puis « ben essaie regarde mais je crois qu'il est trop petit il ne sait pas encore marcher ». E se lève alors, secoue légèrement la poupée en la tenant sur sa poitrine et dit « é le berce ». A acquiesce « tu le berces vas-y ».

2<sup>ème</sup> sous-type : dénombrer et/ou situer l'objet dans l'espace

Compter les couteaux – Baptiste – 24 mois (154- 1- 0950- 1051)

E s'empare d'un couteau et dit « é pouteau », A reprenant et disant « un couteau ». E se penche pour approcher le couteau d'une assiette posée devant A et dit « maman pouteau ». E voit un autre couteau déjà posé à côté de l'assiette de A, le prend puis le repose, A précisant « ça c'est à moi ». E montre alors son couteau et dit « à moi outeau ». A ramasse un troisième couteau, le montre alors à E, disant « un couteau ». E s'en empare, dit « à moi » et A valide, disant « à toi » et faisant oui de la tête. E a alors deux couteaux en main et A le mentionne, disant « deux couteaux ». E dit également « a deux outeaux » et A répète « il y a deux couteaux ». A tend alors un troisième couteau à E, disant « et là il y a trois couteaux ». E dit alors « ya crois », alors que A lui tend encore son couteau et dit « et là il y en a quatre ». E prend le quatrième couteau et A s'exclame « eh ben dis donc il y en a beaucoup ».

3<sup>ème</sup> sous-type : commenter l'action effectuée sur l'objet

Dire que le toit de la maison est fermé puis ouvert – Baptiste – 18 mois (301-8-0427-0450)

E ouvre le toit de la maison et regarde à l'intérieur, alors que A commente « ouvert ». E ferme le toit de la maison et A dit « fermé ». E cherche à nouveau à ouvrir le toit, donnant un petit coup de main, mais la porte retombe, A disant tout de même « ouvert ». E redonne un petit coup de main pour ouvrir le couvercle de la maison et celui-ci s'ouvre, cette fois-ci, complètement, A disant à nouveau « ouvert ». E sourit et referme le couvercle, A disant « et tu fermes ». Comme E cherche à fermer le toit jusqu'à entendre le clic, A dit « tu veux fermer la porte appuie fort fort fort ». E ouvre à nouveau le toit et le referme d'un coup sec.

---

**Résumé de la visée des quatre unités conventionnalisées de communication incluant l'objet à l'échelle socio-historique :**

- **Construire le monde :** la communication est mise au service de la construction de l'usage de l'objet non encore maîtrisé
- **S'ouvrir au monde de la fiction :** la communication est mise au service de l'inscription des usages symboliques de l'objet dans des scénarii
- **Dénommer le monde :** la communication est mise au service de la production de langage référentiel
- **Parler du monde :** la communication est mise au service de la production d'un discours à propos de l'objet ou de son usage

**6.2.3 Les formes de communication et leurs rapports différencié à l'objet et donc au monde**

Ces quatre formes présentent différents rapports entre *communication/langage* et *action dans le monde*. Sur les quatre formes étudiées, les deux premières concernent des activités conjointes avec l'objet : *construire le monde* (forme 1) et *s'ouvrir au monde de la fiction* (forme 2) ; les deux suivantes : *dénommer le monde* (forme 3) et *parler du monde* (forme 4) concernent des activités plus proprement langagières.

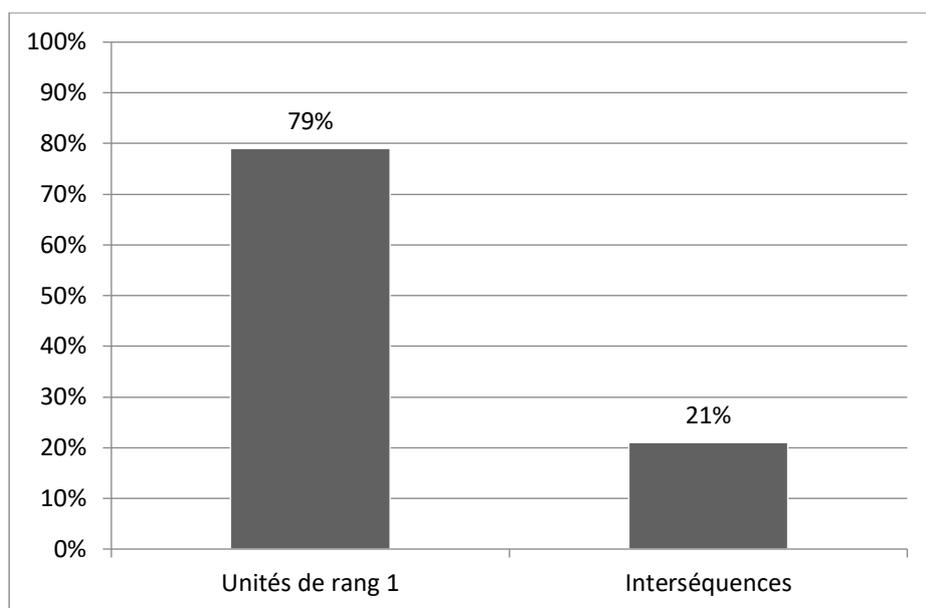
Ainsi, les formes 1 et 2 sont directement liées à l'action entreprise sur l'objet et constituent un sous-ensemble nommé pôle de l'*agir dans le monde*. Les formes 3 et 4 représentent des activités apparaissant lorsque l'usage de l'objet est momentanément suspendu, laissant la première place aux processus communicationnels et langagiers. Ces deux formes sont réunies dans un sous-ensemble nommé pôle du *dire le monde*. Le *tableau 2* résume cette organisation.

**Tableau 2 : Les formes et leur rapport différencié à l'objet et donc au monde**

<b>Pôle de l'agir dans le monde</b>		<b>Pôle du dire le monde</b>	
Forme 1	Forme 2	Forme 3	Forme 4
<i>Construire le monde</i>	<i>S'ouvrir au monde fictionnel</i>	<i>Dénommer le monde</i>	<i>Parler du monde</i>
<b>Faire</b>		<b>Dire</b>	

### 6.3 Fréquence des unités de rang 1 sur la période d'observation pour le corpus analysé

Nous examinons à présent la fréquence des unités de rang 1 sur l'entier du corpus, c'est-à-dire le pourcentage de temps d'interaction adulte-enfant-objet s'organisant dans une des formes stables de communication identifiées. Pour rappel (voir le chapitre *méthode d'analyse*), deux types de moments peuvent se présenter dans le corpus : les *unités de rang 1* en tant que moments durant lesquels la dyade est engagée dans une activité conjointe s'articulant autour d'un objet ou d'un groupe d'objets (impliquant les propriétés du tout) et les *interséquences*, en tant que moments de rupture durant lesquels l'un des partenaires de la dyade se livre de manière indépendante à des actions sur l'objet soit en tant que moments d'interaction dyadique ne concernant pas l'objet (n'impliquant pas les propriétés du tout). La *figure 5*, présente la fréquence de ces deux types de moments.

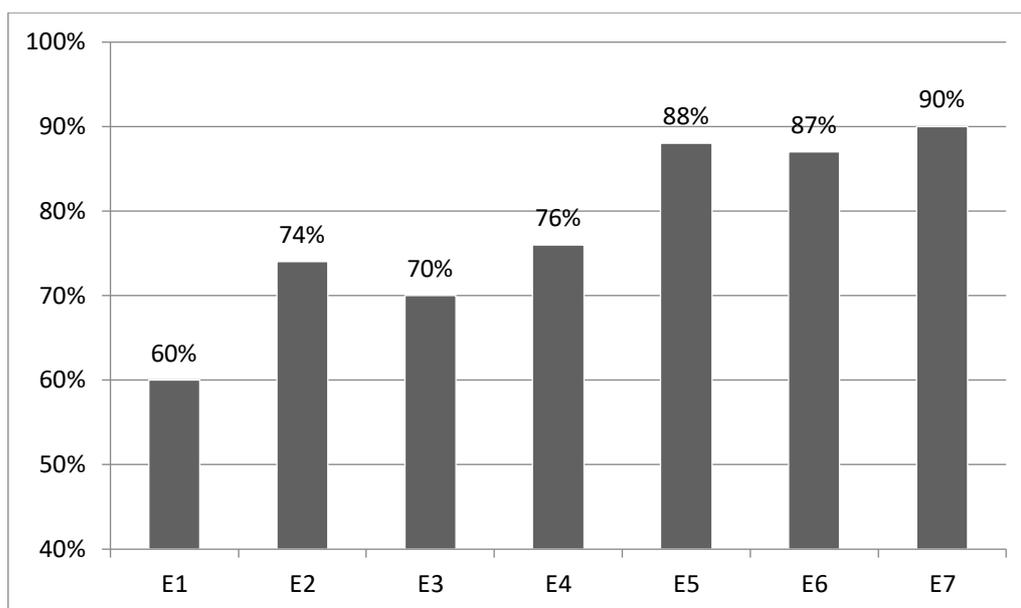


**Figure 5 : Fréquences des unités de rang 1 et des interséquences**

Trois cent vingt-six (326) unités de rang 1 ont été découpées et construites à partir du corpus complet. Le temps total de ces unités est de 250 minutes (~ 4h16<sup>139</sup>). Le temps total d'observation que constitue le corpus analysé étant de 316 minutes (~ 5h25), cela signifie que **79 % des données** s'organisent en unités de rang 1 et que **21% des données** correspondent à des interséquences. Il apparaît ainsi qu'une grande majorité des données s'organisent dans des formes reconnaissables de communication, telles que nous les avons définies, à partir du corpus.

La *figure 6* présente les différents pourcentages de temps qui s'organisent en unités de rang 1, selon l'âge de l'enfant.

<sup>139</sup> Notons que le temps d'observation a été calculé entre deux bornes – celle de début correspondant au démarrage de la première unité organisée et celle de fin à l'achèvement de la dernière unité organisée de la période d'observation (à chaque âge). Cela signifie que le temps d'interaction avant la première unité organisée n'est pas pris en compte, ni le temps restant après l'achèvement de la dernière unité organisée. En moyenne, le temps s'écoulant entre le début de la première unité organisée et la fin de la dernière est de 452 secondes (~ 7,5 minute). Signalons encore qu'il s'écoule parfois plusieurs minutes en fin d'observation, sans qu'aucune forme organisée n'apparaisse. Une forme de lassitude ou de fatigue chez l'enfant et/ou chez le parent en étant la cause, nous avons jugé pertinent de ne pas prendre en compte ces minutes dans notre calcul.



**Figure 6 : Fréquence des données organisées en unités de rang 1 selon l'âge de l'enfant.** E1 = premier enregistrement vidéo, soit à 12 mois ; E2 = second enregistrement vidéo, soit à 14 mois ; etc., jusqu'à E7 = dernier enregistrement vidéo à 24 mois

Il est intéressant de noter que les différents pourcentages de temps qui s'organisent en unités de rang 1 à chaque âge correspondent à une **augmentation en fonction de l'âge de l'enfant**. Si le pourcentage de temps organisé en unités n'est que d'environ 60% à 12 mois, il monte rapidement à 74% à 14 mois déjà, pour s'élever à 90% à 24 mois. Ce résultat rend compte d'une possibilité progressive chez l'adulte d'inscrire les pratiques sociales qu'il partage avec l'enfant dans l'une des formes organisées de communication dont nous avons détecté la récurrence et identifier les caractéristiques constitutives types, et également d'une responsivité augmentée en fonction de l'âge chez l'enfant à ce type de pratiques conventionnalisées.

Le *tableau 3* présente la distribution des unités de rang 1 pour les trois dyades, dans chacune des conditions d'observation (avec l'objet 1 et avec l'objet 2).

**Tableau 3 : Fréquence des unités par dyade et par objet**

	Dyade 1 (D1)	Dyade 2 (D2)	Dyade 3 (D3)	Total
<b>Objet 1</b>	49 unités (de 1 à 49 <sup>140</sup> )	52 unités (de 50 à 101)	54 unités (de 102 à 155)	<b>155 unités</b>
<b>Objet 2</b>	55 unités (de 156 à 211)	58 unités (de 212 à 268)	58 unités (de 268 à 326)	<b>171 unités</b>

La distribution de ces unités se fait plus ou moins uniformément entre chaque dyade ainsi que dans les deux conditions d'observation (avec un nombre légèrement supérieures d'unités avec l'objet 2, chez les trois dyades), ce qui met en évidence que les formes de communication décrites (toutes catégories confondues) correspondent à des pratiques sociales établies, apparaissant indifféremment de la dyade et de l'objet. Ainsi, il n'y a pas de réelle différence de pourcentage de données organisées en unités de rang 1 vs en interséquences, selon l'objet, si ce n'est que, dans le petit échantillon que forment nos dyades, les interactions autour de l'objet 2 semblent s'organiser de manière légèrement supérieure en unités de rang 1 que les interactions autour de l'objet 1 (objet 1 = 155 ; objet 2 = 171). La complexité de l'usage canonique de cet objet, l'attrait qu'il représente pour l'enfant, ainsi que la forte contrainte qu'il exerce (peu de liberté d'utilisation) justifiant cet investissement massif dans des unités organisées (surtout des unités de type *construire le monde*).

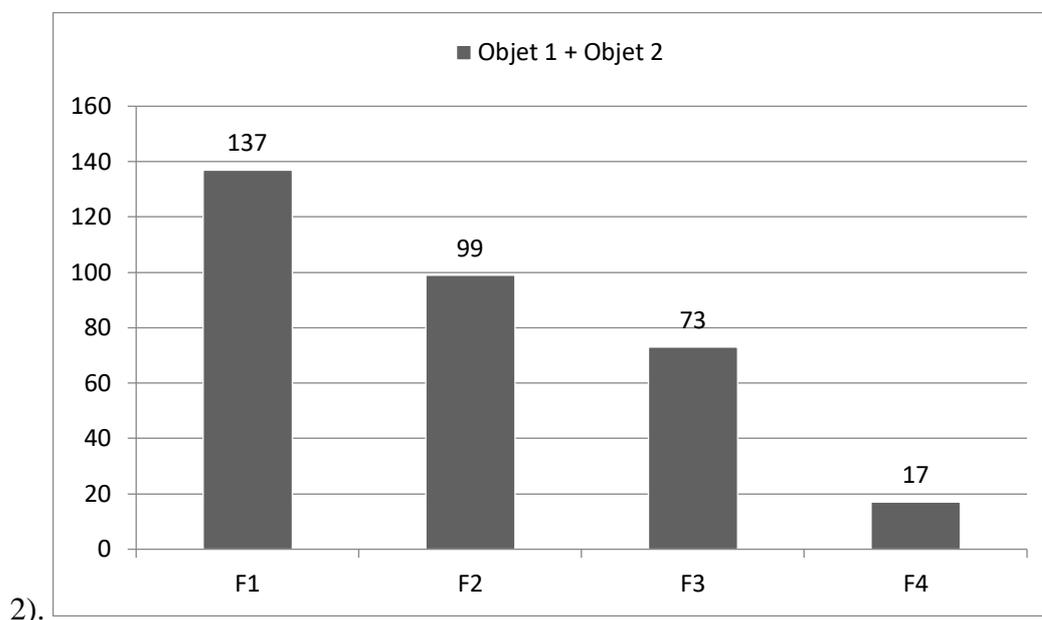
### **6.3.1 Fréquence des quatre catégories et répartition selon l'objet**

Nous examinons à présent le nombre d'unités pour **chacune des formes de communication, toutes dyades confondues**, dans les deux conditions d'observation réunies (objet 1 et objet 2). La *figure 8* fait apparaître le nombre total d'unités pour la forme *construire le monde*

---

<sup>140</sup> Pour rappel (voir *méthode d'analyse*) ces nombres correspondent à l'adresse située des données et renvoient à chaque unité, dans son ordre d'apparition pour la dyade 1 (D1), la dyade 2 (D2) et la dyade 3 (D3), avec l'objet *poupée-dinette* ; puis pour la dyade 1 (D1), la dyade 2 (D2), et la dyade 3 (D3), avec l'objet *boîte à formes*. Pour le détail, la lectrice ou le lecteur se rapportera à l'annexe du présent manuscrit où figurent les transcriptions des dites unités.

(F1), pour la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* (F2), pour la forme *dénommer le monde* (F3), puis pour la forme *parler du monde* (F4).

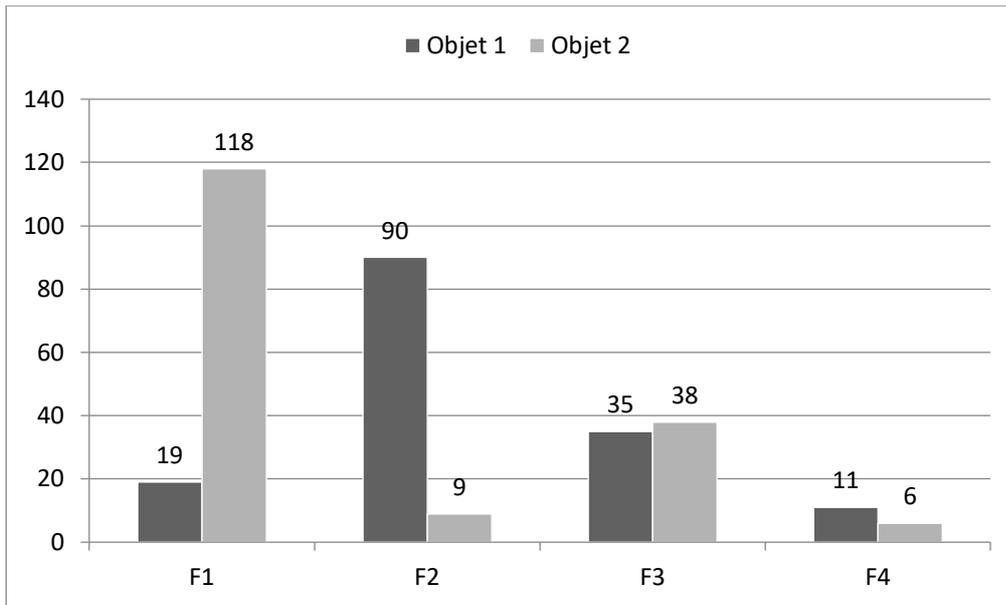


2).

**Figure 7 : Fréquence des quatre formes de communication dans les deux conditions d'observation**

Nous observons que la forme *construire le monde* est la plus représentée (137 unités), suivie par la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* (99 unités), puis par la forme *dénommer le monde* (73 unités) et finalement par la forme *parler du monde* (17 unités) qui est la forme la plus rare dans notre corpus.

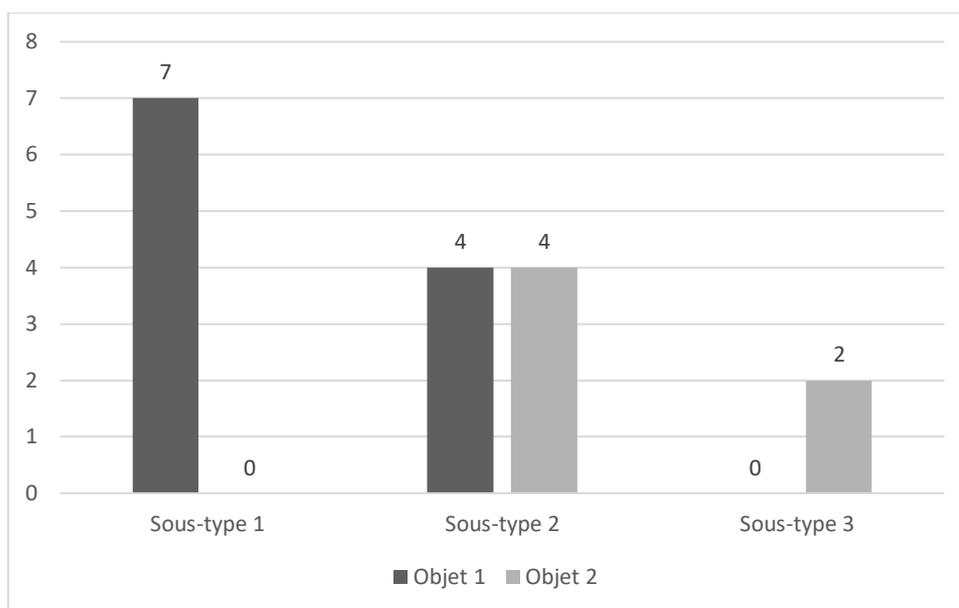
Nous examinons à présent la manière dont les quatre formes de communication se répartissent selon l'objet. Nous cherchons ici à mettre en évidence la « dépendance à l'objet » ou au contraire, la relative « non-dépendance à l'objet » des différentes formes de communication. Lorsque nous utilisons la notion de « dépendance à l'objet », nous nous référons à la distinction à opérer entre une forme comme *s'ouvrir au monde de la fiction* (pôle de *l'agir dans le monde*, cf., *tableau 2*, p. 143) qui présente une dépendance importante à l'objet (émerge presque uniquement avec l'objet 1) et une forme comme *dénommer le monde* (pôle du *dire le monde*, cf., *tableau 2*, p. 143 qui présente, au contraire, une relative indépendance à l'objet (émerge en quantité égale dans les deux conditions d'observation). Dans ce sens, les formes qui impliquent une moins grande dépendance à l'objet peuvent plus facilement se dissocier du contexte immédiat pour se projeter vers d'autres contextes. La *figure 9* illustre cette répartition.



**Figure 8 : Répartition des quatre formes de communication selon l'objet**

Nous remarquons que la forme *construire le monde* est beaucoup plus fréquente avec l'objet 2 (118 unités) qu'avec l'objet 1 (19 unités) ; que la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, au contraire, est beaucoup plus fréquente avec l'objet 1 (90 unités) qu'avec l'objet 2 (9 unités) ; que la forme *dénommer le monde* se répartit de façon presque égale entre les deux conditions d'observation (35 unités pour l'objet 1 et 38 unités pour l'objet 2) et finalement que la forme *parler du monde* n'apparaît pas en nombre suffisant pour donner la préférence à l'une ou l'autre des situations d'observation (apparaît 17 fois au total, soit 11 fois avec l'objet 1 et 6 fois avec l'objet 2).

Notons que les trois sous types que nous avons présentés pour la catégorie *parler du monde*, trouvent par contre une dépendance à l'objet. La *figure 10* montre la répartition des trois sous-types relatifs à cette catégorie, en fonction de l'objet.



**Figure 9 : Fréquence des unités *parler du monde* dans les 3 sous-types**

Nous remarquons ici l'hétérogénéité de la forme *parler du monde*. Le premier sous-type (parler des significations relatives à l'objet) concerne l'objet 1 uniquement. Le deuxième sous-type (dénombrer et/ou situer l'objet dans l'espace) concerne les deux conditions d'observation à parts égales (4 unités pour l'objet 1 et 4 unités également pour l'objet 2). Le troisième sous-type (commenter l'action effectuée avec l'objet) est le moins représenté et semble constituer une sorte de *cas particulier*, apparaissant, en l'occurrence, avec l'objet 2. Compte tenu de cette faible occurrence, il n'est pas possible de se prononcer sur ce dernier cas de figure<sup>141</sup>.

Les *tableaux 4-7* font apparaître le nombre d'unités, pour chacune des dyades, pour chacun des deux objets, selon l'âge de l'enfant.

<sup>141</sup> De manière générale, nous observons que les frontières de cette quatrième catégorie semblent moins bien délimitées que pour les 3 autres formes.

**Tableau 4 : Forme 1 – construire le monde – 137 unités**

Numéro de la dyade et nombre total d'unités	12 mois	14 mois	16 mois	18 mois	20 mois	22 mois	24 mois
<b>D1O1<sup>142</sup></b> (6)		9		19- 22	27	35	46
<b>D2O1</b> (5)		54- 58- 61	64		78		
<b>D3O1</b> (8)			110- 112	121	130- 132	141	147- 149
<b>D1O2</b> (39)	157- 158- 159- 161	163- 164- 165- 166- 167- 169	171- 173- 176	178- 179- 180- 181- 182- 183	185- 186- 187- 188- 189- 190- 192	194- 195- 196- 197- 199- 202	204- 205- 207- 208- 209- 210- 211
<b>D2O2</b> (35)	213- 214- 215- 216	218- 219- 221- 222- 223	226- 227- 228- 229- 230- 231	233- 234- 235- 236- 237- 238	240- 242- 243- 245- 246	250- 251- 252- 254- 257- 258- 259	262- 263
<b>D3O2</b> (44)	271- 272- 273- 274- 275- 276- 277- 278	280- 281- 282- 283- 284- 285	287- 288- 289- 290- 291- 292- 293	295- 296- 297- 298- 299- 300- 302- 303- 304	307- 308- 309- 311- 312- 313	315- 316- 317- 318	320- 321- 323- 326

**Tableau 5 : Forme 2 – s'ouvrir au monde de la fiction – 99 unités**

Numéro de la dyade et nombre total d'unités	12 mois	14 mois	16 mois	18 mois	20 mois	22 mois	24 mois
<b>D1O1</b> (28)	3	5- 7- 8	11- 13- 14- 15	18- 20- 21	25- 28- 29- 30- 31	34- 37- 38- 39- 40	42- 43- 44- 45- 47- 48- 49
<b>D2O1</b> (28)	51	53- 55- 57- 59	63- 66- 67	69- 70- 71- 72- 73	75- 77- 80- 82- 83	86- 87- 88- 89	92- 93- 94- 95- 96- 99
<b>D3O1</b> (34)	103	105- 106- 107- 108	114- 115- 116	118- 119- 122- 123- 124- 125- 126	129- 131- 133- 135- 136	137- 138- 139- 140- 142- 143	144- 146- 148- 150- 151- 152- 153- 155
<b>D1O2</b> (1)					191		
<b>D2O2</b> (5)		220- 224				256	265- 267
<b>D3O2</b> (3)					310		324- 325

<sup>142</sup> Les abréviations telles que « D1O1 » veulent dire « dyade 1 interagissant avec l'objet 1 », et ainsi de suite.

**Tableau 6 : Forme 3 – dénommer le monde – 73 unités**

Numéro de la dyade et nombre total d'unités	12 mois	14 mois	16 mois	18 mois	20 mois	22 mois	24 mois
D1O1 (14)	1- 2	4- 6	10- 12	16- 17	24- 26- 32	33- 36	41
D2O1 (13)	50	52- 60	62- 65	68	74- 76- 79- 81	84	90- 97
D3O1 (8)	102	104	109- 111- 113	117- 120- 127			
D1O2 (16)	156- 160	162- 168	170- 172- 174- 175	177	184	193- 198- 200- 201	202- 206
D2O2 (12)	212	217	225	232	239- 244- 247- 248	249- 253	261- 264
D3O2 (10)	269- 270	279	286	294- 305	306	314	319- 322

**Tableau 7 : Forme 4 – parler du monde – 17 unités**

Numéro de la dyade et nombre total d'unités	12 mois	14 mois	16 mois	18 mois	20 mois	22 mois	24 mois
D1O1 (1)				23			
D2O1 (6)		56				85	91- 98- 100- 101
D3O1 (4)					128- 134		145- 154
D1O2 (0)							
D2O2 (5)					241	255- 260	266- 268
D3O2 (1)				301			

Nous proposons à présent une discussion des résultats illustrés par les *figures 9 et 10*, ainsi que par les *tableaux 4-7* qui concernent la manière dont les quatre formes de communication sont plus ou moins dépendantes de l'objet.

#### 1) Construire le monde

Le set *poupée-dinette* (objet 1) ne favorise pas particulièrement l'émergence de la forme *construire le monde*, la plupart des usages canoniques liés aux objets du set étant déjà connus de l'enfant, y compris au début de la période d'observation (à 12 mois). Si cette forme est rarement observée avec cet objet, elle se présente toutefois à différentes reprises, certains objets du set présentant tout de même des difficultés d'usage. Les objets dont l'usage n'est

---

pas complètement maîtrisé sont : les *deux lolettes* pouvant être proposées à la poupée et l'usage du *couvercle de la casserole*. Dans le premier cas, la difficulté que rencontre l'enfant se situe au niveau du choix à faire entre les deux loettes présentes dans le set (grande ou petite), seule la petite pouvant tenir dans la bouche de la poupée. Au-delà de ce problème de tri, la lolette adaptée requiert une certaine précision pour être introduite dans la bouche de la poupée et l'enfant n'y parvient pas seul (problème de motricité fine qui s'ajoute au problème de la sélection). Ces difficultés rencontrées par l'enfant avec les deux loettes donnent ainsi lieu à des unités dans lesquelles l'adulte centre ses interventions éducatives sur le guidage de l'enfant dans la réussite de leurs usages. Le fait *d'ouvrir et/ou fermer la casserole* est également un usage canonique difficile à réaliser pour l'enfant et dont la construction s'opère en début de corpus. La difficulté rencontrée avec cet objet donne également lieu à des unités de type *construire le monde* au sein desquelles l'enfant et l'adulte s'engagent pour parvenir à réaliser l'usage souhaité.

La *boîte à formes* (objet 2), par la complexité des usages qu'elle présente, favorise au contraire l'émergence d'unités de type *construire le monde* durant lesquelles, l'adulte et l'enfant sont activement impliqués dans l'appropriation par l'enfant des usages canoniques de l'objet. Si, au début de la période d'observation, l'enfant maîtrise déjà des significations relatives à l'objet (inférences simples de type *si plot alors avancer vers un trou, etc.*), la différenciation progressive de celles-ci s'opère encore durant l'empan développemental considéré. Ainsi, compte tenu du fait que l'usage canonique complet de cet objet est très complexe (ouverture des portes avec la clé correspondante non encore maîtrisée, même en fin de corpus), la plus grande partie des unités avec cet objet prennent la forme *construire le monde*<sup>143</sup>.

Ainsi, nous avons montré que la forme *construire le monde* est beaucoup plus fréquente avec l'objet *boîte à formes* (118) qu'avec l'objet *poupée-dinette* (19), en raison de l'usage canonique complexe que l'objet 2 présente, invitant principalement la dyade à s'engager dans des échanges dont la visée est la différenciation des significations relatives à cet usage.

---

<sup>143</sup> Notons que, dans l'empan d'âge considéré, l'enfant a déjà des habiletés communicationnelles différenciées à l'attention d'autrui (de l'adulte plus spécifiquement) et que, dans ce sens, les médiations utilisées par l'adulte se distinguent de celles utilisées entre 7 et 13 mois dans le processus de transmission-appropriation de l'usage de l'objet (telles que mises en évidence par Moro et Rodríguez dans les travaux princeps [1989 et 2005]). Les médiations de l'adulte tendent, dans le cadre du corpus analysé, à se caractériser par une plus grande distalité eu égard à l'objet, notamment via la part accordée aux médiations verbales.

2) S'ouvrir au monde de la fiction

Le set *poupée-dinette* (objet 1), par les usages symboliques qu'il permet, invite particulièrement à l'émergence d'unités de type *s'ouvrir au monde de la fiction*. Au début de la période d'observation (à 12 mois), les usages symboliques des objets en présence sont connus de l'enfant qui utilise des objets similaires dans sa vie quotidienne. Le fait de reconnaître ces objets, de comprendre qu'ils ont à la fois un statut similaire aux objets utilisés dans la vie quotidienne (par ex. manger ou se vêtir) ET un statut différent, donnent lieu à l'ouverture au monde de la *fiction*. Celle-ci (la fiction) se développe et se complexifie dans l'interaction triadique, tout au long de la période d'observation grâce au processus de généralisation des significations<sup>144</sup>. Les usages symboliques se combinent progressivement pour créer des enchaînements qui se ritualisent, donnant naissance à de petits scénarii, dont le caractère fictionnel gagne en profondeur et en complexité au fur et à mesure du développement enfantin.

La *boîte à formes* (objet 2), par les usages qu'elle permet, n'invite pas particulièrement à l'émergence d'unités de type *s'ouvrir au monde de la fiction*. L'usage canonique premier de l'objet – à savoir l'ouverture et la fermeture des portes avec les clés correspondantes ainsi que l'introduction des plots dans les trous adéquats – non encore totalement maîtrisé – mobilise en grande partie l'intérêt de l'enfant, durant la période investiguée. Toutefois, lorsque l'adulte et l'enfant ont épuisé leur patience dans des essais répétés d'ouverture et fermeture des portes de la maison, il peut arriver qu'ils s'engagent dans des activités de type fictionnel, comme alternative possible à l'usage canonique premier. L'adulte et l'enfant peuvent, par exemple, prêter des caractéristiques d'êtres vivants aux plots en forme d'animaux et ainsi mettre en place de petits scénarii qui donneront lieu à des unités dont la forme correspond aux caractéristiques de la catégorie *s'ouvrir au monde de la fiction*. Dans ce cas, l'usage symbolique de l'objet correspond à un usage que nous qualifions de *détourné*.

Ainsi, nous avons montré que la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* est beaucoup plus fréquente avec l'objet 1 (90 unités) qu'avec l'objet 2 (9), l'objet 1, par les usages symboliques qu'il permet, invitant particulièrement la dyade à s'engager dans des échanges tournés vers la fiction.

---

<sup>144</sup> Nous revenons, dans les analyses, sur la question du processus de généralisation de la signification qui constitue un de nos postulats de base (cf. problématique) en lien à la Pragmatique de l'objet.

---

### 3) Dénommer le monde

La forme *dénommer le monde* n'étant pas directement liée à l'usage de l'objet, elle se répartit équitablement entre les deux conditions d'observation (35 avec l'objet 1 et 38 avec l'objet 2). En effet, l'action sur le monde étant momentanément suspendue pour ce type d'échanges, l'usage de l'objet n'influence plus directement la forme prise par la communication. Nous relevons ainsi une relative non dépendance à l'objet pour cette forme de communication expliquée par l'appartenance de cette catégorie au pôle du *dire le monde*, sous-ensemble renvoyant à une activité plus proprement langagière (cf. *tableau 2*, p. 143).

Notons, au sujet de cette forme, que le dispositif d'observation au sein duquel l'adulte et l'enfant reçoivent les objets dans un sac en tissu fermé par un cordon coulissant entraîne dans tous les cas, une unité de dénomination à l'ouverture du sac. Dans ce type d'unité, l'adulte effectue une présentation des objets reçus à laquelle il associe très systématiquement la dénomination et l'enfant y participe plus ou moins activement, selon les situations et l'autonomie gagnée au fur et à mesure de son développement. Si cette catégorie de forme apparaît à chaque début d'observation, elle n'apparaît pas uniquement dans la situation de réception du sac. En effet des unités de dénomination apparaissent tout au long des observations, lorsque l'activité s'émancipe de l'action avec l'objet, se transformant en une forme de « leçon de langage ».

### 4) Parler du monde

La forme *parler du monde* présente une fréquence faible (17 unités au total) et apparaît plutôt tardivement dans l'empan examiné (sur les 17 unités, une seule apparaît avant 18 mois).

Cette catégorie est assez hétérogène, dans le sens où le discours produit peut être de différente nature, selon qu'il s'agisse de l'objet *poupée-dinette* (objet 1) ou de l'objet *boîte à formes* (objet 2). En lien à cette hétérogénéité plus importante que pour les autres formes, nous avons créé des sous-types pour cette catégorie. Examinons les différents sous-types de cette forme et leur rapport à l'objet.

Le *sous-type 1*, parler des significations relatives à l'objet, est observé avec l'objet 1 uniquement. Par les usages symboliques qu'il permet, l'objet 1 invite effectivement à l'émergence d'unités de type *parler du monde* dans lesquelles l'adulte et/ou l'enfant parlent des caractéristiques de l'objet. L'enfant qui connaît l'usage des différents objets du set est amené à être enrôlé par l'adulte ou à proposer lui-même ce type de communication qui permet

de *parler* des significations relatives à l'usage de l'objet qui devient référent du discours produit. Dans ce sens, ce type d'unités permet une émancipation des significations relatives à l'usage de l'objet déjà maîtrisées, dans le registre de la communication et du langage.

Le *sous-type 2*, dénombrer ou situer l'objet dans l'espace, est observé autant avec l'objet 1 qu'avec l'objet 2. Ce deuxième sous-type s'observe en effet dans les deux conditions d'observation. Ce sont ici les caractéristiques physiques de l'objet (le fait qu'il y en ait plusieurs du même type) qui invite la dyade à réaliser des usages détournés, par exemple *compter les assiettes ou les lolettes du bébé*, avec l'objet 1 ou *aligner les plots et les dénombrer et/ou les situer les uns par rapport aux autres* avec l'objet 2 (« je mets l'éléphant à côté du cheval »).

Le *sous-type 3*, commenter l'action effectuée avec l'objet, est observé avec l'objet 2 uniquement. Par les différents usages qu'il permet, cet objet invite effectivement à l'émergence d'unités de type *parler du monde* dans lesquelles l'adulte et/ou l'enfant *commentent l'action effectuée sur l'objet*. En ce qui concerne ce troisième sous-type, l'enfant qui construit l'usage complexe de la boîte à formes, peut être amené à recevoir ou produire un commentaire sur l'action en cours ; soit le commentaire est produit par l'adulte pour attirer l'attention de l'enfant sur son action ou une partie de son action, soit le commentaire est produit par l'enfant pour partager avec l'adulte une difficulté ou un fait étonnant lié à cet usage en construction (le commentaire a donc une valeur indexicale).

Ainsi, nous avons montré que, pour la catégorie *parler du monde* (pour tous les sous-types), la forme prise par la communication est la même : l'action est englobée dans une mise en discours au centre de laquelle se trouve l'objet. Le discours produit sur l'objet peut venir de l'adulte et/ou de l'enfant, selon les situations et l'évolution des habiletés communicationnelles de ce dernier (pour l'enfant, la communication, dans sa multimodalité, est mise au service de la production du discours sur l'objet à l'aide des moyens dont ce dernier dispose, à chaque étape de son développement [signes gestuels, expressions du visages, regards, vocalisations, verbalisations, *etc.*]). En raison des nombreuses habiletés communicationnelles requises pour participer ou produire ce type d'unité (qui s'émancipe de l'action avec l'objet), il n'est que très peu observé avant **18 mois** et devient plus fréquent à partir de **20 mois** (même s'il reste rare en comparaison des autres formes de communication).

---

### 6.3.2 Synthèse concernant la description, la catégorisation et la fréquence des quatre formes

Pour rappel, l'objectif de ce chapitre était d'**attester de l'existence d'unités communicationnelles de rang supérieur incluant l'objet à l'échelle socio-historique**. Nous avons visé ici la description du processus de catégorisation permettant de mettre en évidence cette unité de rang 1, telle qu'elle se décline dans nos empiries, c'est-à-dire en quatre différentes formes conventionnalisées de communication impliquant des rapports différenciés entre le langage et le monde. Nous avons ensuite montré la récurrence clairement identifiable de ces formes dans le but de confirmer qu'il était possible de concevoir celles-ci comme des formes relativement stables<sup>145</sup> à l'échelle de la socio-histoire, justifiant de leur existence comme « modèles *indexés*, pour les contemporains et pour les générations ultérieures » (Bronckart, 1996, p. 138). Nous avons finalement examiné le lien existant entre l'objet, *poupée-dinette* (objet1) ou *boîte à formes* (objet 2), et la fréquence d'apparition des différentes formes, de manière à mettre en évidence l'influence de l'objet et donc du monde matériel, dans la forme prise par la communication adulte-enfant.

Sur ce dernier point, nous avons mis en évidence que certaines formes étaient particulièrement liées à certains objets, témoignant d'une imbrication entre activités matérielles dans le monde et pratiques langagières. Ce constat invite à souligner l'interdépendance, à cette étape du développement de l'enfant, du langage et du monde dans sa matérialité. La relation plus ou moins étroite avec le contexte immédiat (la plus ou moins grande dépendance à l'objet) des différentes formes de communication ainsi mises en évidence, durant la période développementale considérée, vient confirmer l'importance de replacer la matérialité en tant que matériau sémiotique ressource intéressant l'ontogenèse du langage. Comme nous l'avons évoqué, ceci nous semble être la condition d'une véritable étude du développement historico-culturel du langage, laquelle inclut la question du rapport langage/monde.

Nous allons, à présent, chercher à **confirmer l'existence de ces formes en examinant leur permanence, via leur transmission intergénérationnelle**. En accord avec les hypothèses de recherche, nous allons également **souligner le caractère plurisémiotique de ces formes**.

---

<sup>145</sup> Notons que ces caractéristiques sont susceptibles d'évoluer à l'échelle socio-historique puis à l'échelle individuelle, au niveau de leur mise en œuvre par les dyades.

## **7 Permanence intergénérationnelle de la forme au travers de son appropriation par l'enfant et déplacement de celle-ci vers le langage**

Faisons un pas de plus pour attester de l'existence de ces formes, à l'échelle socio-historique, en proposant l'analyse de leur **transmission intergénérationnelle**. Nous considérons en effet que l'évolution de la participation de l'enfant dans les formes de communication, au départ, proposées par l'adulte (leur appropriation puis intériorisation en tant qu'outils de la culture), vient témoigner de leur existence en tant que préconstruits culturels. Rappelons que l'objectif de cette première démarche n'est pas l'analyse des transactions entre l'adulte et l'enfant dans l'interaction aboutissant (ou pas) à la construction d'accords communicationnels – ceci constituant l'objectif de la seconde démarche d'analyse sur une sélection plus restreinte d'unités – mais bien d'examiner la permanence intergénérationnelle de ces formes pour attester de leur existence, en tant qu'unités instituées à un temps T, à l'échelle socio-historique. Parallèlement, nous mettons en valeur le **caractère plurisémiotique** de ces formes pour attester du rôle joué par les significations et les signes relatifs à la culture matérielle découlant des objets et de leurs usages dans l'avènement du langage chez l'enfant, au sein d'activités communicationnelles culturellement normées.

L'objectif de ce chapitre est de relater l'**histoire**<sup>146</sup> **de ces formes au plan ontogénétique**, c'est-à-dire l'**histoire de l'appropriation de la forme par l'enfant**, et de montrer que ces dernières (les formes) émergent des significations et signes émanant, entre autres, de la culture matérielle. Ainsi, les analyses qui suivent proposent d'examiner particulièrement deux dimensions :

- 1) analyse des rôles réciproques de l'adulte et de l'enfant au cours de la conduite de ces formes, et **appropriation progressive de celles-ci par l'enfant** (dimension 1) ;
- 2) analyse des registres sémiotiques mobilisés par la dyade au sein de ces formes, et **transformation progressive de celles-ci en formes langagières** (dimension 2).

---

<sup>146</sup> Le terme d'*histoire de la forme au plan ontogénétique* est utilisé dans le cadre qui nous occupe, dans le sens que nous examinons comment la forme se maintient au plan socio-historique, avec le présupposé que, pour se maintenir, elle doit circuler de manière intergénérationnelle.

---

Dans les analyses qui suivent, nous suivons les quatre formes identifiées et posons systématiquement les deux questions suivantes :

- 1) quelle répartition des rôles pouvons-nous observer au plan ontogénétique, autrement dit « qui des deux protagonistes initie, voire prend en charge, la forme au fil de l'ontogenèse » ?
- 2) quelle répartition des signes pouvons-nous observer sur l'axe ontogénétique entre l'adulte et l'enfant, autrement dit « les signes langagiers sont-ils plutôt du côté de l'adulte ou de l'enfant et à quelle phase du développement ontogénétique de la forme deviennent-ils prévalant chez l'enfant » ?

Ces deux questions seront traitées dans leur ensemble à la suite de l'hypothèse de Bronckart (1996) selon laquelle les formes de communication étudiées constituent des « modèles *indexés*, pour les contemporains et pour les générations ultérieures » (p. 138), conduisant à l'avènement du langage chez l'enfant. Notons que c'est en passant par la forme *in vivo* (donc par l'interaction), qu'il est possible d'attester de l'existence de ces formes, à l'échelle socio-historique, en tant que formes disponibles dans la culture – *latentes* jusqu'à ce que l'adulte les actualise pour conduire l'enfant au langage. Ainsi, nous considérons que l'avènement du langage, au plan de l'ontogenèse, découle de la « mise en interface » entre la situation immédiate vécue par le sujet (motifs, intentions, contenus thématiques à transmettre, *etc.*) et la connaissance, chez ce même sujet, des genres disponibles dans une sphère culturelle donnée pour y inscrire ses pratiques (Bronckart, 1996, p. 138). À noter encore que ces formes s'entendent comme « sphère d'échange » et supposent pour fonctionner l'*adressage*, au sens qu'il présuppose l'autre et la « responsivité » (Bakhtine, 1984, p. 274), à savoir la compréhension ou l'interprétation dans la réponse subséquente<sup>147</sup>.

Pour chacune des formes<sup>148</sup>, plusieurs exemples sont sélectionnés et analysés, d'un bout à l'autre de l'empan d'âge couvert par la recherche (12-24 mois), chaque exemple représentant une **phase dans l'histoire ontogénétique de la forme**. Notons que les unités présentées sont choisies indifféremment chez les trois dyades, le but de ces analyses n'étant pas de montrer la

---

<sup>147</sup> À la différence bien sûr que, pour Bakhtine (1984), c'est l'*énoncé* qui est l'unité de l'échange verbal (p. 271).

<sup>148</sup> Le processus de sélection puis de présentation des unités pour chacune des formes répond à des critères propres à chaque catégorie et se constitue ainsi différemment pour chacune des quatre formes de communication.

trajectoire développementale d'un sujet, mais bien le développement de la forme de communication elle-même<sup>149</sup>.

Notons que la progression de l'enfant en matière de communication et de langage implique que ce dernier se soit familiarisé avec les différentes formes de communications disponibles à l'échelle socio-historique (que l'adulte, lui, institue depuis le début). Ceci vient témoigner de l'**interrelation des deux dimensions** précitées (dimension 1 et 2, p. 157) – l'enfant devenant capable de prendre le premier rôle dans l'institution de la forme, au moment où ses moyens communicationnels le lui permettent – et inversement, l'enfant pouvant de mieux en mieux partager ses intentions avec autrui au fur et à mesure qu'il développe sa connaissance du cadre dans lequel elles sont exprimées. Ainsi, pour percevoir l'interdépendance des deux dimensions qui nous intéresse, il faut à la fois prendre en compte **qui initie la forme** et **quel y est le statut de la communication et du langage**. Dans ce sens, les différentes phases analysées dans le processus de transmission intergénérationnelle de la forme, se situent entre ces deux bornes :

- 1) **limite basse** : seul l'adulte se place véritablement sur le plan de la communication et institue la forme, l'enfant étant responsif à partir de l'usage de l'objet et n'entrant que minimalement dans la communication à proprement parler ;
- 2) **limite haute** : l'enfant s'est emparé de la forme et l'institue lui-même dans la communication avec l'adulte montrant sa nouvelle capacité à inscrire ses conduites intentionnelles dans des formes historiques d'échange.

Les notions de « limite haute » et « limite basse » sont empruntées à Andr en (2010) et re-problématisée par Moro, Dupertuis, Fardel et Pigu et (2015), dans le cadre des travaux de la Pragmatique de l'objet. En utilisant ces notions, nous nous référerons ici à la transmission intergénérationnelle des formes au plan de l'ontogenèse – en relation à leur appropriation par l'enfant en tant qu'outils sémiotiques disponibles au plan de la culture et le conduisant au langage. Dans ce processus, nous tenons compte des toutes premières situations dans lesquelles l'adulte manie l'entrée de l'enfant dans les formes (limite basse) jusqu'à ce que l'enfant les conduise lui-même, ce qui vient témoigner de leur intériorisation (limite haute).

---

<sup>149</sup> Ce qui n'est pas le cas des analyses conduites dans le cadre de dans la seconde démarche qui s'organisent en trajectoires développementales, au sein desquelles, c'est le développement du sujet qui est visé (*chapitres 8-11*).

---

D'autre part, rappelons que ces quatre formes de communication sont indifférentes de l'objet autour duquel elles se déploient, c'est-à-dire qu'elles peuvent être mobilisées alors que la dyade interagit avec la *poupée-dinette* (objet 1) ou avec la *boîte à forme* (objet 2). Par contre, certaines formes s'observent très fréquemment avec l'objet 1, alors qu'elles sont relativement rares avec l'objet 2, et inversement. Ces différentes formes peuvent également se manifester légèrement différemment suivant l'objet à partir duquel elles s'organisent. Dans ce sens, ces formes de communication – si elles s'articulent à l'objet et aux différentes significations qu'il recèle – le « surplombe », en quelque sorte, pour organiser les pratiques sociales qui le concerne dans des formes culturellement instituées. Les analyses qui suivent sont ainsi réalisées sur chacun des deux objets et montrent à la fois des éléments communs aux deux conditions d'observation et des éléments plus directement liés à la particularité de l'objet.

Concernant les quatre formes de communication et leur rapport différencié au monde (voir la distinction que nous avons proposé entre pôle de *l'agir dans le monde* et pôle du *dire le monde*, tableau 2, p. 143), notons que la visée des formes 1 et 2 (*construire le monde* et *s'ouvrir au monde de la fiction*) **est l'utilisation de l'objet selon ses usages culturels**, alors que la visée des formes 3 et 4 (*dénommer le monde* et *parler du monde*) **est l'utilisation du langage** (ou de la communication infraverbale). Cette distinction implique que l'analyse de l'histoire de chacun de ces groupes de formes soit présenté légèrement différemment. Ainsi,

- pour le pôle de *l'agir dans le monde* (formes 1 et 2), nous analysons, pour chaque exemple, les dimensions 1 et 2, puis nous proposons un résumé, soulignant l'ordre significationnel prioritaire par lequel la forme est instituée (*significations impliquées dans l'usage de l'objet* et/ou *significations relatives aux intentions d'autrui*) ;
- pour le pôle du *dire le monde* (formes 3 et 4), nous analysons, pour chaque exemple, les dimensions 1 et 2, puis nous proposons un résumé du rôle de l'objet dans l'activité plus proprement langagière qui caractérise la visée de ces deux formes.

## 7.1 Histoire de la forme « construire le monde » au plan ontogénétique

Pour cette catégorie, nous présentons cinq unités avec l'objet *poupée-dinette* (objet 1) et cinq unités avec l'objet *boîte à formes* (objet 2). Chaque exemple représente une phase dans l'histoire du développement ontogénétique de la forme. **Rappelons que la visée de la forme *construire le monde* est la différenciation des significations en lien avec de l'usage canonique de l'objet non encore maîtrisé.**

L'histoire de la forme *construire le monde* avec l'objet 1 et avec l'objet 2, va d'une première phase où la forme est instituée par l'adulte (limite basse) – ce dernier réalisant une démonstration de l'usage de l'objet à l'intention de l'enfant – à une cinquième phase dans laquelle l'enfant initie, lui-même, la forme de communication (limite haute), réalisant de sa propre initiative des tentatives de réalisation de l'usage, questionnant verbalement l'adulte pour poursuivre la différenciation des significations relatives à l'usage de l'objet, non encore totalement maîtrisées, même à la fin de la période d'observation. Les trois phases intermédiaires analysées représentent chacune une étape clé dans l'autonomie grandissante de l'enfant quant à l'institution et la conduite la forme (*cf.* première dimension) et dans le déplacement de la forme vers une dominance langagière (*cf.* deuxième dimension).

### 7.1.1 Cinq phases avec l'objet « poupée-dinette »

C'est en raison de la difficulté de réalisation de l'usage de la *lolette*<sup>150</sup>, relevant de sa canonicité, que l'objet *poupée-dinette* – plutôt habituellement orienté vers l'usage symbolique – est ici considéré dans le cadre de la forme *construire le monde*. Tandis que les conditions de la fiction sont déjà présentes chez l'enfant, l'usage canonique de la lolette destinée à la poupée, c'est-à-dire réussir à l'introduire dans sa bouche et l'y faire tenir, n'est pas encore stabilisé. La nécessité d'un travail sur la différenciation des significations canoniques de cet objet induit, chez l'enfant, une suspension momentanée de l'activité symbolique, impliquant de se remettre dans la réalité (réussir à réaliser l'usage canonique). Ce changement dans la visée de l'activité conjointe explique que la forme *construire le monde*, s'institue à ce moment-là, au détriment de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*. Notons que ce

---

<sup>150</sup> Nous avons déjà évoqué dans le *chapitre 6* que l'enfant rencontrait des difficultés au niveau du choix à faire entre les deux lolettes présentes dans le set (grande ou petite), seule la petite pouvant tenir dans la bouche de la poupée. Au-delà de la question du choix, la lolette adaptée requiert une certaine précision pour être introduite dans la bouche de la poupée et l'enfant n'y parvient pas seul – un problème de motricité fine s'ajoutant ici au problème de la sélection.

---

commentaire peut également être appliqué à l'ouverture et à la fermeture de la casserole, en témoigne l'exemple ci-dessous<sup>151</sup> pour la première phase de l'histoire de la forme *construire le monde*.

### 7.1.1.1 Phase 1 : significations et intentions confondues dans l'action conjointe

Transmission-appropriation de l'usage canonique du couvercle de la casserole dans l'action conjointe (Kali, 14 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/j4DUz3mworpdIWF>

[E est assis devant A qui regarde par-dessus son épaule]

#### Mettre et enlever le couvercle de la casserole (61-10-0711-0803)

E tient la casserole dans ses mains et se la présente, la faisant tourner devant elle. A regarde l'action de E, pointe la casserole et propose « tu peux ouvrir le couvercle là tu peux ouvrir le couvercle ». Comme E tourne toujours la casserole entre ses mains, A pointe le bouton du couvercle, disant « ici ici tu dois tenir ». E prend alors le bouton dans la main et A dit « voilà tire maintenant ». Comme E essaie sans succès de retirer le couvercle de la casserole, A pointe les anses et propose « tire en tenant ici avec l'autre main ». E lâche la casserole, la reprend en la tenant toujours par le bouton du couvercle et la secoue, tandis que A pointe à nouveau l'anse de la casserole et indique « tiens-le par ici ». E se tourne alors vers A et lui tend la casserole, A disant « c'est dur hein ? ». A s'empare de la casserole, le couvercle étant resté dans les mains de E et dit « tiens vite regarde je te montre ». A prend une anse de la casserole, dit « tu mets une main ici », puis prend le couvercle des mains de E, pointe le bouton et indique « tu mets l'autre main là ». A réalise l'usage à deux reprises, ouvrant et fermant la casserole et disant « tu vois là tu peux ouvrir et fermer ». Comme E agite les bras et les jambes, A dit « à toi ». E retire le couvercle de la casserole que A tient toujours dans sa main et A dit « ouvres ». E tente alors de replacer le couvercle et A dit « et on ferme ». E presse sur le couvercle qui n'est pas correctement déposé, alors que A l'encourage, disant « tu fermes tu refermes ? ». Mais E approche le couvercle de sa bouche et A commente « mmmh c'est bon hein ». E approche à nouveau le couvercle de la casserole et A demande « tu refermes ? » puis, alors que E essaie de presser le plus fort possible pour fermer complètement la casserole, A dit « oh attend t'es pas dedans » puis propose « refais refais ». E soulève alors à nouveau le couvercle et se le présente, A disant « on refait maintenant ». E réussit alors à fermer la casserole du premier coup et A dit « bravo ».

Première dimension : l'adulte<sup>152</sup> manie l'entrée de l'enfant dans la forme *construire le monde* réalisant une double démonstration de l'usage canonique du couvercle de la casserole

---

<sup>151</sup> Notons que trois différents intitulés figurent pour chaque exemple. Le premier intitulé se trouve dans l'encadré de la transcription et correspond à l'intitulé donné à l'unité, au moment de son découpage. Le second intitulé porte le prénom de l'enfant et son âge, signifiant qu'il témoigne de la situation particulière d'un enfant, à un moment T, pouvant refléter une étape significative dans l'histoire de la forme. Le troisième intitulé monte en généralité et correspond à la particularité des rapports entre registres sémiotiques pour chaque *phase* du procès de transmission intergénérationnel de la forme.

<sup>152</sup> Dans le cadre de cette première démarche, nous utilisons le masculin dans son sens *générique*, qualifiant les sujets de notre étude d'*enfant* ou d'*adulte* – les désignant par des pronoms masculins. Nous sommes conscients que l'utilisation du double sens pour le masculin (spécifique et générique) engendre une certaine ambiguïté d'interprétation, induisant faussement le lecteur vers une représentation interne des situations évoquées comme concernant uniquement des hommes, alors qu'il s'agit – dans les faits – de trois adultes *femme*, de deux enfants *fille* et de seulement un enfant *garçon*. Comme nous venons de l'expliquer, le but de ces analyses n'est pas de montrer la trajectoire développementale d'un sujet, mais bien le développement de

(à partir de l'intérêt que l'enfant manifeste à propos de la casserole). L'adulte assigne ainsi la visée de l'activité, se plaçant d'emblée sur le plan communicationnel, tout en visant la différenciation des significations dans le registre de l'usage. L'adulte utilise du langage indexical<sup>153</sup> dans un mouvement descendant (dit « là » ; « ici » ; *etc.*), mais, en même temps, s'inscrit dans la matérialité de l'usage (présente la casserole ; pointe la casserole ; pointe le bouton du couvercle de la casserole, *etc.*), effectuant la réalisation effective de l'usage d'ouvrir et fermer de la casserole (démonstration) qu'il réalise en y enrôlant l'enfant.

L'enfant adopte une attitude responsive active<sup>154</sup> s'engageant avec l'adulte dans la coréalisation de l'usage canonique du couvercle de la casserole. L'engagement de l'enfant dans l'action partagée lui permet la construction de significations différenciées (ajustement à réaliser), plus précises, à propos de l'objet et de son usage canonique – usage que l'enfant parvient, *in fine*, à réaliser.

Deuxième dimension : la visée de l'exemple se trouvant être la réalisation de l'usage canonique du couvercle de la casserole, significations et intentions sont ici confondues dans l'action conjointe. En effet, la démonstration que l'adulte réalise empêche le dissensus quant à l'interprétation de ses intentions par l'enfant – l'adulte inféodant son intention à la réalisation de l'usage canonique de l'objet qu'il effectue lui-même<sup>155</sup>. Les significations liées à l'usage de l'objet – ici en rapport avec la différenciation de l'usage canonique du couvercle de la casserole – se trouvent enchâssées dans l'activité communicationnelle pilotée par l'adulte – activité elle-même plurisémiotique où, visant la compréhension de l'enfant, l'adulte inscrit sa parole dans l'ordre des significations de l'objet. Dans cet exemple, les signes gestuels et les

---

la forme de communication elle-même, ceci justifiant, à notre sens, l'utilisation du masculin dans son sens générique.

<sup>153</sup> Nous pouvons déceler la présence de segments informatifs typique de cette forme de communication dans le discours de l'adulte (signification de la procédure, du *comment faire* = l'usage). Nous revenons sur l'analyse de cette fonction du langage, lorsque nous proposons l'analyse microgénétique de ce même type d'unité (lors de la seconde démarche d'analyse).

<sup>154</sup> Voir notre définition de la notion de *responsivité* (Bakhtine, 1984) dans le chapitre théorique dans laquelle nous avons indiqué que « la compréhension d'une parole vivante, d'un énoncé vivant s'accompagne toujours d'une *responsivité active* [chez l'autre locuteur] (bien que le degré de cette activité soit fort variable) » (p. 274).

<sup>155</sup> Sur ce point, Moro et Rodríguez (2004), signalent que les signes d'autrui servant à transmettre l'usage de l'objet à l'enfant peuvent parfois s'enchâssés à l'usage lui-même qui, dans ce cas, « constitue à la fois la visée de la construction (...) et le moyen de celle-ci ». C'est typiquement le cas de la démonstration dans laquelle l'usage comme visée et l'usage comme moyen sont confondu.

---

segments explicatifs langagiers utilisés par l'adulte sont inféodés à l'ordre de significations afférant au monde.

- Première entrée dans la forme pouvant être considérée comme situation de base
- La forme vise la coréalisation de l'usage de l'objet, A et E sont en action conjointe
- Le registre de l'intention et de la signification sont confondus

### 7.1.1.2 Phase 2 : difficulté d'accord A-E quant à l'ordre significationnel mobilisé

Invitation de la part de A à utiliser la lolette de façon canonique (Kali, 14 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/9BVeI8y88j6g1BP>

[E est assis devant A qui regarde par-dessus son épaule]

#### Donner la lolette au bébé (54-3 0222- 0256)

A dépose la grande lolette de la poupée devant E, dit « t'as vu c'est la lolette là » puis propose « tu lui la donnes ? ». E regarde la lolette, fait des bruits de succion avec sa bouche, ramasse la lolette, se la présente, puis la met dans sa propre bouche. A dit « c'est celle du bébé », puis, pointant la poupée, répète « c'est la lolette du bébé ». E regarde la lolette, regarde la poupée et approche la lolette de la bouche de la poupée, faisant à nouveau des bruits de succion, avant de la reprendre dans sa propre bouche. A se met à rire et répète « c'est la lolette du bébé ». E sort alors la lolette de sa bouche, se la présente, la pointe et dit « ba ? ». A répète « du bébé oui », E dit à nouveau « ba » et A répond « oui du bébé ». E dit encore « ba », pointant la lolette et A répète « ouais c'est la lolette du bébé qui est là », touchant du doigt la poupée. E remet encore la lolette dans sa propre bouche puis la dépose à côté d'elle.

Première dimension : l'adulte **institue la forme construire le monde**<sup>156</sup>, via sa demande de donner la lolette à la poupée (dit « tu lui la donnes ? »), après avoir attiré l'attention de l'enfant sur celle-ci (dépose la lolette et la poupée devant l'enfant), se plaçant, à nouveau, d'emblée au plan de la communication. L'adulte matérialise ses intentions, investissant différents registres sémiotiques pour se faire comprendre – non verbal (par ex. ostension configurante<sup>157</sup> de la poupée, pointe la poupée, etc.) mais principalement verbal (par ex. « t'as vu c'est la lolette là » ; « tu lui la donnes ? » ; « c'est celle du bébé », etc.).

---

<sup>156</sup> Comme indiqué, si habituellement l'utilisation de la lolette dans la bouche de la poupée renvoie à son usage symbolique, nous considérons que l'enjeu, ici, est d'utiliser la lolette en lien avec sa canonicité, en l'occurrence la placer dans la bouche de la poupée et non dans celle de l'enfant.

<sup>157</sup> La notion d'*ostension configurante* est utilisée par Moro (2014, p. 70) pour qualifier un signe produit par l'adulte à l'intention de l'enfant. Ce signe a pour objectif de transmettre des significations à l'enfant quant aux intentions de l'adulte, la situation étant configurée de telle sorte à faciliter le partage d'intentions entre l'adulte et l'enfant. Les significations relatives à l'objet sont donc mises en scène à travers ce macro-signe et très souvent doublée d'autres signes gestuels (comme le pointage par exemple) et de langage. Dans le cas présent, il s'agit d'installer la poupée assise devant l'enfant et de lui présenter la lolette, actions, qui

L'enfant, en retour, adopte une attitude responsive active, se manifestant alternativement de deux manières. Premièrement par une réponse non congruente vis à vis de la demande de l'adulte (place la lolette dans sa propre bouche), deuxièmement par une réponse congruente (approche la lolette de la bouche de la poupée), troisièmement à nouveau par une réponse non congruente (reprend la lolette dans sa propre bouche). Notons que la situation permet le surgissement d'un questionnement sur l'objet chez l'enfant qui se présente la lolette<sup>158</sup>, la pointe et dit « ba », l'adulte proposant plusieurs interprétations verbales (« c'est la lolette du bébé » ; « du bébé oui » ; *etc.*), allant dans le sens de la visée communicationnelle assignée à l'unité (construire l'usage dans sa canonicité).

Deuxième dimension : dans cet exemple, nous considérons que l'enfant ne se situe pas clairement au niveau des intentions – sauf possiblement une fois lorsqu'il approche la lolette de la bouche de la poupée (« possiblement », dans le sens que cette alternance peut simplement faire partie d'une routine spécifique à l'enfant). Quelle que soit l'hypothèse retenue, l'enfant se place au niveau des significations relatives à l'usage de l'objet qu'il maîtrise – démontrant une compréhension faible des intentions de l'adulte. L'enfant investit tout de même ici le registre communicationnel, même s'il ne le fait pas nécessairement au sens attendu, d'une part, celui impliquant l'attention conjointe sur l'objet lolette (permettant un embryon de réponse que l'enfant est en mesure de produire par l'usage), et d'autre part, celui de la communication avec soi-même au travers d'une ostension à soi (voir notre définition, *chapitre 1*, pp. 47-49 ) engageant l'enfant dans un processus réflexif (sort la lolette de sa bouche, se la présente, la pointe et dit « ba »). Malgré l'attitude responsive active de l'enfant, il n'y a pas vraiment d'accord sur le thème porté par la proposition de l'adulte qui était d'utiliser la lolette de façon canonique.

---

articulées, illustrent le souhait de l'adulte que l'enfant introduise la lolette dans la bouche de la poupée. Nous revenons sur l'importance de ce signe.

<sup>158</sup> Comme mentionné dans le *chapitre 1* (page 47-49), le signe de présentation à soi-même est nommé *ostension à soi* et traduit une attitude réflexive de la part de l'enfant (Moro, Dupertuis, Fardel et Piguet, 2015).

- Visée de l'unité entièrement portée par A
- A se situe au plan des intentions et E au plan des significations relatives à l'usage de l'objet
- A entraîne E dans la forme, et donc dans un embryon d'activité communicationnelle

### 7.1.1.3 Phase 3 : initiation de l'action conjointe par E et inscription de celle-ci dans la forme par A

Tentative de réaliser l'usage canonique de la lolette par E et encouragements de A (Baptiste, 18 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/ywwVqFm86iKmiaY>

[E et assis à côté de A avec les objets éparpillés devant eux]

#### Donner la grande lolette au bébé (121-5-0354-0415)

E ramasse la grande lolette, se la présente et dit « pa-té-éh », avant de l'approcher de la bouche de la poupée et d'essayer de l'y enfiler, disant encore « hé ». A regarde l'action de E et commente « une autre lolette mais elle est encore plus grande celle-là ». Comme E tente de presser sur la grande lolette pour l'enfiler dans la bouche de la poupée, A fronce les sourcils et s'exclame « ouhlà ». E se présente alors longuement la lolette et dit « pa deulz », alors que A se penche vers E et explique « elle est un peu trop grande ». E continue à se présenter la lolette, la tourne entre ses mains puis la repose.

Première dimension : l'enfant **initie l'interaction** s'engageant, de sa propre initiative, dans une tentative de réalisation de l'usage canonique de la lolette. L'adulte adopte une position contingente, cherchant à inscrire l'action enfantine dans la forme *construire le monde* qu'elle institue par des commentaires centrés sur les tentatives enfantines de réalisation de l'usage canonique de la lolette (« une autre lolette mais elle est encore plus grande celle-là » ; « ouhlà » ; « elle est un peu trop grande »).

L'enfant garde tout au long de l'unité son attention sur l'objet *lolette* et se le présente à deux reprises, montrant qu'il est à la recherche de significations à son sujet. Voyant qu'il ne parvient pas à l'introduire dans la bouche de la poupée, l'enfant la repose au sol, ce qui clôt l'unité.

Deuxième dimension : cette troisième phase de l'histoire de la forme est la première à se trouver aux mains de l'enfant. L'enfant s'appuie sur des significations déjà maîtrisées, à propos de l'usage canonique de la lolette et exprime ses intentions, via la tentative de réalisation de l'usage et l'exploration de l'objet à la recherche de nouvelles significations qui découle de l'échec rencontré. Dans cette unité, il n'y a pas, à proprement parler, d'action

conjointe, l'enfant tentant de réaliser l'usage de sa propre initiative et l'adulte, qui adopte une position *en retrait*, faisant preuve d'une compréhension responsive active par le seul commentaire.

- Première institution de la forme par E, via les significations qu'il maîtrise dans le registre de l'usage
- Les intentions de E sont exprimées via son action

**7.1.1.4 Phase 4 : recherche active de nouvelles significations concernant l'usage de l'objet par E dans la communication avec soi-même puis dans la communication préverbale avec A**

Demande d'aide pour réaliser l'usage de la lolette de E à A et exploration de l'usage des deux lolettes dans l'action partagée (Eileen, 20 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/fdeNsy24dvtuVdY>

[E est assis en face de A avec les objets éparpillés entre eux]

**Mettre la lolette dans la bouche de la poupée (27- 4-0243- 0310)**

E a la grande lolette dans une main et se la présente, puis, pointe brièvement la petite lolette qui se trouve dans la bouche de la poupée, faisant « euheuheu ». A se penche alors vers la poupée, demande « tu veux lui enlever ça ou bien attends ? » et lui retire la lolette. E se présente à nouveau la grande lolette, la tourne et la retourne entre ses mains, pendant que A retire la petite lolette de la bouche de la poupée, présente la poupée à E et demande « tu veux lui mettre la lolette ? ». E répond « oui » et A ajoute « mais je sais pas si on arrive essaie ». E approche alors la grande lolette de la bouche de la poupée, presse mais ne parvient pas à l'enfiler, A disant « oui elle est un peu grosse celle-là ». Comme E dit « euh » et pointe devant elle, A s'empare de la plus petite lolette et la présente à E, disant « c'est mieux celle-là ». E dit « ouais » et repose la grande lolette qu'elle avait toujours dans la main, alors que A ajoute « mais peut-être qu'il n'a pas besoin hein ». E s'empare de la petite lolette et essaie de l'enfiler dans la bouche de la poupée, pendant que A dit « peut-être qu'il a faim » puis demande « tu lui donnes à boire ? », lui tendant le biberon. E lâche la lolette qu'elle n'a pas réussi à enfiler et s'empare du biberon.

Première dimension : l'enfant **initie la forme construire le monde**, instituant la visée communicationnelle de l'échange en manifestant son souhait d'introduire la grande lolette dans la bouche de la poupée, sollicitant d'emblée l'aide de l'adulte par signes gestuels et vocalisations à intonation interrogative (pointe la petite lolette dans la bouche de la poupée et fait « euheuheu »), signifiant son souhait que soit retirée la petite lolette de la bouche de la poupée.

L'adulte s'inscrit activement dans la demande de l'enfant, s'emparant de la poupée, la lui présentant, retirant la petite lolette qu'elle avait dans la bouche et ajoutant « tu veux lui enlever ça ou bien attends ? ». L'unité se poursuit par une collaboration étroite entre l'adulte

---

et l'enfant, au service de la réalisation de l'intention manifestée par l'enfant au début de l'échange, à savoir tenter d'introduire la grande lolette dans la bouche de la poupée.

Deuxième dimension : dans le registre des significations relatives à l'usage de l'objet, l'enfant cherche à différencier les significations qu'il maîtrise déjà, produisant plusieurs tentatives de réalisation de l'usage canonique des deux lolettes (approche la grande lolette de la bouche de la poupée, presse mais ne parvient pas à l'enfiler ; s'empare de la petite lolette et essaie de l'enfiler dans la bouche de la poupée). Si, l'enfant s'engage dans le registre de la communication avec soi-même (ostensions à soi de la lolette) pour différencier les significations relatives à l'usage, il est maintenant en mesure d'exprimer ses intentions et d'instituer un échange de type communicationnel avec l'adulte. Dans ce sens, les deux ordres de significations, celui relatif à la communication (dans ses deux modalités, c'est-à-dire avec soi-même et avec autrui), et celui relatif aux significations de l'objet se trouvent ici différenciés et articulés dans l'action conjointe.

Cet exemple illustre un basculement – la communication se trouvant à présent aux mains de l'enfant qui, devenu assez compétent dans ce domaine, peut instituer la forme qui devient, dès lors, une ressource pour continuer à différencier les significations relatives à l'usage de l'objet.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Visée de l'unité entièrement portée par E de façon non verbale et proto-langagière</li><li>• Ordres intentionnels et significationnels différenciés et articulés dans l'action conjointe</li></ul> |
|--|

**7.1.1.5 Phase 5 : recherche active de nouvelles significations par E dans la communication verbale avec A**

Demande d'informations au sujet de la lolette de E à A et consignes de A (Eileen, 22 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/zkFuQIEHiPJrbHw>

[E est assis en face de A avec les objets éparpillés entre eux]

**Trouver quelle lolette donner au bébé (35-3-0222- 0300)**

E s'empare de la grande lolette, dit « taaa » et essaie longuement de l'enfiler dans la bouche de la poupée. Comme E ne parvient pas à enfiler la lolette, se tourne vers A et demande « euh oui ? », A propose « tu veux lui mettre ? ». E dit « oui » puis « ouais » et A se penche en avant pour attraper la petite lolette pendue au pyjama de la poupée, la montrant à E et disant « essaie celle-là peut-être elle est plus petite ». E s'empare de la petite lolette et dit « cé-là » puis « pu tite » et tente d'introduire la petite lolette dans la bouche de la poupée, répétant « pu tite ». A regarde l'action de E, dit « plus petite ouais », puis demande « tu lui mets dans la bouche ? ». E essaie encore d'enfiler la lolette, se retourne, regarde A et dit « non dur », A rit et demande « c'est dur ? ». A s'empare alors de la lolette que E vient de lâcher et propose « tu veux que j'essaie ? ». E répond « oui teille » et répète « euh dur », pendant que A introduit la lolette dans la bouche de la poupée, concluant « voilà ». A demande ensuite « il va faire dodo ? » et E dit « oui ».

Première dimension : l'enfant **initie la forme construire le monde** par une tentative immédiate de réalisation de l'usage (s'empare de la grande lolette, dit « taaa » et essaie de l'enfiler dans la bouche de la poupée) à la suite de quoi, il se tourne vers l'adulte et lui adresse une demande d'aide « euh oui ? ». Cette unité montre que l'enfant est devenu capable, non seulement d'instituer la visée de la situation de communication (parvenir à placer la lolette dans la bouche de la poupée), mais également d'utiliser des moyens verbaux pour le faire.

L'adulte s'implique pour venir en aide à l'enfant proposant des médiations également essentiellement verbale (par ex. « essaie celle-là peut-être elle est plus petite » ; « tu lui mets dans la bouche ? »).

Deuxième dimension : l'enfant ne s'engage plus ici dans une activité réflexive à propos de l'objet (se présenter l'objet) avant d'agir, mais peut directement effectuer une tentative de réalisation de son usage, même s'il ne maîtrise toujours pas complètement la différence entre les deux lolettes. Lorsque l'enfant comprend qu'il ne parvient pas à introduire la grande lolette dans la bouche de la poupée, il se retourne et questionne l'adulte « euh oui ? », exprimant ici verbalement ses intentions. De ressource pour l'entrée dans la communication, les significations relatives à l'objet, toujours en voie de différenciation, deviennent le thème de l'échange, induisant un renversement des rapports entre ces deux ordres. L'ordre des intentions est devenu prioritaire et celui de l'usage de l'objet second, même s'il continue à être la visée de la forme de communication.

- 
- Visée de l'unité entièrement portée par E, la communication devenant principalement verbale
  - Ordre des intentions devenant prioritaire sur celui des significations relatives à l'usage de l'objet qui s'instituent en thème de la communication intentionnelle

## 7.1.2 Cinq phases avec l'objet « boîte à formes »

### 7.1.2.1 Phase 1 : significations et intentions confondues dans l'action conjointe

Démonstration par A de l'usage canonique des clés, attention soutenue et participation minimale de E à l'ouverture de la porte (Baptiste, 12 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/a6hjJxDGIHcX0Tg>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux]

**Utiliser les clés** (271-3-0141- 0208)

Alors que E manipule les clés et regarde la maison, A s'empare de la maison, demande « tu veux que je te montre ce qu'on peut faire avec les clés ? », avant d'incliner la maison, de la placer de manière à ce qu'une porte soit exactement en face de E et de proposer « tu veux ouvrir la maison ? ». Comme E pose sa main sur la maison et approche le trousseau de clés du toit, A s'empare du trousseau et dit « regarde tu peux prendre les clés », avant d'enfiler la clé dans la serrure et d'ouvrir la porte, disant encore « et tu peux ouvrir les portes t'as vu ça sert à ça les clés t'as vu ». E s'empare alors du trousseau et A rabat légèrement la porte ouverte avec le doigt. A pointe ensuite la serrure libre et dit « t'as vu tu peux mettre là dans le petit trou », E avançant alors le trousseau de clés vers la serrure en souriant. A s'empare à nouveau du trousseau, introduit la clé dans la serrure et dit « comme ça et hop tu tournes », E regardant intensément l'action de A. A achève d'ouvrir la porte et la maintient en position ouverte, disant « c'est encore un peu difficile ».

Première dimension : **l'adulte manie l'entrée de l'enfant dans la forme *construire le monde*** réalisant une démonstration de l'usage canonique des clés, à partir de l'intérêt que l'enfant manifeste à l'égard de cet objet. Ce faisant, l'adulte se place d'emblée au plan communicationnel, assignant la visée de l'action conjointe (permettre à l'enfant de s'approprier l'usage). L'adulte multiplie les moyens sémiotiques pour préparer sa démonstration : non verbaux (par ex. incline la maison ; la place devant l'enfant) et verbaux (par ex. « tu veux que je te montre ce qu'on peut faire avec les clés ? » ; « tu veux ouvrir la maison ? »).

L'enfant adopte une attitude responsive active, accordant toute son attention à la démonstration réalisée par l'adulte et s'engageant dans l'action conjointe (approche à deux reprises le trousseau de clés de la porte de la maison), témoignant d'un début de maîtrise de l'inférence à réaliser pour construire l'usage de l'objet : *si clé, alors mettre dans le trou de la serrure*.

Deuxième dimension : par ses médiations, l'adulte crée un focus attentionnel sur l'objet lui permettant de transmettre à l'enfant les significations relatives à l'usage canonique des clés dont il effectue la démonstration. Pour l'adulte, la visée porte essentiellement sur l'efficacité de la communication, ce dernier rendant saillant les différents éléments dont l'enfant a besoin pour comprendre ses intentions et accéder aux significations à construire dans le registre de l'usage. Comme nous l'avons montré avec l'objet *poupée-dinette*, les significations liées à l'usage de l'objet – ici en rapport avec l'usage canonique des clés – se trouvent enchâssées dans l'activité communicationnelle pilotée par l'adulte. À nouveau, la parole de l'adulte et les signes gestuels qu'il utilise dans sa démonstration sont inféodés à l'ordre de significations afférant au monde.

En lien avec la transmission intergénérationnelle de la forme *construire le monde* en tant que forme historique d'échange, nous observons dans le cadre de cette première phase avec l'objet 2 que le rôle de l'enfant est presque exclusivement attentionnel – l'adulte tenant la conduite de l'échange qu'il effectue sous le mode d'une démonstration (le langage se situant, *de facto*, en arrière fond de la démonstration). À partir du continuum limite basse-limite haute que nous avons défini, cette unité représente la situation *la plus à gauche du continuum*, c'est à dire la limite la plus basse, dans l'institution de la forme.

- Première entrée dans la forme pouvant être considérée comme situation de base
- La forme vise la coréalisation de l'usage de l'objet, A et E sont en action conjointe
- Dominance des processus attentionnels chez E

---

### 7.1.2.2 Phase 2 : émergence des intentions communicationnelles de E, via une demande à A de réaliser l'usage de l'objet

Demande de réalisation de l'usage canonique des clés de E à A (Baptiste, 14 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/f44ygEXadYDnRio>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux]

**Demander d'ouvrir une porte, prendre les plots puis les ranger** (283-5-0322-0400)

E s'empare brusquement des clés et les tend à A, disant « heuheuheu ». A dit « d'accord », prend les clés et annonce « on va encore ouvrir des portes ». A se penche vers la maison, la tourne un peu, sélectionne la clé orange et dit « alors la orange ». A introduit la clé orange dans la serrure de la porte orange, dit « alors ouvrir », commente « ah ben on l'avait déjà ouverte peut-être mais on l'avait refermée » et conclut « voilà », quand la porte s'ouvre. E qui suivait attentivement l'action de A, se penche alors, regarde longuement à l'intérieur de la porte ouverte et dit « ah ». E se relève ensuite, regarde A, fait oui de la tête et dit « euh », A regardant E, souriant, faisant également oui de la tête et disant « oui ». Comme E enfle sa main dans la porte ouverte, dit « hé », A dit à nouveau « oui », regardant l'action de E. E sort deux plots, se les présente et dit « hé », A s'exclamant « et super il y a deux pièces ». E frappe alors les deux plots l'un contre l'autre, regarde A et sourit, A rient de l'action de E. E replace alors un plot dans la porte et A dit « hop ». E laisse alors passer quelques secondes, regardant la porte ouverte puis place le second plot dans la porte, A commentant « tu les ranges bravo ».

Première dimension : l'enfant adresse une demande de réalisation de l'usage canonique des clés à l'adulte en lui tendant le trousseau et en vocalisant « heuheuheu ». Dans ce sens, nous considérons que **la forme construire le monde est instituée par l'enfant**, puisqu'il est ici en mesure d'adresser une demande à l'adulte, instituant dès lors la visée de l'activité communicationnelle (provoquer la réalisation de l'ouverture de la porte par l'adulte). La possibilité qu'a l'enfant de s'inscrire en agent lorsqu'il demande à l'adulte de réaliser l'usage lui confère un rôle déterminant dans la conduite de l'unité. Cette deuxième phase de l'histoire de la forme est la première à se trouver aux mains de l'enfant – ce dernier s'appuyant sur des significations déjà élaborées, à propos de l'usage canonique des clés pour exprimer ses intentions, via la demande qu'il adresse à l'adulte.

L'adulte répond positivement à la demande de l'enfant en réalisant l'usage demandé, commentant ses propres actions à l'intention de l'enfant (par ex. « on va encore ouvrir des portes » ; « alors la orange » ; *etc.*).

Dans la suite de l'exemple, l'enfant devient proprement actif, lorsqu'il se saisit des deux plots qui apparaissent dans la porte ouverte et qu'il explore un nouvel usage : celui de ranger les plots dans la maison. L'adulte s'accorde alors minutieusement aux actions enfantines, encourageant son exploration, convoquant différents registres sémiotiques (sourit, fait oui de

la tête, dit « oui ») et commentant ses actions (« et super il y a deux pièces » ; « tu les ranges bravo »).

Deuxième dimension : dans la première partie de cet exemple (demande de réalisation de l'usage), nous considérons que l'enfant se situe déjà sur le plan intentionnel, même s'il passe par l'objet pour se faire comprendre (tend les clés à l'adulte en vocalisant). Dans la suite de l'unité, l'enfant s'adresse à l'adulte par vocalisation, rythmant sa découverte de l'objet dans une sorte de proto-dialogue avec l'adulte. Si l'enfant entretient la communication avec l'adulte tout au long de cette deuxième partie de l'exemple, nous observons qu'il est prioritairement engagé dans l'exploration des possibilités de l'objet à la recherche de nouvelles significations dans le registre de l'usage.

- Visée de l'unité portée par E par sa demande de réalisation de l'usage des clés
- E se situe dans une forme de communication rivée à l'objet, *i.e.* préhistoire du développement communicationnel

### 7.1.2.3 Phase 3 : expression des intentions de E via sa tentative de réalisation de l'usage et médiations plurisémiotique de A

Tentative de réaliser l'usage canonique des clés par E sous la médiation de A (Baptiste, 16 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/bmbp0sn7oYRbA8r>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux]

**Essayer d'ouvrir une porte avec la clé correspondante** (289-4-0312-0349)

E se présente le trousseau de clé, passe en revue les clés, sélectionne la clé bleue et dit « aka ». A tient la maison, la tourne de manière à présenter la porte bleue devant E et dit « la bleue ». E approche la clé bleue de la serrure, retire sa main, repositionne la clé correctement, avance à nouveau sa main et parvient à enfiler la clé dans la serrure, A s'exclamant « bravo poussin ». E maintient un instant la clé dans la serrure, la ressort, alors qu'il essayait de la faire tourner pour ouvrir la porte puis secoue le trousseau de clé et regarde A l'air contrarié. A regarde E et dit « mais dis donc c'est pas facile de tourner hein ? », alors que E cherche déjà à sélectionner une prochaine clé. Comme E se présente le trousseau et sélectionne la clé jaune, A dit « et une autre » et s'apprête à faire tourner la maison. Comme E lâche le trousseau, le reprend et avance à nouveau la clé bleue vers la porte bleue, répétant « une aut », A dit « encore la bleue » et maintient la porte bleue en face de E. E réussit à nouveau à enfiler la clé dans la serrure et A s'écrie « bravo ». Comme E presse fortement la clé contre la serrure, la clé glisse et E tourne son regard vers A qui dit « ouais » sur un ton encourageant.

Première dimension : l'enfant institue la forme *construire le monde*, se présentant le trousseau de clés, sélectionnant la clé bleue et vocalisant. L'adulte répond de manière contingente à l'action enfantine, verbalisant son intention (« la bleue ») et facilitant la réalisation de l'usage en positionnant la porte bleue en face de l'enfant.

---

L'enfant s'engage alors dans différentes tentatives de réalisation de l'usage (approche la clé bleue de la serrure ; repositionne la clé correctement ; etc.), toujours soutenu et assisté par l'adulte qui facilite matériellement l'action enfantine (tourne la maison) et commente ses différentes actions (par ex. « mais dis donc c'est pas facile de tourner hein ? » ; « et une autre » ; « encore la bleue »).

Deuxième dimension : l'enfant exprime ici son intention, de réaliser l'usage canonique des clés via son action et le protolangage (s'empare du trousseau, se le présente, sélectionne la clé bleue et dit « aka »). C'est alors l'adulte qui met en mots l'intention enfantine (dit « la bleue »), tout en facilitant sa mise en œuvre (place la porte bleue en face de l'enfant). Dans la suite de l'unité, l'adulte tente d'entraîner l'enfant dans le champ de la communication, encourageant ce dernier (« bravo poussin ») puis proposant des commentaires aux différentes actions réalisées (par ex. « et une autre » ; « encore la bleue » ; *etc.*). À nouveau (comme avec l'objet 1) l'enfant reste prioritairement sur le plan de l'usage, exprimant ses intentions, via son action.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Institution de la forme par E, via les significations qu'il maîtrise dans le registre de l'usage</li><li>• Les intentions de E sont exprimées via son action</li></ul> |
|--|

#### 7.1.2.4 Phase 4 : recherche active de nouvelles significations concernant l'usage de l'objet par E dans la communication intentionnelle avec A et difficulté d'accord

Tentative de réaliser l'usage canonique des clés par E avec proposition d'ajustements de la part de A (Eileen, 18 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/zf4nD3h425aRzKa>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux- la maison cache l'action de E que l'on devine]

**Chercher la bonne clé pour ouvrir la porte jaune** (183- 7- 0657- 0758)

E prend le trousseau de clé et semble hésiter à sélectionner une clé. A se penche, regarde la porte qui se trouve en face de E, la pointe et demande « tu ouvres la porte de l'hippopotame ? », puis précise « la porte jaune ». Comme E soupire et avance sa main vers la porte jaune, A précise « mais avec la clé » puis « il faut la clé jaune ». E prend le trousseau, sélectionne la clé orange et l'approche de la porte jaune, A corrigeant « mmh ça c'est orange ». Comme E essaie tout de même d'enfiler la clé orange dans la serrure de la porte jaune, A pointe tour à tour la porte et la clé et dit « t'as vu ça c'est pas la même couleur ». E retire alors sa main et regarde le trousseau, A demandant « tu sais pas où elle est la clé jaune ? ». E manipule le trousseau cherchant la bonne clé, sélectionne la clé verte et s'exclame « ah », à quoi A répond « mmh ça c'est vert ». Comme E continue à manipuler les clés, A montre la porte jaune, dit « jaune comme ça », puis ramassant un plot jaune par terre, le montre à E et ajoute « comme ça ». E avance alors la main vers la porte jaune et tente de tirer dessus pour l'ouvrir, disant « euheu », A avertissant « ouais ça s'ouvre que avec la clé ». A dit encore « tu dois ouvrir avec la clé » et E approche à nouveau la clé verte de la porte jaune. A touche alors la clé jaune dans le trousseau que E a en main et précise « avec cette clé », puis demande « tu veux essayer ? ». E s'obstine à essayer d'enfiler la clé verte dans la serrure de la porte jaune et fait « euheu », A disant « ouais pas la bonne clé ». E regarde alors son trousseau et essaie une dernière fois d'enfiler sa clé sans succès. E empoigne ensuite la maison par sa poignée et la fait tourner, A disant « ça c'est la porte verte », mais E se décourage et dépose la maison sur le genou de A.

Première dimension : l'enfant initie la forme *construire le monde*, instituant la visée communicationnelle de l'échange en manifestant son souhait d'ouvrir une porte de la maison, s'emparant du trousseau et regardant la maison. L'adulte s'inscrit d'emblée dans l'action conjointe, cherchant à spécifier les intentions enfantines (« tu ouvres la porte de l'hippopotame ? » ; « la porte jaune »).

Comme l'enfant sélectionne la clé orange et l'approche de la porte jaune, l'adulte dit « mmh ça c'est orange ». Par son intervention, l'adulte encourage l'enfant à différencier les clés et à construire de nouvelles significations relatives à la correspondance *couleur de la porte-couleur de la clé*, dans le but de faire progresser l'enfant vers la maîtrise complète de l'usage complexe de cet objet. L'enfant réalise alors différentes tentatives, ne s'accordant qu'à minima aux commentaires de l'adulte qui cherche à préciser l'action enfantine.

Deuxième dimension : l'enfant se situe encore au niveau d'une différenciation des significations relatives à l'objet qu'il engage dans différentes tentatives d'ouverture d'une porte de la maison. En même temps, sa maîtrise de la communication lui permet d'accorder ses conduites en fonction des commentaires de l'adulte et d'ainsi utiliser la communication

---

pour poursuivre la différenciation des significations relatives à l'usage de l'objet. Si l'ordre des significations concernant l'intention et celui des significations publiques et partagées concernant l'usage des objets se trouvent à présent différenciés et articulés dans l'action conjointe, la complexité que représentent l'ouverture et la fermeture des portes avec les clés implique que l'enfant a de la peine à interpréter correctement les propositions de l'adulte qui cherche à le soutenir dans la réalisation de l'usage de l'objet.

Même si les accords communicationnels entre l'adulte et l'enfant sont moins évidents à construire dans cet exemple que dans celui avec l'objet 1 (phase 4 également), l'unité donne à voir le même basculement – la communication étant devenue une ressource pour continuer à différencier les significations relatives à l'usage de l'objet.

- Visée de l'unité portée par E via ses tentatives de réalisation de l'usage
- Ordres intentionnels et significationnels différenciés et articulés dans l'action conjointe

#### **7.1.2.5 Phase 5 : recherche active de nouvelles significations par E dans la communication verbale avec A**

Tentative de réaliser l'usage canonique des clés par E avec recherche active d'informations chez A par la communication (Eileen, 22 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/RcEoIchJcZjSzZh>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux]

##### **Trouver la porte jaune et essayer de l'ouvrir (195-3-0129-0213)**

E se présente le trousseau, sélectionne la clé jaune et l'approche de la porte bleue, A disant « jaune », puis demandant « elle est où la porte jaune ? ». E se penche alors vers la maison, la fait tourner pour examiner les différentes portes et approche la clé de la porte orange, disant « là ». Comme A dit « non » et continue de faire tourner la maison, E répète « non » et approche sa clé de la porte suivante. A dit à nouveau « non » et continue à faire tourner la maison, E demandant « là ? », lorsque la porte suivante se présente devant elle. A tourne encore la maison jusqu'à arriver à la porte jaune et dit « là ». E essaie alors longuement d'enfiler la clé jaune dans la serrure de la porte jaune et A se penche pour voir l'action de E. Alors que E essaie d'ouvrir la porte, le plot hippopotame s'échappe de la maison par son trou et A le prend, le montrant à E et disant « ouais t'as vu ça c'est l'hippopotame », puis ajoute « jaune ». E s'empare du plot et le replace dans la maison, l'enfilant par le trou trapèze sur le toit, avant d'approcher à nouveau la clé de la serrure. A l'encourage, disant « vas-y essaie d'ouvrir la porte », puis conseillant « tu mets la clé pis tu tournes ». E s'applique longuement mais n'arrive pas à ouvrir la porte, A intervenant finalement, disant « presque ». E dit « ouh » et change de clé.

Première dimension : l'enfant **initie la forme construire le monde** par une tentative de réalisation de l'usage canonique des clés, sélectionnant une clé et l'approchant de la mauvaise porte, tandis que l'adulte encourage l'enfant à préciser son action, annonçant « jaune », puis demandant « elle est où la porte jaune ? ». L'enfant coordonne alors ses actions aux

commentaires de l'adulte, passant en revue les portes et demandant à chaque fois « là ? », recherchant l'approbation de l'adulte.

Le fait d'explorer ensemble l'objet pour parvenir à construire son usage public s'est institué en activité connue, partagée et ludique dans laquelle le format question-réponse prend désormais sa place. L'adulte se montre exigeant envers l'enfant même s'il se soucie toujours de respecter le niveau maximal de difficultés qu'il peut supporter, l'enfant se prêtant ici volontiers au jeu (*cf.* ZPD de Vygotski). Ainsi, dans cet exemple, **l'enfant a intériorisé la forme construire le monde et peut facilement en jouer** en étroite collaboration avec l'adulte, grâce à ses progrès dans le domaine de la communication et du langage, impliquant un renversement encore plus manifeste que dans l'exemple précédent.

Deuxième dimension : nous constatons ici l'apparition de langage indexical – typique de cette forme – dans les verbalisations enfantines (« là ? »). Grâce aux nouvelles habiletés proprement langagières de l'enfant, les significations relatives à l'objet, toujours en voie de différenciation deviennent le thème de l'échange, induisant un renversement des rapports entre communication intentionnelle (via le langage) et usage. L'ordre des intentions est maintenant prioritaire et celui de l'usage de l'objet, relatif au monde dans sa matérialité, second, même s'il continue à être la visée de la forme de communication.

La particularité de cet objet est que, malgré l'âge de l'enfant et ses différents progrès, son usage complexe contraint toujours l'enfant à réaliser l'usage canonique du trousseau de clés, en appui sur les médiations de l'adulte qui lui facilitent l'usage. La différence est qu'à présent, l'enfant est en mesure d'adresser des questions à l'adulte, à propos de l'usage à réaliser, utilisant ce nouveau moyen pour guider ses tentatives de le construire. La forme *construire le monde* est toujours instituée comme modèle de l'interaction, les moyens sémiotiques utilisés dans le processus de transmission-appropriation s'étant davantage orientés vers le langage.

- Forme de communication instituée par E qui questionne verbalement A à propos de l'usage de l'objet
- Visée de l'unité entièrement portée par E, la communication devenant principalement verbale (avec présence de langage indexical chez E)
- Ordre des intentions devenant prioritaire sur celui des significations relatives à l'usage de l'objet qui s'instituent en thème de la communication intentionnelle

### 7.1.3 Synthèse pour la forme « construire le monde », pour les deux objets

L'histoire de la forme *construire le monde* – apparaissant en cinq *phases* pour chacun des deux objets – met en lumière, premièrement, la part de l'enfant dans la tenue de la forme qui va de pair avec le rôle sans cesse accru qu'il peut y investir et, deuxièmement, l'investissement progressif par l'enfant du plan des *intentions* dont il se saisit dans les deux dernières phases seulement.

L'histoire de cette forme de communication va d'une première phase dans laquelle l'adulte institue et conduit la forme, réalisant une démonstration de l'usage canonique de l'objet assorties de moyens indexicaux donnant des informations sur l'usage à l'intention de l'enfant, *i.e. limite basse* – à une dernière phase dans laquelle l'enfant initie, lui-même, la forme *construire le monde*, en s'inscrivant, de sa propre initiative, dans des tentatives de réalisation de l'usage et en questionnant verbalement l'adulte pour se faire aider, *i.e. limite haute* – l'usage complet de l'objet n'étant pas maîtrisé, même à la fin de la période d'observation.

Notons que nous observons une relative non-dépendance entre la forme de communication et l'objet, dans le sens que la transmission-appropriation de l'usage de l'objet, en tant que visée communicationnelle au sein de la forme *construire le monde*, s'établit selon des phases présentant une certaine similarité, peu importe l'objet. En effet, l'ordre de succession des différentes phases, dans les deux conditions d'observation, fait apparaître une convergence traduisant une même évolution, tant dans la répartition des rôles de l'adultes et de l'enfant dans la prise en charge de la forme (dimension 1) que concernant les registres sémiotiques mobilisés (dimension 2).

Le *tableau 8* rappelle les cinq phases dans l'histoire de la forme *construire le monde*, avec les deux objets. Nous remarquons que la phase 1 (limite basse), et la phase 5 (limite haute), sont **identiques pour les deux objets**, alors que les phases intermédiaires diffèrent légèrement.

**Tableau 8 : synthèses des cinq phases avec les deux objets**

	Objet <i>poupée-dinette</i> (objet 1)	Objet <i>boîte à formes</i> (objet 2)
<b>Phase 1, i.e. limite basse</b>	<b>Significations et intentions confondues dans l'action conjointe</b>	<b>Significations et intentions confondues dans l'action conjointe</b>
Phase 2	Difficulté d'accord A-E quant à l'ordre significationnel mobilisé	Émergence des intentions communicationnelles de E, via une demande à A de réaliser l'usage de l'objet
Phase 3	Initiation de l'action conjointe par E et inscription de celle-ci dans la forme par A	Expression des intentions de E via sa tentative de réalisation de l'usage et médiations plurisémiotique de A
Phase 4	Recherche active de nouvelles significations concernant l'usage de l'objet par E dans la communication avec soi-même puis dans la communication préverbale avec A	Recherche active de nouvelles significations concernant l'usage de l'objet par E dans la communication intentionnelle avec A et difficulté d'accord
<b>Phase 5, i.e. limite haute</b>	<b>Recherche active de nouvelles significations par E dans la communication verbale avec A</b>	<b>Recherche active de nouvelles significations par E dans la communication verbale avec A</b>

Nous discutons, à présent, la permanence intergénérationnelle de la forme *construire le monde* sur les deux dimensions analysées, pour l'ensemble des phases.

Concernant la **dimension 1**, nous observons un mouvement général vers l'appropriation de la forme *construire le monde* par l'enfant. En effet, l'adulte propose et conduit la forme au début de la période d'observation, l'enfant devenant rapidement capable d'initier puis de conduire la même forme (à 18 mois pour l'objet 1 et à 14 mois déjà avec l'objet 2)<sup>159</sup>. Parallèlement au rôle de plus en plus actif de l'enfant dans la conduite de la forme, nous observons que l'adulte adapte continuellement ses exigences envers l'enfant, abaissant son niveau d'acceptation au fur et à mesure des progrès de ce dernier. Sur ce point, nous notons que les médiations de l'adulte tendent de plus en plus vers le langagier – le langage doublant au début d'autres moyens sémiotiques (voire étant en arrière fond de ces moyens eux-mêmes) puis fonctionnant comme moyen autonome.

Concernant la **dimension 2**, nous notons que l'ordre des significations liées à l'usage de l'objet est prioritaire, par rapport à l'ordre des significations relatives à l'intention, dans les phases 1, 2 et 3, pour les deux objets. À partir de la phase 4, l'émancipation des moyens communicationnels chez l'enfant induit un basculement, l'ordre des intentions devenant alors prioritaire. Par ailleurs, nous observons que ces deux ordres sont au départ confondus (*cf.* phase 1 avec les deux objets) pour ensuite se différencier et s'articuler (*cf.* phase 4 et 5 pour

<sup>159</sup> Cela ne veut pas dire évidemment, que ce n'est plus jamais l'adulte qui institue la forme lorsque l'enfant devient capable de le faire, mais simplement que la pratique se différencie dans ce sens.

---

les deux objets). Aux accords minimaux relevant principalement de la contingence de l'adulte, en limite basse, succèdent des accords chaque fois plus complexes où la responsivité enfantine devient de plus en plus manifeste, en limite haute<sup>160</sup>. Entre ces deux étapes, plusieurs phases intermédiaires se succèdent, l'enfant et l'adulte se situant chacun dans un registre différent (l'enfant au niveau de l'usage et l'adulte au niveau de la communication intentionnelle – ce qui n'empêche pas l'échange). Résumons ces différentes phases.

Dans les **phase 1 et 2**, l'adulte tient le premier rôle dans la conduite de la forme la faisant ployer vers l'objet matériel – l'adulte et l'enfant se situant dans l'ordre des significations concernant l'objet – l'enfant n'étant pas encore en mesure de conduire la communication (même si nous considérons qu'il tient déjà un rôle central dans l'institution de la forme *construire le monde* dans la phase 2 avec l'objet 2, via sa demande de réaliser l'usage qu'il adresse à l'adulte). Concernant les phases **3, 4 et 5** – qui voient l'enfant prendre l'initiative dans la conduite de la forme – nous notons une évolution des interventions de l'adulte en lien avec les tentatives de l'enfant. L'adulte reste relativement distant dans la **phase 3** pour laisser à l'enfant le loisir d'effectuer ses premières tentatives de réalisation de l'usage (qu'il effectue dans les deux cas de sa propre initiative), à l'aide de médiations (commentaire de l'action de l'enfant ou facilitation matérielle de celles-ci). Nous pouvons faire l'hypothèse que l'adulte laisse à ce stade l'enfant s'immerger dans l'usage canonique de l'objet – sans trop le contraindre – de manière à favoriser l'investissement de l'enfant dans l'exploration de cet objet dont l'usage est complexe et à ce qu'il puisse saisir les différentes possibilités qu'il offre. Dans les **phases 4 et 5**, nous observons que l'enfant maîtrise mieux la forme qu'il initie et donc la communication, tant non verbale que verbale qu'il peut utiliser comme ressource pour continuer à différencier les significations relatives à l'usage de l'objet – l'adulte multipliant dès lors ses médiations pour que l'enfant différencie les significations au plan de l'usage. En lien avec nos hypothèses de recherche, ce maniement toujours plus systématique de la forme *construire le monde* témoigne de son intériorisation par l'enfant pour qui ce type de pratique communicationnelle tournée vers la construction de l'usage de l'objet devient un outil sémiotique dont il peut jouer et qui oriente culturellement son développement vers le langage. Dans ce sens, nous considérons que, lors des **phases 4 et 5**, la forme *construire le monde* est instituée au rang de *modèle* communicationnel – l'enfant pouvant l'initier et y prendre un rôle actif qu'il partage avec l'adulte, dans une véritable collaboration. Notons

---

<sup>160</sup> Nous focaliserons davantage l'analyse sur ce passage dans le cadre de notre seconde démarche d'analyse.

encore que l'investissement du mode question-réponse que l'enfant est en mesure de mobiliser donne à la forme *construire le monde* une nouvelle tournure, lors de la **phase 5**. À l'intérieur de la forme, c'est à présent la communication verbale qui peut réguler les actions conjointes de l'enfant et de l'adulte, dans un cheminement vers la réussite de l'usage complexe de l'objet.

Tout au long du processus de pérennisation intergénérationnelle de la forme – forme que l'adulte favorise sans cesse avec cet objet, l'adulte cherche à attirer l'enfant dans la communication, multipliant les moyens sémiotiques pour se faire comprendre, jusqu'à ce que finalement, la communication verbale devienne une ressource utilisée et comprise par l'enfant. La forme *construire le monde* devient alors un véritable outil communicationnel langagier mis au service d'une différenciation toujours plus aboutie des significations relatives à l'usage de l'objet – toujours non entièrement maîtrisées, même en fin de période d'observation.



## 7.2 Histoire la forme « s'ouvrir au monde de la fiction » au plan ontogénétique

Pour cette catégorie, nous présentons cinq unités avec l'objet *poupée-dinette* (objet 1) et deux unités avec l'objet *boîte à formes* (objet 2) qui n'induit que rarement ce type de forme de communication. **Rappelons que la visée de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* est l'inscription des usages symboliques de l'objet dans des scénarii.**

Pour l'objet 1, la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* se trouve directement convoquée par les différents usages des objets du set qui invitent à inscrire l'action conjointe dans des petits scénarii orientés vers la fiction<sup>161</sup>. Pour l'objet 2, au contraire, la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* implique une sorte de détournement de l'usage canonique initial de l'objet – qui, au départ, n'invite pas particulièrement à l'ouverture de ce type de pratique (voir *chapitre 6*, pp. 135-156). Dès lors, seules deux exemples sont présentés. Pour l'objet 1, par contre, chaque exemple, représente une phase dans l'histoire de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*.

### 7.2.1 Cinq phases avec l'objet « poupée-dinette »

L'histoire de la forme présentée avec l'objet 1, va d'une première phase durant laquelle l'enfant réalise ses premiers pas, sous l'égide de l'adulte, dans la forme communicationnelle de type fiction, via les significations matérielles de l'objet (limite basse) – à une cinquième phase durant laquelle il conduit la forme, proposant et réalisant de bout en bout un scénario complexe, de sa propre initiative (limite haute). Les trois phases intermédiaires constituent chacune un pas supplémentaire dans l'autonomie grandissante de l'enfant vers la prise en charge de la forme, à travers sa participation toujours plus autonome aux scénarii (*cf.* première dimension) et dans le déplacement de ces mêmes scénarii, vers une dominance langagière (*cf.* deuxième dimension).

---

<sup>161</sup> Notons que la construction de petits scénarii impliquant la poupée et les différents objets du set représente l'outil principal de cette forme de communication. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le *chapitre 6*, par *scénario orienté vers la fiction*, nous entendons la convocation de petites unités (pouvant à la fois être constituées d'un enchaînement d'usage et d'éléments verbaux) s'organisant en une série d'événements liés entre eux par une logique intentionnelle.

---

### 7.2.1.1 Phase 1 : initiation de l'usage symbolique de l'objet par E et invitation de la part de A à entrer dans la forme « s'ouvrir au monde de la fiction »

Réalisation de l'usage symbolique du biberon par E et demande de A de répéter l'usage (Kali, 12 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/vT4XiwO3VCackfi>

[E est assis devant A, les objets sont encore dans le sac, à part la poupée, le biberon et la théière qui sont devant E]

#### Donner le biberon au bébé (51-2-0153-0242)

E s'empare du biberon, se le présente, le met dans sa bouche puis remarque la poupée couchée devant elle. E qui a toujours le biberon dans la bouche, regarde longuement la poupée puis sort le biberon de sa bouche et se le présente. Alors que A demande « qu'est-ce que c'est que ça ? », E avance le biberon en direction de la poupée, l'appuie contre la bouche de la poupée et le maintient dans cette position. A regarde l'action de E et s'exclame « mais tu lui donnes le biberon ». E retire alors le biberon de la bouche de la poupée et se tourne pour le tendre à A. A prend le biberon, répète « tu lui donnes aussi le biberon au bébé », avant de lâcher le biberon au sol et de le ramasser, s'exclamant « ben dis donc ». Comme A tient le biberon et le présente à E paume ouverte, E regarde la poupée, s'en empare en la tenant par sa main, et la tend à A. A prend la poupée et demande « qu'est-ce que moi je fais avec ce bébé ? » puis répète « qu'est-ce que moi je fais avec ce bébé là ? », posant la poupée au sol et plaçant E bien en face. E fait un petit cri et A demande encore « avec le bébé ? ». E ramasse alors le biberon et le reprend dans sa bouche, pendant que A soulève la tête de la poupée et la présente à E. E approche alors à nouveau le biberon de la bouche de la poupée, puis se met à lui taper sur la tête avec le biberon.

Première dimension : l'enfant **fait déjà ici un premier pas dans la forme s'ouvrir au monde de la fiction**, réalisant de lui-même un premier usage symbolique du biberon sur lui-même puis sur la poupée, l'adulte instaurant, après-coup la visée de l'unité au plan communicationnel.

Dans cette première phase, l'enfant réalise l'usage symbolique du biberon, premier chaînon dans le développement de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, l'adulte se montrant très soutenant à l'égard de cette conduite. Lorsque l'enfant donne le biberon à la poupée, il opère un transfert de signification entre un usage canonique quotidien auquel il est habitué (boire réellement avec un vrai biberon) et une activité de type fiction dans laquelle il réalise l'usage de faire semblant de boire au biberon, faisant ensuite de même avec la poupée. L'usage symbolique du biberon (boire sans liquide), que l'enfant réalise sur lui-même puis sur la poupée témoignent de deux actions de faire semblant enchaînées, considérées comme un tout premier scénario.

Surpris par l'usage symbolique du biberon que l'enfant vient de réaliser de lui-même et cherchant à l'encourager, l'adulte organise la suite de l'unité de manière à ce que l'enfant puisse le reproduire pour le stabiliser. Grâce aux efforts de l'adulte, l'enfant donne effectivement une seconde fois le biberon à la poupée, avant de commencer à frapper le

biberon contre la tête de cette dernière (usage non canonique). L'usage symbolique du biberon suscité par l'adulte à la fin de l'unité, contribue à faire entrer l'activité dans la forme communicationnelle de type fiction. Dans ce sens, l'adulte instaure après-coup la visée de l'unité au plan communicationnel, « routinisant » et solidifiant le thème de celle-ci en demandant à l'enfant de reproduire l'usage symbolique sur la poupée.

Deuxième dimension : tout au long de l'exemple, l'adulte – qui se situe au plan de la communication – cherche à souligner l'importance de l'usage que l'enfant vient de réaliser et à l'organiser dans un microcosme communicationnel propice à ce que l'enfant le répète. En fin d'unité, c'est au travers d'une ostension configurante (présenter la poupée à l'enfant en lui relevant la tête) que l'adulte parvient à ce que l'enfant reproduise le même usage. L'enfant se place au plan des significations matérielles relatives à l'usage de l'objet biberon, déjà maîtrisées, impliquant qu'il n'est pas encore en mesure de se placer au plan de la communication, c'est-à-dire au rang des intentions de l'adulte.

- E réalise l'usage symbolique du biberon sur lui-même puis sur la poupée
- A tente de placer l'activité au plan de la communication
- Significations matérielles prépondérantes chez E

---

### 7.2.1.2 Phase 2 : enrôlement de E dans un scénario, via les significations relatives aux usages symboliques des différents objets du set

Démonstration par A du scénario « prendre un repas », attention et participation de E (Baptiste, 14 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/mg6Rz8NynLI4AyI>

[E est assis en face de A avec les objets éparpillés entre eux]

#### Mettre la table et manger (108-5-0506-0637)

A prend les assiettes, les dépose une à une devant E et annonce « alors on va mettre une assiette deux assiettes trois assiettes », E regardant attentivement l'action de A. A s'empare ensuite des fourchettes qu'elle dépose dans les assiettes, disant « les fourchettes hop » puis d'un couteau et d'une cuillère qu'elle dépose dans l'assiette posée à proximité de E, disant « le couteau la cuillère ». A tend ensuite l'assiette garnie d'un couteau, d'une fourchette et d'une cuillère à E et dit « voilà bon appétit le repas est prêt ». Comme E regarde l'assiette tendue, A dit « tiens ça c'est ton assiette », E s'emparant seulement des couverts et A étant contraint de poser l'assiette au sol devant E. A pose alors une autre assiette devant elle, ajoute « et ça c'est mon assiette » puis « miam-miam », s'empare du couteau et de la fourchette et demande « tu veux que je te coupe la nourriture ? ». E regarde l'action de A et dit « hé hé », alors que A fait semblant de couper dans son assiette, porte la fourchette à sa bouche à plusieurs reprises, et dit « mmmh mmmh » puis « mmmh c'est bon », regardant E avec intensité. Toujours sous le regard attentif de E, A s'empare de la poupée, dit « tiens bébé on va te donner aussi à manger » puis, saisit la tasse à bec et l'approche de la bouche de la poupée, disant « tu veux boire dans ta tasse ? » puis « voilà » en reposant la tasse à ses côtés. E regarde attentivement A qui se penche alors, prend la petite assiette et dit « et on va te donner aussi à manger regarde », plongeant une cuillère dans l'assiette et la portant à la bouche de la poupée. A nourrit alors la poupée en silence, détachant bien ses gestes et faisant des bruits de mastication, puis avance doucement la cuillère et l'assiette vers E, chuchotant « tu veux donner au bébé ? » puis indiquant « tu fais semblant ». E s'empare de la cuillère et l'avance vers la poupée, la tenant à l'envers et faisant « euh euh », alors que A l'encourage en disant « oui » et en approchant la poupée. E se présente alors la cuillère, la lâche, la reprend et tapote dans l'assiette tenue par A qui dit « oui tu prends puis tu lui donnes dans la bouche ». E prend la cuillère dans sa propre bouche puis la porte rapidement à la bouche de la poupée, l'adulte disant « ouais ». E repose la cuillère et prend la poupée dans ses bras en souriant, alors que A regarde E, se met en arrière, et rit.

Première dimension : l'adulte effectue une démonstration du scénario « prendre un repas », tentant **d'instituer la forme s'ouvrir au monde de la fiction, articulant communication et organisation matérielle des objets**. En effet, lorsque l'adulte attribue une assiette à chacun et fait semblant de manger, portant la fourchette à sa bouche et réalisant des onomatopées comme « mmmh » ou « miam », il institue, sous forme de démonstration, la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, grâce à un enchaînement d'usages symboliques articulés au scénario implicitement proposé, celui de « prendre un repas ». Par sa démonstration, l'adulte ouvre devant l'enfant un nouvel univers de possibles, déplaçant les pratiques quotidiennes de manger et de boire, sur une autre scène, celle de la fiction, avec ce type d'objet. L'enchaînement d'usages symboliques que l'adulte propose, dans la conduite du scénario, fonctionne ici comme tremplin vers la possibilité de création de mondes alternatifs aux pratiques quotidiennes réelles, dans lesquels l'enfant entre petit à petit et prend de nouveaux rôles. Lorsque l'adulte spécifie « tu fais semblant », il annonce explicitement à l'enfant dans

quelle forme de communication il se trouve, et participe ainsi à l'institution de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, comme pouvant faire partie d'un répertoire partagé d'activités communicationnelles.

L'enfant adopte une attitude responsive active tout au long de l'unité **par l'attention soutenue** qu'il accorde à la démonstration de l'adulte. En fin d'unité, l'adulte invite l'enfant à participer en avançant doucement la cuillère et l'assiette vers l'enfant et en disant « tu veux donner au bébé ? ». L'enfant répond, cette fois-ci **par l'action**, aux sollicitations de l'adulte, nourrissant, à son tour, la poupée.

Deuxième dimension : dans le cadre de cette unité, la visée de l'adulte porte essentiellement sur l'efficacité de la communication, l'adulte rendant saillant les différents éléments dont l'enfant a besoin pour comprendre le scénario engagé. Les significations liées à l'usage symboliques des différents objets de la dinette se trouvent ici enchâssées à l'activité communicationnelle pilotée par l'adulte – activité elle-même plurisémiotique où, visant la compréhension de l'enfant, l'adulte articule différents registres sémiotiques dans sa démonstration. Encore une fois (comme nous l'avons montré pour la forme *construire le monde*), la démonstration de l'adulte empêche le dissensus quant à l'interprétation de ses intentions par l'enfant – l'adulte inféodant son intention à la réalisation des usages symboliques qu'il enchaîne dans un scénario (usage comme visée et usage comme moyen sont confondus). Si le scénario en tant que tel, n'est pas encore aux mains de l'enfant en tant qu'outil permettant d'orienter l'activité vers la fiction, nous remarquons que l'enfant y participe de deux façons différentes : par l'attention puis, à la fin de l'unité, par l'action. La parole de l'adulte et les signes gestuels qu'il utilise dans sa démonstration – inféodés à l'ordre de significations afférant au monde – permettent cette participation.

- La visée communicationnelle est entièrement portée par A
- La parole et les signes gestuels de A sont inféodés à l'ordre de significations afférant au monde
- E fait ses premiers pas dans la forme par l'attention puis par l'action

---

### 7.2.1.3 Phase 3 : émergence des intentions de E, via une demande à A de réaliser un scénario

Demande à A par E de réaliser le scénario « donner à boire au bébé » (Eileen, 18 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/IYrYy12BrbzEb3e>

[E est assis en face de A avec les objets éparpillés entre eux]

#### **Donner à boire au bébé (18-3-0236-0255)**

E s'empare de la poupée, se la présente, fait « éhèhè » et la tend à A qui la prend et demande « tu me la donnes ? ». E s'empare alors du biberon et le tend à A en souriant, A demandant « tu veux que je lui donne à boire ? ». A s'empare alors du biberon que E lui tend et dit « je peux lui donner si tu veux », installant la poupée couchée sur ses genoux et lui donnant le biberon. Comme E regarde attentivement l'action de A, A ajoute « t'as vu il boit du lait » et E lève les yeux, regarde A, puis regarde à nouveau la poupée en souriant. A se met à rire et E rit également, A ajoutant encore « comme toi ».

Première dimension : l'enfant convoque la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, demandant non verbalement à l'adulte de réaliser un scénario. Pour ce faire, l'enfant s'empare de la poupée, la tend à l'adulte avec une expression vocale « éhèhè », puis s'empare du biberon, le lui tend également et sourit, fournissant ainsi à l'adulte, tous les objets nécessaires à la réalisation du scénario « donner à boire au bébé ». Dans cette troisième phase, l'enfant se positionne ainsi en instigateur de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, même si c'est l'adulte qui réalise le scénario élaboré. Par la demande qu'il adresse à l'adulte, l'enfant montre qu'il sait qu'il est possible d'engager ce type de pratiques au sein desquelles l'usage des différents objets qui constituent le set poupée-dinette peuvent être utilisés symboliquement dans des enchaînements permettant de construire des scénarii.

L'adulte qui s'est emparé des deux objets tendus par l'enfant, s'assure de son interprétation en verbalise alors la demande non verbale que l'enfant vient de formuler, questionnant « tu veux que je lui donne à boire ? » puis effectue la réalisation du scénario demandé, couchant la poupée au creux de ses bras, approchant le biberon de sa bouche et disant « je peux lui donner si tu veux ». Comme l'enfant regarde l'action de l'adulte, puis l'adulte dans une alternance de regard, l'adulte commente « t'as vu il boit du lait » et tout deux rient, marquant la connivence présente entre eux, à propos du scénario réalisé. L'adulte dit encore « comme toi », signifiant la proximité entre la poupée dans l'activité de fiction et l'enfant dans la vie quotidienne, quant au fait de boire du lait dans un biberon.

Deuxième dimension : si l'enfant exprime ses intentions, via la demande qu'il adresse à l'adulte par des moyens non verbaux, il se situe encore largement sur le plan de l'usage. En lien avec notre hypothèse générale qui considère que la maîtrise par l'enfant des usages

conventionnels des objets représente une sphère de significations partagée avec l'adulte, sur laquelle repose la construction progressive d'accords communicationnels efficaces dans la poursuite d'une activité commune avec l'objet, nous voyons ici que ce sont effectivement les objets – la dînette et la poupée et leurs usages symboliques connus de l'enfant – qui permettent à ce dernier de partager ses intentions avec l'adulte, à travers la demande non-verbale qu'il lui adresse. Notons tout de même que l'enfant produit du protolangage (« éhèhè » lorsqu'il tend la poupée à l'adulte) et montre qu'il maîtrise l'attention conjointe (par ex. alternance de regard adulte-action de l'adulte, lorsque ce dernier donne le biberon à la poupée, à la fin de l'unité) – deux habiletés d'ordre communicationnel qui montrent son avancée également dans ce domaine. Toutefois, les caractéristiques matérielles des objets et le répertoire de significations partagées construites à leur sujet soutiennent encore prioritairement l'enfant dans l'expression de ses intentions.

- Visée de l'unité portée par E, via sa demande à A de réaliser un scénario
- Intentions de E exprimées via l'action de tendre les objets à l'adulte
- E se situe dans la communication, via l'attention conjointe et le protolangage

#### 7.2.1.4 Phase 4 : affirmation des intentions de E et complexification de l'activité de fiction par A

Coréalisation du scénario « donner à boire au bébé » par E et A (Baptiste, 20 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/vcypsxI66RBcyaX>

[E est assis en face de A avec les objets éparpillés entre eux]

##### **Donner à boire au bébé et lui faire faire son rot (135-9-0554-0632)**

E, qui a le biberon dans la main, s'empare de la poupée et lui met le biberon dans la bouche, disant « é a boua ». A dit « ouais à boire », regardant E qui donne longuement le biberon à la poupée. Comme E tend le biberon à A, disant « é a boua », A demande « tu veux que ça soit moi qui lui donne ? ». E fait oui de la tête et dit « euh euh boua », alors que A s'empare de la poupée et dit « viens petit bébé ». A installe la poupée au creux de ses bras, dit « viens dans mes bras », puis, expliquant « tu vois je le prends comme ça il est tout bien dans mes bras », lui donne longuement le biberon, imitant des bruits de succion et regardant la poupée. Comme A regarde finalement E, E se lève et s'approche de la poupée, s'appuyant sur les genoux de A et disant « babe ». A relève alors la poupée, dépose le biberon au sol et dit « et voilà il a fini ». A dit ensuite « alors tiens on lui fait faire le rot comme ça regarde », plaçant la poupée droite sur son épaule et lui tapotant le dos, E s'appuyant toujours sur les genoux de A et regardant attentivement son action. A dit encore « on lui tape dans le dos », continue à tapoter le dos de la poupée et imite le bruit du rot du bébé, retournant la poupée face à E et s'exclamant « et voilà ».

Première dimension : l'enfant **institue la forme s'ouvrir au monde de la fiction** en effectuant de sa propre initiative le scénario désormais connu « donner à boire au bébé », qu'il effectue lorsqu'il s'empare de la poupée, lui donne le biberon et dit « é a boua », explicitant

---

verbalement son intention. L'adulte encourage l'enfant dans la conduite autonome de ce scénario, répétant « ouais à boire » et regardant l'enfant qui donne le biberon à la poupée.

L'enfant sollicite ensuite l'adulte pour qu'il poursuive le scénario qu'il vient d'initier. L'adulte se prête au jeu, reprenant le scénario que l'enfant a proposé puis l'enrichissant de verbalisations qui accroissent la dimension de fiction (dit « tu vois je le prends comme ça il est tout bien dans mes bras » ; « et voilà il a fini » ; « alors tiens on lui fait faire le rot comme ça regarde »). L'enfant est très attentif à la façon dont l'adulte traite la poupée, lui adressant les mêmes gestes que ceux que l'on réalise habituellement avec un vrai bébé (installe la poupée au creux de ses bras ; imite les bruits de succion ; regarde intensément la poupée ; place la poupée sur son épaule et lui tapote le dos, etc.). L'institution de la poupée en partenaire auquel on prête des caractéristiques humaines se développe, s'affine et se diversifie, conduisant au développement de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* qui peut ainsi se complexifier.

Deuxième dimension : l'arrivée du langage verbal chez l'enfant n'est pas étrangère au développement des activités de fiction, dont l'organisation dépend évidemment des potentialités de création de mondes fictifs du langage qui viennent s'appuyer sur les usages symboliques, déjà bien maîtrisés par l'enfant et enrichir les scénarii. Dans cette quatrième phase, le rôle de l'enfant s'est développé, puisqu'il peut exprimer verbalement ses intentions et les coordonner à ses actions, initiant et réalisant lui-même le scénario « donner à boire au bébé ». Pourtant les habiletés communicationnelles de l'enfant ne lui permettent pas encore de complexifier les scénarii, ce que l'adulte prend en charge, sous forme de démonstration, dans la suite de l'unité. L'ordre des intentions et celui des significations relatives au monde matériel se trouvent à présent différenciés et articulés dans l'action conjointe, l'enfant maniant suffisamment le microcosme communicationnel pour établir avec l'adulte une situation transactionnelle propice au développement de ses intentions premières (nourrir le bébé).

- Visée de l'unité portée verbalement par E, via la convocation d'un scénario
- Registres intentionnels et significationnels différenciés et articulés dans la conduite du scénario
- Complexification de l'activité de fiction par A

**7.2.1.5 Phase 5 : coordination des intentions et des significations par E dans la communication verbale avec A**

Conduite autonome du scénario « donner à manger et à boire au bébé » par E (Baptiste, 24 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/yHRZFtEDGK0tERA>

[E est assis en face de A avec les objets éparpillés entre eux]

**Donner à manger puis à boire au bébé (144-1-0033-0140)**

E se penche en avant, touche le bonnet de la poupée et dit « en-lier bonnet ». A demande « tu veux lui enlever le bonnet ? » et comme E répond « oui », A dit « mhmh d'accord ». E s'empare de la poupée, la couche sur ses genoux, dit « va mâ-ger bébé », puis tire sur le bonnet pour tenter de l'enlever, A regardant attentivement l'action de E. E répète « va mâ-ger bébé », tentant toujours de retirer le bonnet de la poupée, avant de renoncer et de s'emparer d'une petite assiette. E dit alors « a bar bébé », se tourne, cherche à côté de lui et s'empare de la petite cuillère. A s'exclame soudain « ah il faut lui donner à manger », alors que E plonge la petite cuillère dans la petite assiette puis se ravise et dit « euh y veut bar bébé », lâchant la petite cuillère et l'assiette et prenant le biberon. A s'exclame alors « ah il veut boire », regardant attentivement l'action de E, sans interférer. E fait mine de verser avec le biberon dans une petite assiette déposée à côté de lui et dit « euh ta-pi bébé », A disant simplement « mhmh ». E lâche ensuite le biberon, reprend l'assiette et la cuillère, dit « euh ta-re là », puis pose la petite assiette sur le ventre de la poupée, toujours couchée sur ses genoux. E regarde alors la poupée et lui dit « é pê ta » puis « bébé vas-y », prenant la main de la poupée, la faisant prendre quelque chose dans l'assiette et faisant « mmmh ». E porte ensuite la cuillère à la bouche de la poupée, dit « mâ-ger » puis porte également la cuillère à sa propre bouche, s'exclamant « miam c'est trop bon ». A demande alors « c'est trop bon ? » et E répond « ouais y'a pu », A acquiesçant « y'a plus ». E prend ensuite le biberon et fait mine de verser dans l'assiette, disant « é pout sâs sâs », puis repose le biberon, le reprend et verse encore un peu, disant « sâ ». E mélange alors avec la cuillère dans l'assiette et porte la cuillère à sa bouche.

Première dimension : l'enfant **institue la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, en conduisant de bout en bout un scénario complexe, de façon autonome**. Tout au long du scénario conduit par l'enfant, l'adulte est attentif à son action et la commente, sans intervenir autrement. L'enfant est devenu autonome dans la réalisation d'un scénario complexe qu'il peut conduire de bout en bout – l'enchaînement des actions à réaliser (installer la poupée – lui attribuer une assiette et des couverts – la nourrir – etc.) étant connu de l'enfant, tout comme la possibilité même de s'engager dans ce type d'activité de fiction. Les productions langagières de l'enfant s'articulent désormais aux différents usages symboliques qu'il peut réaliser dans des enchaînements cohérents. Nous considérons que le développement du langage dans l'activité sémiotique de l'enfant enrichit considérablement les scénarii qu'il peut conduire, même si ses productions langagières sont ici encore très liées aux actions entreprises avec l'objet. La forme *s'ouvrir au monde de la fiction* représente un nouveau champ que l'enfant peut investir et dans lequel – toujours en étroite relation avec l'adulte qui soutient l'enfant dans ses explorations et fait de nouvelles propositions – il va progresser vers un détachement toujours plus grand des objets matériels et de leurs usages symboliques, trouvant dans ce type d'activité un terrain tout à fait propice au développement de ses nouvelles aptitudes

---

langagières qui n'en sont, ici, qu'à leurs prémices. L'enfant exprime à présent verbalement ses intentions.

- Visée de l'unité portée par E et annoncée verbalement
- Autonomie de E dans l'initiation et la poursuite de l'activité de fiction

### 7.2.2 Synthèse pour la forme « s'ouvrir au monde de la fiction » pour l'objet « poupée-dinette »

L'histoire de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* – apparaissant en cinq phases pour l'objet 1 – met en lumière, premièrement, la part de l'enfant dans la tenue de la forme qui va de pair avec le rôle sans cesse accru qu'il peut y investir et, deuxièmement, l'investissement progressif par l'enfant du plan des *intentions* dont il se saisit déjà à partir de la troisième phase<sup>162</sup>.

L'histoire du développement de cette forme de communication au plan ontogénétique va d'une première phase dans laquelle l'adulte instaure la visée de l'unité au plan communicationnel, routinisant et solidifiant le thème de celle-ci que l'enfant a institué en réalisant, de sa propre initiative, l'usage symbolique sur la poupée, *i.e.* **limite basse** – à une dernière phase dans laquelle l'enfant institue lui-même la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, en conduisant de bout en bout un scénario complexe, de façon autonome, *i.e.* **limite haute**. Ainsi, la réalisation d'usages symboliques, leurs enchaînements cohérents dans des scénarii, puis le développement langagier de ces mêmes scénarii représentent des étapes qui se succèdent pour tracer l'histoire de la forme au plan de son ontogenèse.

Le *tableau 9* rappelle les cinq phases de l'histoire de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, avec l'objet 1.

---

<sup>162</sup> Notons que, pour la forme *construire le monde*, l'enfant se saisit du plan des intentions, à partir de la phase 4 seulement. Pour la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, la maîtrise de l'enfant des usages symboliques relatifs au set *poupée-dinette* facilite son accès au plan des intentions.

**Tableau 9 : Synthèse des cinq phases pour l'objet « poupée-dinette »**

	Objet <i>poupée-dinette</i> (objet 1)
<b>Phase 1, i.e. limite basse</b>	<b>Initiation de l'usage symbolique de l'objet par E et invitation de la part de A à entrer dans la forme « s'ouvrir au monde de la fiction »</b>
Phase 2	Enrôlement de E dans un scénario, via les significations relatives aux usages symboliques des différents objets du set
Phase 3	Émergence des intentions de E, via une demande à A de réaliser un scénario
Phase 4	Affirmation des intentions de E et complexification de l'activité de fiction par A
<b>Phase 5, i.e. limite haute</b>	<b>Coordination des intentions et des significations par E dans la communication verbale avec A</b>

Nous discutons, à présent, l'histoire de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* sur les deux dimensions analysées, pour l'ensemble des phases.

Concernant la **dimension 1**, dans les deux premières phases, **la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* est instituée par l'adulte**, ce dernier soutenant d'abord la réalisation de l'usage symbolique du biberon que l'enfant réalise de sa propre initiative (phase 1) puis effectuant une démonstration des possibilités de l'objet en matière de fiction, lorsqu'il réalise la démonstration du scénario « prendre un repas » (phase 2). Dans la troisième phase, c'est en quelque sorte **l'enfant qui initie la forme** puisqu'il adresse une demande de scénario à l'adulte, lui tendant les objets concernés, l'adulte répondant à la sollicitation de l'enfant en effectuant lui-même le scénario « donner à boire au bébé » (phase 3). Concernant les deux dernières phases, **la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* est instituée et conduite par l'enfant**, ce dernier initiant le scénario « donner à boire au bébé », avant de solliciter l'adulte pour le continuer (phase 4) puis, menant un scénario « donner à manger puis à boire au bébé » de façon autonome, l'adulte prenant le rôle d'observateur attentif de l'action de l'enfant (phase 5).

Concernant la **dimension 2**, nous notons la primauté de l'ordre significationnel lié à l'usage de l'objet dans les phases 1 et 2. À partir de la phase 3, l'enfant commence à exprimer ses intentions, via une demande de scénario qu'il effectue auprès de l'adulte. À partir de la phase 4, l'évolution des moyens communicationnels de l'enfant induit un basculement, le registre des intentions devenant prioritaire – s'exprimant via la prise d'initiative de l'enfant dans la conduite des scénarii. Par ailleurs, comme nous l'avons vu avec la première forme étudiée, soit la forme *construire le monde*, nous notons que ces deux registres sont confondus dans les premières phases – l'enfant n'accédant aux demandes de l'adulte qu'à travers l'usage de l'objet – puis tendanciellement se différenciant et s'articulant – l'enfant devenant capable d'exprimer ses intentions puis de les mettre en œuvre via l'usage. Concernant le rôle des

---

significations matérielles dans le développement de la communication et du langage, l'histoire de cette forme de communication, au plan ontogénétique, montre que l'usage de l'objet s'instaure en référent de l'activité communicationnelle dès le début de la période d'observation (l'enfant manifestant dès le départ sa connaissance de l'usage symbolique de l'objet, via son usage canonique dans la vie quotidienne) et que le référent que constitue cet usage permet à l'enfant de participer aux premiers scénarii proposés par l'adulte. Résumons ces différentes phases.

Dans les **phases 1 et 2**, nous observons que l'adulte soutient massivement la réalisation de l'usages symboliques de l'objet (utiliser le biberon sans contenu, dans sa propre bouche ou celle de la poupée), ce que nous considérons comme la première étape dans le développement de l'activité de fiction. Rapidement, l'adulte entraîne l'enfant dans des enchaînement cohérents d'usages symbolique et la création de petits scénarii. Dans les **phases 3 et 4**, nous voyons que l'enfant a connaissance de la possibilité de conduire ces scénarii et sollicite l'aide de l'adulte pour les initier ou les compléter. Dans la **phase 5**, l'enfant devient lui-même capable de réaliser des scénarii de manière autonome, démontrant qu'il peut avoir un véritable projet à réaliser, les actions s'enchaînant en cohérence à la poursuite du but qu'il s'est fixé (même si ce but peut bien sûr se modifier en cours d'activité).

Notons que la collaboration de l'adulte est toujours effective, même lorsque l'enfant devient autonome dans la conduite des scénarii. En effet, si, dans les phases 2 et 3, l'enfant se positionne en *observateur attentif de l'action de l'adulte*, lorsque ce dernier tient le premier rôle dans la conduite des scénarii, c'est ensuite l'adulte qui se positionne en *observateur attentif de l'action de l'enfant*, soutenant par son regard, son intérêt et éventuellement des commentaires l'exploration que l'enfant réalise des univers possibles qui s'ouvrent au sein de cette forme de communication et proposant des complexifications (*cf.* l'attitude responsive chez Bakhtine (1984) qui n'implique pas forcément d'intervention objective de l'interlocuteur).

### **7.2.3 Exemples isolés avec l'objet boîte à formes**

L'usage canonique premier de la boîte à formes – à savoir l'ouverture et la fermeture des portes avec les clés correspondantes ainsi que l'introduction des plots dans les emplacements adéquats – est complexe à construire et monopolise en grande partie les efforts de la dyade qui s'engage, avec cet objet, prioritairement dans des unités de type *construire le monde*, centrés sur la construction de nouvelles significations dans le registre des usages canoniques

de l'objet. Il arrive tout de même que l'adulte et l'enfant s'engagent dans des activités de type *s'ouvrir au monde de la fiction*, détournant en quelque sorte l'usage premier de l'objet. L'adulte et l'enfant peuvent, par exemple, considérer les plots en forme d'animaux *en tant qu'animaux et les inclure dans des activités de fiction* (c'est le cas de l'unité 310, analysée ci-dessous) ou alors *utiliser les plots comme si c'était des verres* (c'est le cas de l'unité 191, analysée ci-dessous). Toutefois, ces situations représentent des exemples isolés et il n'est dès lors pas possible de présenter une histoire de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* au plan de son ontogenèse, comme nous l'avons proposé avec l'objet 1. Ci-dessous, nous proposons l'analyse de deux exemples, tous deux à 20 mois, qui viennent simplement illustrer deux possibilités pour la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, avec l'objet 2.

### 7.2.3.1 Exemple 1 : passage du plan des significations du monde aux intentions par E dans la communication non verbale avec A

Invitation de la part de E à utiliser les plots comme des verres et proposition d'un scénario par A (Eileen, 20 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/Ss07hVJuV28QTtY>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux]

#### Utiliser les plots comme des verres et faire santé (191-8-0802-0825)

E dit « euheuheu », s'empare du plot trapèze et du plot rond, approche de ses lèvres le plot trapèze à la manière d'un verre et regarde A. A sourit, puis, comme E fait « euheu », pointe à l'intérieur du plot et regarde A, A acquiesce et dit « mhmh », puis « tu peux faire semblant ouais ». E tend alors le plot rond à A en souriant et en faisant « euh ». A s'en empare et demande « moi aussi ? », avant d'approcher le plot de sa bouche et de faire semblant de boire. Comme E rit, A approche son plot de celui de E et propose « tu fais santé ? ». E approche alors son plot et toutes deux trinquent, A disant « santé » et E souriant. A approche à nouveau son verre de celui de E et dit « santé » puis, s'adressant à E qui reste silencieuse, A ajoute « dis ». E approche encore une fois son verre pour refaire santé et A dit encore « santé », puis attend que E dise aussi santé. Comme A reste à attendre, E lui fait signe par un pointage qu'il faut boire et A porte le verre à ses lèvres, disant « et maintenant on boit ». Toutes deux rient.

Première dimension : **l'enfant propose un usage symbolique des plots en les utilisant comme des verres instituant dès lors la forme *s'ouvrir au monde de la fiction***, à partir d'un usage détourné de l'objet. L'adulte s'inscrit dans l'activité proposée par l'enfant, utilisant également le plot que l'enfant lui tend comme un verre puis propose d'étendre cet usage au scénario « faire et santé et boire ». L'enfant s'inscrit volontiers dans le scénario proposé par l'adulte, frappant son verre contre celui de l'adulte, avec plaisir (sourit). Cet exemple permet d'observer comment l'adulte, à partir d'un usage symbolique que l'enfant propose (utiliser un plot comme un verre) va entraîner ce dernier dans la mise en scène d'une pratique sociale connue, celle de *faire santé et boire*.

---

Deuxième dimension : dans cet exemple, l'objet n'est pas utilisé dans son usage canonique mais devient le support des intentions communicatives de l'enfant puis de l'adulte qui s'accorde à la proposition enfantine d'utiliser les plots comme des verres. C'est ici l'enfant qui exprime son intention de détourner l'usage de l'objet et de l'utiliser comme un verre, pointant au passage la similitude qu'il observe entre ces deux objets (peuvent contenir quelque chose). C'est ainsi en appui sur la caractéristique de contenant du plot que l'enfant exprime ses intentions à l'adulte, approchant le plot de sa bouche en vocalisant puis pointant l'intérieur du plot, regardant l'adulte et vocalisant à nouveau. L'adulte exprime alors verbalement les intentions enfantines, disant « mhmh », puis « tu peux faire semblant ouais ». Dans cet exemple, nous voyons que l'enfant passe par les significations relatives à l'objet, c'est-à-dire se base sur l'aspect contenant du plot qu'il transfère au verre, pour exprimer ses intentions – l'ordre des intentions et celui des significations du monde se trouvant différenciés et articulés dans l'action conjointe.

- Visée de l'unité portée par E, via un détournement de l'usage canonique du plot
- Verbalisation des intentions de E encore aux mains de A
- Ordres des significations du monde et des intentions différenciés et articulés dans l'action conjointe

### 7.2.3.2 Exemple 2 : intentions prioritaires et significations de l'objet secondes dans la communication verbale A-E

Invitation de la part de A à considérer le plot en forme de cheval comme un vrai cheval (Eileen, 20 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/KwcbqK76S5pEGiY>

[E est assis devant A qui regarde par dessus son épaule, l'objet devant eux]

**Dire au revoir au cheval** (310-5-0525-0615)

E prend le trousseau de clés, se retourne et le tend à A qui s'en empare et dit « tu veux ouvrir la porte suivante ». A positionne la maison de manière à ce que la porte bleue soit en face d'eux et dit « alors pour la porte bleue il faut la clé bleue », sélectionnant la clé correspondante. A enfle la clé bleue dans la serrure correspondante et dit « tu la mets », puis, comme E éternue à deux reprises, A interrompt son explication et lui dit « ouh santé ». A reprend, disant « dans la serrure », puis ajoute « je tourne », entrouvrant la porte. E achève d'ouvrir la porte et s'exclame « cou-ca », à quoi A répond « oui un cheval », avant de demander « comment il fait le cheval ? ». E fait le bruit du cheval et A dit « oui », faisant le bruit à son tour. Comme E replace le plot dans la porte ouverte et rabat la porte, A commente « ah à la maison », ajoute « et tu fermes » puis s'exclame « au revoir cheval ». E ouvre alors à nouveau la porte, reprend le plot cheval, se le présente et se tourne pour présenter le plot à A, souriant et disant « oh ». Comme A regarde le plot en souriant, E se retourne et replace le plot dans la maison, disant « a-vo-i-al », puis faisant le bruit du cheval et rabattant la porte. A commente « tu le mets là-dedans et tu fermes » puis, comme E prend les deux mains pour tenter de fermer définitivement la porte, A le félicite « appuie encore plus » puis ajoute « ouais bravo », lorsque E parvient à fermer totalement la porte. E fait encore au revoir de la main, disant « ouoi-ouoi val » et A dit également « au revoir cheval ».

Première dimension : l'adulte **institue la forme s'ouvrir au monde de la fiction**, en créant un scénario à partir de l'intérêt particulier que l'enfant porte au plot en forme de cheval, lorsqu'il le sort de la maison, se le présente et le dénomme « cou-ca ». Si l'unité commence comme une unité classique de type *construire le monde* – l'enfant demandant à l'adulte de réaliser l'usage canonique d'ouvrir une porte avec une clé – celle-ci change d'orientation lorsque le focus attentionnel se construit autour du plot et de l'animal qu'il représente.

À la suite de la dénomination par protolangage du plot effectuée par l'enfant, l'adulte lui demande tout d'abord de réaliser le bruit du cheval – ce que ce dernier fait volontiers (fait le bruit du cheval) – puis, lorsque l'enfant replace le plot dans la maison, l'adulte institue définitivement la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, interprétant l'action de l'enfant dans le cadre d'un scénario « mettre le cheval dans la maison et lui dire au revoir » qu'il poursuit en disant « ah à la maison » puis en ajoutant « au revoir cheval ».

L'enfant démontre un intérêt particulier pour le scénario proposé et reproduit l'action réalisée par l'adulte, ressortant le plot de la maison, l'y remplaçant, disant « a-vo-i-al » puis « ouoi-ouoi val » et faisant au revoir avec la main.

---

Deuxième dimension : l'objet n'est plus utilisé en lien avec son usage canonique, mais devient le support d'intentions communicatives de l'adulte puis de l'enfant qui se coordonnent, autour de l'activité de fiction. La communication proprement intentionnelle s'inscrit dans un microcosme à l'intérieur duquel l'enfant s'accorde aux propositions de l'adulte le rejoignant sans difficulté dans le champ de la fiction – l'objet n'étant momentanément plus investi dans son usage canonique.

- Visée de l'unité conduite par A, à partir de la dénomination de E par protolangage
- Ordre des intentions devenant prioritaire sur celui des significations de l'objet qui s'instituent en thème de la communication intentionnelle

#### **7.2.4 Discussion des deux exemples pour la forme « s'ouvrir au monde de la fiction » avec l'objet boîte à formes**

Dans le premier exemple, **la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* est instituée par l'enfant** qui propose l'usage détourné des plots, les utilisant comme des verres. L'adulte affermit le caractère fictionnel de l'activité, inscrivant cet usage détourné dans le scénario « faire santé et boire », auquel l'enfant participe. Dans le second exemple, **la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* est instituée par l'adulte**, lorsqu'il profite de l'intérêt que l'enfant porte au plot en forme de cheval – qu'il dénomme « cou-ca » – pour engager le scénario « mettre le cheval à la maison et lui dire au revoir ». L'enfant présente une attitude responsive dans le cadre de la nouvelle tournure de l'activité, imitant le scénario effectué quelques instants plus tôt par l'adulte.

Comme déjà mentionné, la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* avec l'objet 2 est rare (9 unités pour tout le corpus) et nous ne pouvons nous prononcer sur l'histoire de cette forme, au plan de son ontogenèse. Sur les 9 unités liées à la catégorie *s'ouvrir au monde de la fiction* avec l'objet 2, seules deux unités apparaissent en début de corpus (les deux à 14 mois chez la dyade numéro 2). Les usages détournés de l'objet que la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* demande de convoquer sont plus fréquemment observés à partir du milieu de corpus (2 à 20 mois ; 1 à 22 mois ; 4 à 24 mois). Le *tableau 10* rappelle les deux exemples sélectionnés, avec l'objet 2.

**Tableau 10 : deux exemples de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* avec l'objet 2**

	Objet <i>boîte à formes</i> (objet 2)
Exemple 1	Passage du plan des significations du monde aux intentions par E dans la communication non verbale avec A
Exemple 2	Intentions prioritaires et significations de l'objet secondes dans la communication verbale A-E

Lorsque, dans le premier exemple que nous présentons à 20 mois, l'enfant institue la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, proposant un usage détourné du plot en l'utilisant comme un verre, il permet de diversifier les pratiques sociales autour de cet objet. En effet, c'est à la suite de six différentes unités réalisées par la dyade dans la forme *construire le monde* (185, 186, 187, 188, 189 et 190), dans la même période d'observation (20 mois), que l'enfant oriente finalement l'unité 191 vers la fiction. À la suite de l'unité analysée (191), une dernière unité de type *construire le monde* est observée (192), avant que la période d'observation ne soit close avec cet objet. Dans ce sens, nous voyons que l'usage détourné que l'enfant propose peut être considéré comme une alternative peu courante avec cet objet, se trouvant isolée au milieu d'un nombre important d'unités dédiées à la construction de l'usage canonique, très complexe et en même temps très intéressant pour l'enfant, même à la fin de la période d'observation.

Lorsque dans le second exemple que nous présentons également à 20 mois, l'adulte, cette fois-ci, institue la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* à partir de l'intérêt que l'enfant démontre à propos du plot en forme de cheval qu'il dénomme « cou-ca », ce dernier effectue également une proposition de diversification des pratiques sociales possibles avec cet objet. En effet, si l'unité 310 prend la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, comme nous l'avons montré, les trois unités précédentes (307, 308 et 309) dans la même période d'observation (20 mois) prennent la forme *construire le monde*, ainsi que les trois suivants (311, 312 et 313). Dans ce sens, l'intervention de l'adulte vise à exploiter le focus attentionnel que l'enfant réalise en dénommant le plot pour diversifier l'activité en cours et ouvrir un nouveau champ, susceptible d'intéresser l'enfant (en lien, peut-être, à une certaine lassitude, de part et d'autre, devant les essais répétés de réalisation de l'usage canonique complexe de cet objet).

Dans les deux sections précédentes (7.1 et 7.2), nous avons présenté l'histoire du développement des formes *construire le monde* et *s'ouvrir au monde de la fiction*, au plan ontogénétique – formes appartenant au **pôle de l'agir dans le monde** (cf. notre distinction dans le chapitre 6).

---

Nous abordons à présent l'histoire des deux formes restantes appartenant **au pôle du *dire le monde***, c'est-à-dire *dénommer le monde* et *parler du monde*. Comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, l'analyse de ces deux dernières formes se présente légèrement différemment en raison du rapport différencié entre communication/langage et monde qu'elles présentent, eu égard aux deux premières formes.

### 7.3 Histoire de la forme « dénommer le monde » au plan ontogénétique

Pour cette catégorie, nous présentons six unités avec l'objet *poupée-dinette* (objet 1) et six unités avec l'objet *boîte à formes* (objet 2). La diversité que présente ce type de formes communicationnelles nous a permis d'identifier douze phases différenciées dans l'histoire de cette forme de communication dans lesquelles l'activité de dénomination se configure chaque fois autrement. **Rappelons que la visée de la forme *dénommer le monde* est la production de langage référentiel à propos des objets en présence.**

Au delà de leur diversité, les six phases présentées pour chacun des objets, permettent un regroupement en trois grandes *périodes*<sup>163</sup>. La première période caractérisée par l'importance des processus attentionnels chez l'enfant auxquels l'adulte associe la dénomination comme un processus que nous pouvons qualifier de secondaire (phase 1 et 2 avec l'objet 1 et phase 1 avec l'objet 2) ; la deuxième période est caractérisée par l'exploration de l'objet<sup>164</sup> que l'enfant effectue et à laquelle l'adulte répond en termes de dénomination (phase 3 et 4 avec l'objet 1 et 2 et 3 avec l'objet 2) ; la troisième période est caractérisée par la dénomination à proprement parler dans ses aspects liés à la compréhension puis à la production (phase 5 et 6 avec l'objet 1 et phase 4, 5 et 6 avec l'objet 2). Ainsi, quelque soit l'objet à partir duquel elle se déploie, l'histoire de la forme de communication *dénommer le monde* passe par cette même périodisation, bien que la configuration de chacune des phases soit différente (sauf 2 des 6 phases qui sont identiques pour les deux conditions d'observation).

---

<sup>163</sup> Le regroupement des phases en *périodes* n'a été effectué que pour la forme *dénommer le monde*, en raison d'une évidence plus manifeste de processus types impliqués dans les différentes phases. Ce même type de regroupement n'a pas été possible pour les autres formes qui se configurent de façon plus hétérogène.

<sup>164</sup> Si nous déterminons que les processus attentionnels sont caractéristiques de la première période, il est clair que ce type de processus continue à être déterminant dans la seconde – l'exploration y devenant simplement plus active.

---

### 7.3.1 Six phases avec l'objet « poupée-dinette »

#### 7.3.1.1 Phase 1 : attention prolongée sur l'objet par E et dénomination de A

Construction d'un espace attentionnel partagé sur la poupée, exploration par E et dénomination par A (Kali, 12 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/DePnMWh9jzLUfbs>

[E est devant A qui regarde par-dessus son épaule, l'objet est devant E]

#### Dénommer le bébé (50-1-0027-0152)

A entrouvre le sac et fait dépasser la tête de la poupée, appelant « Kali regarde là regarde ce qu'il y a dans le sac ». A marque une pause, regardant intensément E, puis demande « oh mais qu'est-ce que c'est que ça ? », disant encore « mais viens voir là » puis « mais qu'est-ce que c'est que ça ? ». E, qui s'était éloignée, s'approche du sac, gazouillant et regardant la poupée, et tente d'attraper la poupée, alors que A ajoute « mais » puis « mais dis donc ». Comme E tire la poupée par le bras et se la présente, A fait pivoter E pour l'installer bien face de la caméra et demande encore « qu'est-ce que c'est que ça dit donc ? ». E, qui continue à se présenter la poupée, touche son bonnet et dit « euh ta », A ajoutant encore « ben alors ». Puis, E pose vigoureusement la poupée à côté d'elle, lui pointe les yeux, la regarde attentivement, dit « ka ka » et la prend par le pied pour la soulever en direction de A. A regarde la poupée, dit « mais c'est le bébé c'est un bébé », s'emparant de la poupée que E lui tend. Alors que A présente la poupée à l'enfant, la tenant couchée sur son bras et répète « mais c'est un bébé », E regarde la poupée puis A. E s'empare à nouveau de la poupée, disant « tataté » et A dit « ouais ». Puis E regarde la poupée, lui touche les yeux, se penche vers elle, ouvre la bouche et l'approche de la tête de la poupée. A s'exclame « tu fais un bisou tu lui fais un petit câlin » et caresse les cheveux de E. E lâche alors la poupée et A dit « ben oui tout doucement avec le bébé ». E pointe alors la bouche de la poupée, disant « papapa » et A dit « ça c'est sa bouche ».

Première dimension : **la forme dénommer le monde est ici instituée par l'adulte** qui crée les conditions psychologiques pour la découverte de l'objet – en termes d'attention conjointe – auxquelles il associe la dénomination. L'adulte crée un espace attentionnel partagé sur la poupée, l'acte de dénomination qu'il réalise venant s'associer à la découverte globale de l'objet chez l'enfant. Grâce à la mise en scène de l'adulte qui exagère l'intérêt de la poupée, l'enfant s'intéresse à l'objet qu'il explore par différents moyens (ostension à soi<sup>165</sup>, pointage, vocalisation, présentation à autrui), l'adulte participant à maintenir cet intérêt tout au long de l'unité (ostension à soi et verbalisations avec intonation exclamative exagérée [cf. schéma démonstratif, Bruner 1983, p.221]. L'unité est entièrement organisée autour de l'intérêt pour la poupée que l'adulte suscite et contribue à maintenir tout au long de l'unité, et à laquelle il associe la dénomination.

---

<sup>165</sup> Les signes de présentation, qu'ils soient auto- ou hétéro-adressés, sont très importants dans la forme *dénommer le monde*. Ils sont, en effet, presque toujours présents en début de période d'observation (ostension à soi de l'objet par l'enfant) et contribuent à ouvrir l'espace attentionnel nécessaire à la production de dénomination (par l'adulte).

Deuxième dimension : l'enfant se trouve, ici, investi dans une découverte globale de l'objet, à laquelle la dénomination se trouve greffée, dans un tableau que nous qualifions de plurisémiotique (se présenter la poupée ; toucher son bonnet ; pointer sa bouche ; pointer ses yeux ; etc. etc.). La visée première de l'adulte est de présenter l'objet à l'enfant et de lui permettre de construire un espace attentionnel spécifique autour de cet objet. La dénomination se trouve être un phénomène secondaire, dans cette première phase de l'ontogenèse de cette forme.

Le couple *attirer l'attention* et *dénommer* est une première étape dans la conduite de cette forme, ici complètement pilotée par l'adulte dans une configuration de type attirer l'attention (A) et dénommer (A).

### 7.3.1.2 Phase 2 : présentation de l'objet de A à E puis dénomination par A

Présentation de la tasse à bec et de la théière à E, questionnement puis dénomination par A (Baptiste, 12 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/q5aahn0FV4bNP89>

[E est assis sur les genoux de A qui regarde par-dessus son épaule et lui présente l'objet]

#### **Découvrir et dénommer la tasse et la théière (102-1-0118-0150)**

A tient fermement E sur ses genoux, ramasse la tasse à bec, la présente à E et demande « pis ça c'est quoi ? ». Comme E s'en empare et se la présente longuement, A demande « ça sert à quoi ? ». E la porte à la bouche et A s'écrie « oui c'est pour boire c'est juste ». A sort ensuite la théière du sac, dit « et ici ? », la présente à E et demande « tu connais ça ? ». E regarde la théière, sourit, s'empare de la théière, lâche alors la tasse à bec et soulève le couvercle de la théière. Comme E se présente le couvercle, puis la théière, A le félicite, disant « oui » puis annonce « c'est une théière ». E tente de refermer la théière mais le couvercle tombe par terre. A demande « mais qu'est-ce qu'on peut faire avec tout ça ? », regarde dans le sac resté ouvert devant eux, ajoute « mais il y a plein de choses dans ce sac c'est un sac magique », avant de ramasser le couvercle et de le redonner à l'enfant.

Première dimension : l'adulte **institue la forme dénommer le monde**, associant une présentation de l'objet à l'enfant et une demande de dénomination (question de type *qu'est-ce que c'est ?*), avant de proposer lui-même la dénomination. L'adulte réalise ce schéma à deux reprises avec deux objets différents. L'adulte contraint fortement la situation tout au long de l'unité, tenant l'enfant sur ses genoux et maintenant matériellement son attention sur les deux différents objets qu'il lui présente (la position de l'enfant implique qu'il soit obligé de regarder l'objet, l'adulte déterminant le temps de présentation de celui-ci). L'adulte découpe ainsi l'interaction sur le mode *présentation – questionnement à propos de l'objet – dénomination*, pour chacun des deux objets. Dans ce type de pratiques communicationnelles, l'adulte ne s'attend pas à ce que l'enfant produise la dénomination de l'objet, mais construit

---

un espace attentionnel spécifique autour de l'objet dans lequel il fait jouer des significations déjà construites par l'enfant dans le registre de l'usage de l'objet – les associant aux significations langagières liées à la dénomination.

Deuxième dimension : nous observons qu'à la suite des questions de l'adulte, l'enfant produit l'usage des deux objets sur lesquels l'adulte propose de maintenir l'attention (*fait semblant de boire avec la tasse et réalise l'ouverture du couvercle de la théière*), ce que l'adulte interprète en termes de réponse, félicitant l'enfant (« oui c'est pour boire c'est juste » pour l'usage symbolique de la tasse à bec et simplement « oui » pour l'usage canonique du couvercle de la théière). En accordant à l'enfant ce « temps de réponse » que ce dernier exploite en produisant l'usage de l'objet (en illustrant qu'il détient des significations à propos de l'objet), l'adulte construit une place à l'enfant dans l'activité de dénomination, même si c'est ici encore l'adulte lui-même qui institue la forme et produit l'acte.

Si la dénomination doit être envisagée comme une relation entre une expression linguistique X et une ou des entités ou choses de la réalité x (Kleiber, 2001), cela implique, de prime abord, que ces entités ou choses de la réalité « soient différenciées les unes des autres » (p. 19). Nous considérons ici que l'adulte contribue davantage à circonscrire l'objet pour l'enfant, via les significations relatives à son usage (éléments participants à la définition de la chose dans le monde qui la différencie des autres choses) qu'à véritablement compter sur l'apprentissage de l'expression linguistique liée à ce même objet. Tout comme dans la phase précédente, l'apprentissage de la dénomination, en tant que mise en relation référentielle durable, est ici secondairement visé.

<p>Le couple <i>présentation</i> et <i>dénomination</i> constitue également une configuration typique de cette forme qui apparaît en début de corpus. La forme est ici encore une fois complètement pilotée par l'adulte dans une configuration de type <u>présenter (A)</u>, <u>questionner (A)</u> et <u>dénommer (A)</u>.</p>
--

Nous observons dans ces deux premières phases la **dominance des processus attentionnels** (première période) que l'adulte mobilise chez l'enfant, sur lesquels vient se greffer la dénomination. C'est en effet dans le cadre de l'attention conjointe que l'adulte initie et maintient avec l'enfant au fil de l'interaction que la forme *dénommer le monde* prend place. Dans la phase 1, le partage attentionnel autour de la poupée est construit par des moyens vocaux démonstratifs avec intonation exagérée, alors que dans la phase 2, ce sont les signes de présentation utilisés par l'adulte qui créent le focus attentionnel.

### 7.3.1.3 Phase 3 : pointage de l'objet par E et dénomination par A

Pointage du nez, des yeux et de la bouche de la poupée par E et dénomination par A (Kali, 14 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/iqpZNTUx4Pm63vI>

[E est devant A qui regarde par-dessus son épaule, l'objet est devant E]

#### Dénommer le nez, les yeux et la bouche (60-9-0612-0659)

E s'empare de la poupée, se la présente et pointe ses yeux, A annonçant « ça c'est les yeux ». E ferme alors les yeux et pointe son œil, A disant « oui c'est les yeux ouais ». Puis, E pointe l'œil de A, qui dit « puis chez moi », commentant « ouais ça c'est mes yeux à moi ouais ouais », alors que E continue à pointer son œil. A pointe alors la poupée et dit « tu vois il a les yeux ouverts », mais E est occupée à pointer à nouveau son propre œil et A répète « ouais les yeux ». A pointe ensuite la poupée et demande « puis il est où le nez du bébé ? ». Comme E pointe son propre nez avec un petit « euh », A précise « ça c'est le nez de Kali ». E pointe alors le nez de A qui dit « le nez de maman » puis, comme E continue de lui toucher le nez, A ajoute « ouais merci » puis demande « et le nez du bébé il est où ? ». E pointe alors le nez de la poupée et A dit « voilà » puis demande « et puis la bouche ? ». Comme E pointe sa propre bouche et dit « ba », A acquiesce, disant « la bouche oui ». E pointe ensuite son propre nez, A disant « ça c'est le nez » puis, comme E continue de toucher son nez, disant « là », A répète « le nez là ». A dit ensuite « et puis la bouche ? », mais E pointe à nouveau le nez de A, disant « là » et A répète « ça c'est le nez ». Finalement, E pointe à nouveau les yeux de A, qui dit « les yeux », avant de demander encore « et puis la bouche ? », mais E se détourne.

Première dimension : **l'enfant induit l'institution de la forme dénommer le monde**, par le pointage des yeux de la poupée qu'il réalise, alors qu'il se présente la poupée.

La forme *dénommer le monde* est encore aux mains de l'adulte qui, d'une part, répond aux différents pointages de l'enfant en proposant la dénomination et qui, d'autre part, effectue des demandes de pointage à l'enfant à la suite de la dénomination (« puis il est où le nez du bébé ? » ; « et le nez du bébé il est où ? » ; « et puis la bouche ? »). L'unité se déploie sur le mode *pointage-dénomination* qui rythme les échanges, l'enfant répondant aux demandes de l'adulte et proposant lui-même des relances. Le rôle de l'enfant dans l'institution de la forme *dénommer le monde* puis dans le déroulement relativement long de cette dernière est déterminant, ce dernier réalisant plusieurs pointages, suscitant à chaque fois la dénomination chez l'adulte. L'adulte exploite le premier pointage de l'enfant en y glissant la dénomination, avant de stabiliser le mode *pointage-dénomination* qui permet à l'enfant de conserver un rôle actif tout au long de l'unité.

Deuxième dimension : l'unité démarre par un pointage de l'enfant auquel l'adulte adjoint la dénomination – l'unité se poursuivant sur le même mode avec des variations. Lorsque l'enfant pointe les yeux de la poupée, puis les siens propres et finalement ceux de l'adulte, nous pouvons considérer qu'il mentionne sa connaissance d'une relation dénominative entre les entités pointées (les yeux des différents protagonistes qui constituent une catégorie homogène

---

*les yeux*) et une expression linguistique dont il ne maîtrise toutefois pas encore l'usage. La dénomination proposée par l'adulte, au sein de la forme *dénommer le monde* – ici coproduite par l'adulte et par l'enfant – constitue un lieu d'apprentissage permettant la référence pour l'enfant qui peut progressivement établir une inférence s'agissant de la relation entre la chose pointée (dans le monde) et le mot énoncé, via le langage de l'adulte (véritable leçon de langage typique de cette forme de communication).

Le couple *pointage* (E) et *dénomination* (A) constitue la première configuration dans laquelle l'enfant a le rôle d'initiateur de la forme. La forme est ici coréalisée par l'enfant et par l'adulte dans une configuration de type faire converger l'attention d'autrui et la sienne sur une chose dans le monde, via le pointage (E) et dénommer (A).

#### 7.3.1.4 Phase 4 : Demande de dénomination de E à A

Auto-présentation et exploration de la tasse à bec par E et dénomination par A (Baptiste, 16 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/QcuL0hrINn7iGLY>

[E est assis à côté de A, les objets sont éparpillés devant eux]

##### **Découvrir et dénommer la tasse à bec (113-5-0341-0406)**

E se penche pour attraper la tasse à bec, alors que A propose « alors on se fait un petit thé ? ». E se présente la tasse à bec, la met en bouche, la ressort et la présente à A, disant « mameu ». A s'exclame « oui c'est pour boire » et, alors que E se présente à nouveau la tasse à bec qu'il tourne et retourne entre ses mains, A propose encore « et tu fais un petit thé pour maman ? ». E regarde rapidement en direction des verres, puis regarde à nouveau la tasse à bec, avant de la secouer au-dessus des verres empilés devant lui, A commentant « oh tu verses ». E se présente à nouveau la tasse à bec et essaie de dévisser le couvercle, disant « yeah ». A dénomme alors « mhmh c'est une tasse c'est une tasse pour les bébés » et l'enfant continue de se la présenter, la tournant légèrement entre ses mains. E met ensuite la tasse à bec dans la bouche et dit « euheu ».

Première dimension : l'enfant crée un focus attentionnel sur la tasse à bec, duquel il ne sort pas, malgré les deux tentatives de l'adulte de proposer le scénario « prendre le thé ». Prolongeant l'attention qu'il porte à la tasse à bec, **l'enfant initie la forme *dénommer le monde***, forme qui devient effective en fin d'unité, lorsque l'adulte propose finalement la dénomination de l'objet « mhmh c'est une tasse c'est une tasse pour les bébés ».

Durant cette unité, l'enfant effectue trois différentes ostensions à soi et une présentation à l'adulte de la tasse à bec. Lorsque l'enfant réalise une première ostension à soi de l'objet puis présente l'objet à l'adulte, ce dernier ne dénomme pas mais indique verbalement l'usage de l'objet « oui c'est pour boire ». L'enfant effectue alors une deuxième ostension à soi de l'objet qu'il prolonge en examinant la tasse la faisant tourner entre ses mains. L'attention

206

prolongée que l'enfant accorde à l'objet conduit l'adulte à renoncer à son projet de scénario « prendre le thé » et à laisser courir l'activité partagée autour de l'exploration de la tasse à bec, à laquelle l'adulte propose des significations à deux différents niveaux : *matériel*, lorsqu'il propose l'usage « oui c'est pour boire » et *verbal*, lorsqu'il propose finalement la dénomination « mhmh c'est une tasse c'est une tasse pour les bébés ».

Deuxième dimension : c'est ici l'enfant qui organise l'attention sur l'objet et sollicite l'adulte dans ce qui peut être, à ce stade, interprété comme une demande de dénomination. Cette conduite intentionnelle chez l'enfant montre qu'il a fait un pas de plus vers l'inférence mettant en relation une chose dans le monde et l'expression linguistique – l'enfant se dirigeant toujours davantage vers l'acquisition d'une véritable compétence référentielle. Les verbalisations de l'adulte visent à la fois la différenciation, toujours en cours, des significations relatives à l'objet (nomme l'usage de l'objet) – affermissant ainsi l'identité catégorielle de l'objet – et la relation dénominative proprement dite (dénomme l'objet). Nous voyons que l'activité de dénomination proprement dite est ici encore associée au registre significationnel lié à l'objet et à son usage.

L'unité démarre par une auto-présentation de l'objet puis une présentation à autrui réalisées par l'enfant que l'adulte complète par la dénomination. Cette configuration est très courante dans cette forme de communication, l'adulte choisissant d'interpréter l'ostension à soi puis la présentation à autrui réalisées par l'enfant comme une demande de dénomination, dans une configuration de type se présenter et présenter à autrui (E) et dénommer (A).

Nous observons dans ces deux phases (3 et 4) la **dominance des processus d'exploration de l'objet** (deuxième période) par l'enfant qui manifeste un intérêt particulier qu'il communique à l'adulte (pointage pour la phase 3 et auto-présentation de la tasse à bec pour la phase 4). C'est dans le cadre de l'arrêt de l'action par l'enfant et d'une manifestation spécifique d'intérêt marquée par l'enfant que l'adulte produit la dénomination de l'objet.

---

### 7.3.1.5 Phase 5 : maîtrise de l'inférence dénomminative par E et alternance des rôles A-E dans l'activité de dénomination

Dénomination du pied de la poupée par E puis présentation de la gourde à A qui dénomme et présente d'autres objets appartenant au bébé (Eileen, 20 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/NU1GUjTJ89942Hz>

[E est assis en face de A, les objets sont éparpillés devant eux]

#### Dénommer les objets du bébé (26-3-0149-0236)

E touche la poupée, dit « euheu » et regarde A. A saisit la poupée, dit « mais tiens », la présente à E, puis demande « tu veux jouer avec le bébé ? ». E regarde la poupée, fait oui de la tête, s'empare de la poupée et la dépose à côté d'elle. E touche le pied de la poupée et dit « e pé », à quoi A répond « ouais le pied ». E saisit ensuite la tasse à bec et la tend à A, souriant, regardant A, faisant des bruits de succion avec sa bouche et disant « euheu ». A sourit, fait oui de la tête, prend la tasse à bec et annonce « c'est la gourde du bébé », puis, pointant le bébé avec la tasse à bec, ajoute « tu vois c'est pour lui ». A saisit ensuite l'assiette du bébé avec la grande lolette à l'intérieur, la présente à E et dit « tu vois ça c'est son assiette sa lolette », puis, faisant référence à la petite lolette attachée au pyjama de la poupée, A ajoute « tu vois il en a deux ». Alors que E s'empare de la grande lolette, A prend le biberon et le présente à E, disant « et pis son biberon ». A repose le biberon au sol et ajoute « tu peux lui donner à manger tu peux lui donner à boire », E s'emparant alors du biberon et se le présentant rapidement. A ramasse ensuite le petit ours, le présente à E, dit « il a même un doudou », avant de le reposer au sol et de conclure « un doudou comme toi ». E dépose alors le biberon sur le ventre de la poupée et regarde A qui demande « tu veux lui donner ? ». Comme E fait oui de la tête, prend un verre et le dépose également sur le ventre de la poupée, A dit « je sais pas s'il arrive à boire tout seul hein ». E dit « hé », regarde le verre puis regarde A.

Première dimension : **l'enfant institue la forme dénommer le monde**, lorsqu'il touche le pied de la poupée qu'il vient de déposer à côté de lui, annonçant « e pé » et **fait perdurer la forme**, lorsqu'il présente la tasse à bec à l'adulte que ce dernier dénomme « c'est la gourde du bébé ».

La première partie de l'unité s'organise autour d'un acte de dénomination que l'enfant réalise de sa propre initiative (« é pé » pour *le pied*), lequel est validé par l'adulte qui propose une version ajustée du mot prononcé par l'enfant « ouais le pied ». L'unité se poursuit avec une présentation de la tasse à bec que l'enfant réalise à l'intention de l'adulte vocalisant « euheu » et souriant. L'imitation des bruits de succion, que l'enfant réalise lors de cette présentation montre un partage de significations entre l'adulte et l'enfant, à propos de l'usage de l'objet, la dénomination proposée par l'adulte « c'est la gourde du bébé », venant ainsi doubler la signification d'ordre matériel déjà exprimée par l'enfant dans la communication. C'est ensuite l'adulte qui poursuit la conduite de l'unité de dénomination, présentant et dénommant plusieurs objets appartenant à la poupée, avant de suggérer à l'enfant de s'engager dans la réalisation du scénario « nourrir la poupée ».

La forme *dénommer le monde* est ainsi **initiée** et **relancée** par l'enfant, lorsqu'il présente la tasse à bec à l'adulte suscitant sa dénomination par l'adulte, puis **reprise** par l'adulte qui présente quatre différents objets à l'enfant, proposant à chaque fois leur dénomination. L'unité peut être qualifiée de « mixte », dans le sens que l'acte de dénomination est réalisé dans plusieurs configurations différentes, à la fois par l'enfant (le pied de la poupée), puis sous l'impulsion de l'enfant (la tasse à bec) puis par l'adulte (l'assiette, la lolette, le biberon et le doudou).

Deuxième dimension : l'unité démarre par la production de la dénomination par l'enfant – ce dernier réalisant pour la première fois l'acte de dénomination, devenant actif dans la production même de langage référentiel, après avoir construit pas à pas sa participation à ce type de pratique communicationnelle (ce dont témoignent les exemples précédents). Par sa production de l'item lexical (pied) désignant la chose dans le monde (le pied de la poupée) l'enfant montre qu'il a acquis l'inférence qui sous-tend la relation dénominative. Le partage de significations entre l'adulte et l'enfant se situe à présent autant sur le plan des significations relatives à l'objet, à présent différenciées, que sur le plan de la compétence référentielle que l'enfant est en mesure de réaliser.

En dénommant ensemble, dans la suite de l'unité, les différents objets appartenant à la poupée, la dyade s'engage dans une unité de *dénomination* qui représente une sorte de « préparation » à l'activité partagée avec l'objet qui s'ébauche finalement en fin d'unité, lorsque l'enfant place le biberon et le verre sur le ventre de la poupée, initiant alors un scénario (qui devient effectif dans l'unité suivante, ce qui montre le glissement d'une forme à une autre<sup>166</sup>).

La configuration de l'unité devient de plus en plus complexe, la répartition des rôles dans les différents temps de l'activité de dénomination pouvant varier de plus en plus, donnant lieu ici à une configuration de type dénommer (E), présenter à autrui (E) et dénommer encore (A).

<sup>166</sup> Ce glissement, en fin d'unité, vers une autre forme (en l'occurrence *s'ouvrir au monde de la fiction*) est un bon exemple d'enchaînement entre différentes unités qui – dans la réalité des interactions filmées – ne se présentent pas de manière aussi délimitée telle que la méthode d'isolation puis de catégorisation des unités le fait apparaître.

---

### 7.3.1.6 Phase 6 : fluidité des significations langagières chez E et relance de la dénomination par A

Dénomination des objets appartenant à la poupée à l'initiative de E puis demande de dénomination de la poupée par A et production de la dénomination par E (Kali, 22 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/Mig4xLZh8u7WkAe>

[E est assis à côté de A, les objets sont éparpillés devant eux]

#### Dénommer les couverts, la lolette, le bébé et le chapeau (84-1-0040-0141)

E fouille dans le sac, en retire deux cuillères et une fourchette qu'elle se présente, dit « fourchette » et pose la fourchette à côté d'elle, A acquiesçant « oui fourchette ». A propose alors « c'est moi qui fais hein », s'emparant du sac et le vidant devant E. E, qui a toujours en main les deux cuillères, se les présente et dit « une cuillère », A acquiesçant de nouveau « une cuillère ». E voit ensuite la grande lolette posée au sol devant lui, la prend et dit « et là lé une lolette », alors que A demande « où ça la lolette ? ». E tient la lolette dans la main, se la présente et dit « là la lolette », A répondant « aaah ». E met ensuite la lolette dans sa bouche et A demande « elle est à toi ? ». E ressort la lolette et se la présente, pendant que A demande encore « elle est à qui cette lolette ? ». E balaie du regard les objets devant elle, dit « euh » puis, alors que A demande encore « elle est à qui », E s'empare de la poupée et la tire vers elle. E retire la petite lolette enfoncée dans la bouche de la poupée, puis essaie de la remettre, alors que A pointe la tête de la poupée, demandant « c'est qui lui ? ». E lâche la petite lolette, se met un peu en arrière, pointe la poupée et répond « lui c'est le bébé », A disant « lui c'est le bébé hein ». E pointe alors le bonnet de la poupée et dit « lui c'est chapeau », A reprenant « oui le chapeau », puis, comme E le retire, A demande « tu crois qu'il a trop chaud ? ». E contemple la poupée tête nue et répond « oui il a trop chaud », alors que A ajoute « ah bon il est mieux sans chapeau alors effectivement ». E sert un instant la poupée contre son cou puis la pose.

Première dimension : l'enfant **institue la forme dénommer le monde** qu'il maintient de façon autonome tout au long de la première partie de l'unité.

L'unité commence lorsque, sortant du sac deux cuillères et une fourchette, l'enfant se présente les couverts (auto-présentation) et dénomme « fourchette », déposant la fourchette à ses côtés. Comme l'adulte valide la dénomination « oui fourchette » et vide le sac devant l'enfant, ce dernier se présente les deux cuillères qu'il a toujours en main (auto-présentation) et dénomme « une cuillère ». L'adulte valide à nouveau la dénomination, répétant « une cuillère » et l'enfant s'empare déjà d'un nouvel objet, saisissant la grande lolette, se la présentant et disant « et là lé une lolette ».

L'adulte qui se prête au jeu que l'enfant institue relance ensuite l'activité centrée sur la dénomination, demandant « elle est à qui cette lolette ? » (alors que l'enfant venait de la placer dans sa propre bouche). Comme l'enfant ne répond pas, l'adulte précise sa demande, pointant la poupée et demandant « c'est qui lui ? ». L'enfant propose alors la dénomination de la poupée, disant « lui c'est le bébé », avant de poursuivre, pointant le bonnet de la poupée et proposant « lui c'est chapeau ».

Deuxième dimension : l'enfant montre à présent une très bonne capacité à mettre en lien une expression linguistique avec les différents objets à propos desquels il a sémiotisé – à la fois les significations relatives à leur construction en tant qu'éléments de la réalité via leurs usages – et l'inférence qui sous-tend une relation dénominative entre la chose dans le monde et le mot. Le fait que l'enfant effectue toujours des ostensions à soi de l'objet, préalablement à sa dénomination, indique qu'il a encore besoin de se remémorer les significations y relatives, autrement dit d'affermir la définition de la chose en tant que catégorie à dénommer, avant de produire l'item lexical correspondant.

L'unité démarre sur trois différentes productions de dénomination par l'enfant auxquelles l'adulte adjoint une demande supplémentaire de dénomination, à laquelle l'enfant répond. Nous voyons ici que le rôle de l'adulte permet simplement de relancer l'activité communicationnelle et de la prolonger, l'enfant y occupant le rôle central dans une configuration de type dénommer (E) répondre à une question (E) et dénommer encore (E).

Nous observons dans ces deux dernières phases (5 et 6) la **dominance du langagier**, l'acte de dénomination commençant à exister pour lui-même (troisième période). Nous voyons ici que l'enfant maîtrise la forme *dénommer le monde* qu'il institue de lui-même et qui lui permet de faire état de ses connaissances lexicales, à propos des objets du set<sup>167</sup>. La fonction métalangagière liée à cette forme de communication s'exprime ici de la manière la plus nette, l'enfant faisant du langage lui-même un objet d'intérêt, dans la communication avec l'adulte. Les nombreuses étapes préliminaires dans la conduite de la forme que nous venons de montrer à travers les phases précédentes construisent progressivement la possibilité que le langage verbal puisse se détacher des autres conduites sémiotiques et devenir fonction à part entière, ici à travers la dénomination.

---

<sup>167</sup> Il y a un effet du mode de recueil des données : le sac d'où on sort les jouets invite à ce genre d'exercice.

---

### 7.3.2 Six phases avec l'objet « boîte à formes »

#### 7.3.2.1 Phase 1 : auto-présentation et présentation à autrui de l'objet par E et dénomination par A

Auto-présentation puis présentation à autrui du porte-clés par E et dénomination par A (Baptiste, 12 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/5u2qxzYOBtBpxa6>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux]

##### **Découvrir et dénommer le porte-clés (270-2-0105-0138)**

E s'empare du trousseau de clés et le secoue en souriant, A disant « ça fait du bruit c'est sympa ». Comme E continue de secouer le trousseau de clés et regarde A, A dit « et ben ouais ». E stoppe alors son action et se présente longuement le trousseau. Puis, E sélectionne le porte-clés et le présente à A qui se penche, regarde le porte-clés et dit « ouais » puis « c'est comme un porte-clés t'as vu », pointant le porte-clés. E se présente alors le porte-clés, souriant, vocalisant et le faisant tourner entre ses mains, puis le présente encore une fois à A. A regarde et dit « ouais ».

Première dimension : **l'enfant induit la forme dénommer le monde** en construisant avec l'adulte un espace attentionnel partagé sur le porte-clés, l'adulte proposant sa dénomination.

L'enfant commence par s'emparer du trousseau de clés, le secouer et faire tinter les clés, avant de se le présenter longuement. L'unité se poursuit par deux conduites ostensives chez l'enfant, faisant s'alterner *ostension à soi* et *présentation à autrui* de l'objet. Lors d'une première ostension à soi, l'enfant dirige son attention vers le trousseau de clés puis la spécifie sur le porte-clés, lorsqu'il le sélectionne et le présente à l'adulte. L'adulte regarde attentivement l'objet présenté et en propose la dénomination « c'est comme un porte-clés t'as vu », puis pointe l'objet. L'enfant réalise alors une deuxième ostension à soi de l'objet, son attention se portant, cette-fois-ci, spécifiquement sur le porte-clés, qu'il fait tourner entre ses mains, souriant et vocalisant, avant d'effectuer sa présentation à l'adulte. L'adulte, cette fois-ci, ne dénomme pas l'objet, mais dit simplement « ouais », sur un ton encourageant, validant l'intérêt de l'enfant à propos de cet objet.

L'acte de dénomination est ici aux mains de l'adulte, l'intérêt prolongé que l'enfant porte au trousseau de clés – puis plus spécifiquement au porte-clés – encourageant ce dernier à proposer sa dénomination, qu'il réalise dans le cadre de l'attention conjointe autour de l'objet, ici sous l'impulsion de l'enfant.

Deuxième dimension : nous observons que l'attention à propos de l'objet est ici **amorcée** par l'enfant lui-même (qui manipule l'objet puis se le présente) et **relayés** par l'adulte (alors

qu'elle était plus fondamentalement mobilisée par l'adulte lui-même dans la phase 1 avec l'objet 1). L'acte de dénomination réalisé par l'adulte se trouve ainsi greffé à la découverte de l'objet qui constitue, pour l'instant, la sphère prioritairement investie par l'enfant qui doit encore construire sa connaissance de l'objet, c'est-à-dire extraire et s'appropriier les significations culturelles y relative.

L'unité démarre sur deux différentes présentations réalisées par l'enfant (auto-présentation puis présentation à autrui) que l'adulte complète en proposant la dénomination. L'enfant joue un rôle central dans la conduite de cette première phase de la forme, initiant le couple *présentations-dénomination* dans une configuration se présenter (E), présenter à autrui (E) et dénommer (A) (identique à la phase 4 avec l'objet 1, même si ici moins sophistiquée).

### 7.3.2.2 Phase 2 : ébauche de l'usage canonique de l'objet par E et dénomination par A

Ébauche de réalisation de l'usage canonique des clés par E et dénomination de ce même objet par A (Eileen, 14 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/mpGmf6HkhCCYRgo>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux]

#### Découvrir l'objet et dénommer les clés (162-1-0000-0057)

A défait la ficelle du sac, rit, regarde E et demande « qu'est-ce que tu crois qu'il y a là-dedans ? ». Comme E regarde le sac en souriant, A l'entrouvre, présentant à E la maison à demi-dégagée, et propose « on sort le jeu ». Pendant que A termine gentiment de sortir la maison du sac, E regarde attentivement le jouet apparaître. A dépose la maison devant E qui pose sa main dessus, dit « euheu », puis regarde en direction du sac. A sort les clés du sac et les tend à E, disant « tiens ». E regarde le trousseau, sourit, s'en empare, se le présente rapidement puis regarde A qui lui sourit en retour. Tout deux se regardent un instant en souriant, l'enfant tripotant le trousseau. Comme E se présente à nouveau le trousseau de clés puis regarde la maison, A demande « tu te souviens de ça ? ». E approche alors le trousseau du toit de la maison et s'exclame « éhèhè », A se penchant vers E, disant « ça c'est les clés ». A pointe alors les clés et répète « les clés », pointant ensuite la serrure et ajoutant « tu peux mettre là ». E regarde la serrure pointée et A approche la maison de E qui s'en empare et la soulève par sa poignée. E repose la maison au sol, approche le trousseau de clés du toit de la maison et presse longuement le trousseau de clés contre le toit, A regardant en souriant.

Première dimension : l'enfant induit **la forme dénommer le monde**, réalisant une ébauche de l'usage canonique du trousseau de clés que l'adulte complète par la dénomination « ça c'est les clés ». L'unité prend place au tout début de la période d'observation, lorsque la dyade vient de recevoir le sac contenant l'objet et va le découvrir – l'adulte et l'enfant entrant en connivence, quant à l'intérêt d'ouvrir le sac pour découvrir le jouet.

Lorsque la maison est sortie du sac, l'adulte tend le trousseau de clés à l'enfant, ce dernier s'en emparant, souriant, se le présentant rapidement puis regardant l'adulte. Le temps s'arrête

---

un instant sur ce tableau, dans lequel l'enfant, qui tient le trousseau et le secoue un petit peu, et l'adulte se regardent en souriant, comme pour marquer l'intérêt du trousseau de clés et le plaisir de le découvrir. Puis, l'enfant se penche, vocalise « éhèhè » et approche le trousseau de la maison, réalisant une **ébauche de l'usage canonique du trousseau de clés**, laquelle advient à la suite d'une sorte d'exploration du trousseau que l'enfant vient de réaliser (deux ostensions soi et deux alternances de regard [*adulte-clés* et *clé-maison*]). L'adulte dénomme alors l'objet « ça c'est les clés ».

Deuxième dimension : en ébauchant la réalisation de l'usage canonique des clés, l'enfant montre qu'il maîtrise des significations sur le plan matériel, la dénomination produite par l'adulte venant en quelque sorte doubler, dans le registre verbal, la signification que l'enfant vient de produire dans le registre de l'usage de l'objet. À cette étape, les phénomènes attentionnels sont encore centraux – tout le début de l'unité consistant en la construction de l'attention conjointe sur l'objet, associée à la mise en place d'une connivence quant à l'intérêt porté à l'objet. C'est sur le terrain de l'attention conjointe qui prend forme au fil de l'interaction, que l'adulte dénomme finalement l'objet.

L'unité démarre sur une ébauche de réalisation de l'usage canonique des clés par l'enfant auquel l'adulte adjoint la dénomination. L'enfant joue à nouveau un rôle central dans la conduite de cette unité, mettant en circulation dans l'interaction des significations relatives à l'objet que l'adulte complète par la dénomination, dans une configuration usage (E) et dénomination (A).

### 7.3.2.3 Phase 3 : demande d'information à propos de l'objet par E et dénomination par A

Pointage du regard à l'intérieur de la maison et vocalise par E et dénomination du plot carré par A (Eileen, 14 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/ylxcqEYxDtPp32l>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux]

**Dénommer le plot carré** (168-7-0700-0727)

E ouvre puis referme le toit de la maison, s'écrie « éhèhè éhè » et se penche pour regarder à l'intérieur de la maison. A se penche également pour regarder dans la maison et demande « il y a quoi dedans ? ». Toutes deux regardent longuement à l'intérieur, E disant « hé » et A demandant « mmh ? ». E fait encore « hé » et A propose « des carrés ». Alors que E continue de regarder et fait à nouveau « hé », A demande « il est où » puis « il est où le carré ? ». Comme E regarde dans la maison puis rapidement en direction de A puis à nouveau dans la maison, A enfle sa main dans la maison, en ressort le plot carré, le présente à E et s'exclame « il est là ». E s'en empare, dit « éhè » et le replace dans la maison par le toit toujours ouvert.

Première dimension : **l'enfant induit la forme dénommer le monde** à partir d'un *pointage avec les yeux*, associé à une expression vocale marquant l'intérêt (« éhèhè éhè »), qu'il réalise à l'intérieur de la maison, signe que l'adulte interprète comme une demande d'information à propos des plots contenus dans la maison – information qu'il choisit de livrer sous forme de dénomination, annonçant « des carrés ».

Lorsque l'enfant regarde à l'intérieur de la maison en vocalisant « éhèhè éhè », nous pouvons considérer qu'il réalise un pointage avec les yeux, l'acuité et la longueur de son regard justifiant de le considérer comme un signe communicatif. L'adulte répond à ce signe, coordonnant son intérêt avec celui de l'enfant, se penchant également et demandant « il y a quoi dedans ? ». Par cette question, l'adulte pose les premiers jalons de la *dénomination* du plot de forme carrée, qu'il réalise dans la suite de l'unité, lorsque la dyade regarde longuement à l'intérieur de la maison, l'adulte proposant la dénomination « des carrés », en réponse à la question qu'il vient de poser.

Dans cette unité, l'adulte coordonne son attention à celle de l'enfant et lui propose une activité de *compréhension de la dénomination*, à laquelle l'enfant est invité à répondre en présentant le plot carré à l'adulte (réponse attendue à la question « il est où le carré ? »). Si l'enfant n'entre pas complètement dans la demande de l'adulte, ne se saisissant pas du plot indiqué verbalement, il garde tout au long de l'unité son attention sur les plots présents dans la maison. Par l'attention qu'il initie et qu'il fait perdurer sur l'intérieur de la maison, l'enfant tient ainsi un rôle central dans l'institution de la forme *dénommer le monde* que l'adulte rend effective par la dénomination d'un plot.

---

Deuxième dimension : si dans cette unité, le couple *pointage-dénomination* est moins évident que dans la phase 3 avec l'objet 1 (l'enfant pointe ses yeux puis les yeux de l'adulte puis ceux de la poupée – l'adulte proposant à chaque fois la dénomination) il s'apparente tout de même à ce même mode classique de la dénomination. À ce stade, le pointage de l'enfant (y compris le pointage avec les yeux) peut être considéré comme une demande d'information à propos de l'objet, voire comme une demande de dénomination (c'est en tout cas ainsi que l'adulte l'interprète). L'enfant montre ici qu'il a connaissance de l'existence d'une relation dénominative entre l'objet et un item lexical – même s'il n'est pas encore en mesure de la produire – la dénomination étant encore réalisée par l'adulte.

L'unité est ici initiée par l'enfant sur le mode *pointage-dénomination*, construisant un espace attentionnel sur l'objet, dans une configuration faire converger l'attention d'autrui sur la sienne (E) et dénommer (A) (identique à la phase 3 avec l'objet 1).

Nous observons dans ces deux phases (2 et 3) que l'enfant exprime tout de suite un intérêt particulier à propos de l'objet à partir duquel l'adulte propose la dénomination. Dans la phase 2, la dénomination de l'adulte apparaît à la suite d'une ébauche de l'usage des clés réalisé par l'enfant. Dans la phase 3, l'adulte propose la dénomination du plot carré en réponse à un pointage avec les yeux réalisé par l'enfant. Dans les deux cas, l'acte de dénomination réalisé par l'adulte vient compléter l'intérêt de l'enfant et l'utilisation (phase 2) ou le pointage (phase 3) de l'objet qui en découle.

**7.3.2.4 Phase 4 : stabilisation de l'inférence qui sous-tend la dénomination par E sous l'impulsion de A**

Demande à E de compréhension de la dénomination des plots en forme d'animaux par A (Eileen, 16 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/N9BFjQDikZx8BKS>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux]

**Dénommer le plot poisson puis l'éléphant** (175-6-0649-0704)

Alors que E tripote un plot, A regarde les différents plots étalés au sol et demande « il est où le poisson Eileen ? » puis ajoute « tu le vois ? ». Comme E balaie du regard les différents plots, s'empare du plot éléphant et se le présente, A dit « non ça c'est un éléphant ». E fait alors passer le plot éléphant dans son autre main et s'empare du plot ours, A demandant à nouveau « il est où le poisson ? ». E frappe les deux plots qu'elle a en main l'un contre l'autre et regarde A. A sourit et, alors que E dépose le plot ours dans la maison par le toit ouvert, A dit « ça c'est un ours ».

Première dimension : l'adulte **instiue la forme dénommer le monde**, cherchant à intégrer l'enfant dans une activité construite autour de la *compréhension de la dénomination* qui consiste pour l'enfant à indiquer les plots que l'adulte dénomme (sur le mode *il est où le...*). Si l'enfant adopte une attitude responsive active, accédant à la demande de l'adulte en s'emparant de deux différents plots, il ne réalise pas l'indication du plot en forme de poisson que l'adulte lui demande. L'adulte cherche ici à instaurer la forme *dénommer le monde*, mais celle-ci ne se déploie pas complètement – l'enfant ne se prêtant pas véritablement au jeu (ou ne comprenant pas la question ?).

L'adulte pose une première question à l'enfant « il est où le poisson Eileen ? », attendant que ce dernier l'indique. L'enfant entre dans la demande de l'adulte, s'emparant d'un plot et se le présentant – mais le plot n'est pas celui que l'adulte vient de dénommer (c'est le plot éléphant). L'adulte indique à l'enfant son erreur en dénommant le plot qu'il a en mains « non ça c'est un éléphant ». L'adulte pose alors une deuxième fois sa question « il est où le poisson ? », mais l'enfant s'est emparé du plot en forme d'ours et se met à le frapper contre le plot éléphant qu'il a toujours en mains. L'enfant dépose alors le plot en forme d'ours dans le toit ouvert de la maison et l'adulte le dénomme « ça c'est un ours ».

Deuxième dimension : l'activité de dénomination est ici instituée sous forme de « leçon de langage » de la propre initiative de l'adulte. La relation dénominative entre la chose dans le monde et l'expression linguistique correspondante constitue la visée effective de l'unité – ici entièrement portée par l'adulte (l'enfant n'entre qu'à minima). Si l'adulte propose le mode *il est où le ?*, c'est qu'il sait que l'enfant maîtrise déjà l'inférence permettant la relation

---

dénominateur – relation qu’il cherche ici à stabiliser. La dénomination en tant que telle devient l’activité principale, existant pour elle-même en dehors de la construction de significations dans la sphère de l’usage de l’objet (le problème étant ici la motivation de l’enfant à y participer).

L’unité démarre sur une question que l’adulte adresse à l’enfant et dans laquelle se trouve greffée une demande de *compréhension de la dénomination*. Ce type de formes est classique de l’activité de dénomination et s’organise dans la configuration dénommer sous forme de question (A) et indiquer (E).

### 7.3.2.5 Phase 5 : production de la dénomination par E dans un mode question-réponse institué par A

Pointage des plots « hippopotame » et « éléphant » et demande de dénomination par A à E qui tente de produire la dénomination demandée (Kali, 22 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/vkpCjGPSaORTele>

[E est assis en face de A avec l’objet entre eux]

#### Dénommer l’hippopotame et l’éléphant (253-5-0337-0357)

A dépose devant E le plot éléphant, le pointe et demande « et pis là on a quoi ? ». Comme E pointe également l’objet et répète « on a quoi ? », A pointe encore le plot et précise « ça c’est quoi tu reconnais ? ». E touche le plot, le déplace légèrement, répète « tu reconnais ? », puis propose « un cochon », faisant oui de la tête. A secoue la tête et dit « mmmh non » puis propose « c’est un hippopotame tu te souviens ? », se penchant en avant pour approcher son visage de celui de l’enfant. E répète « popo-tam », puis se détourne, regardant l’arrière de la maison. A présente alors le plot éléphant à E, dit « pis celui-là » puis demande « tu te souviens de celui-là ? », pointant le plot. E saisit le plot et demande « celui-là ? » puis regarde A, sourit et dit « un éléphant ». A sourit et dit « oui » et E répète plus doucement « un éléphant ».

Première dimension : **la forme dénommer le monde est instituée par l’adulte** qui effectue une *demande de dénomination* à l’enfant (pointe le plot), à laquelle ce dernier parvient à répondre à deux reprises au cours de l’unité (première production de dénomination par l’enfant).

Dès le tout début de l’unité, l’adulte institue la forme, déposant le plot en forme d’hippopotame devant l’enfant, effectuant un pointage touchant du plot et questionnant l’enfant « et pis là on a quoi ? ». L’enfant adopte une attitude responsive active ne répondant pas à sa question, mais la répétant (pointe le plot et demande « on a quoi ? »). L’adulte précise alors sa question, souhaitant garder l’attention de l’enfant sur le plot, le pointant encore et demandant « ça c’est quoi tu reconnais ? ». L’enfant reproduit alors la même conduite que précédemment, touchant le plot concerné et répétant la question de l’adulte « tu reconnais ? »,

avant de proposer finalement une dénomination comme demandé, disant « un cochon » et faisant oui de la tête. L'adulte propose alors la dénomination ajustée du plot « c'est un hippopotame tu te souviens ? » puis répète le même exercice avec le plot en forme d'éléphant que l'enfant parvient, cette fois-ci, à nommer.

Dans cette unité, l'adulte guide la production de dénomination de l'enfant, qu'il suscite dans le cadre très serrée du mode *question-réponse*. L'enfant prend un peu de temps à s'accorder à la demande de l'adulte qui souhaite la dénomination du plot, répétant dans un premier temps les questions, à la place d'y répondre. En précisant sa demande, l'adulte conduit petit à petit l'enfant à resserrer la compréhension de ses intentions sur la demande de dénomination, qu'il est en mesure de produire (même s'il se trompe, dans le premier cas, quant à l'identité de l'animal représenté par le plot).

Deuxième dimension : l'enfant réalise pour la première fois l'acte de dénomination avec cet objet. Par sa production de l'item lexical (*cochon*, puis *éléphant*) désignant l'objet, l'enfant montre qu'il est déjà bien avancé dans l'acquisition du sens lexical codé qui sous-tend la relation dénominative. Après avoir basculer sur le devant de la scène dans la phase précédente, l'activité de dénomination en tant que telle constitue à nouveau ici la visée prioritaire de l'unité. Nous observons, dans le cadre de ces deux phases (4 et 5) que la présentation ou l'exploration de l'objet ne sont plus du tout présentes, l'acte de dénomination suffisant au déroulement de l'unité.

L'unité démarre sur une demande de production de la dénomination que l'adulte adresse à l'enfant par une question de type *qu'est-ce que c'est ?* Cette alternative du mode *question-réponse* est également typique de ce type d'activité qui s'organise ici de façon inversée par rapport à la phase précédente dans une configuration indiquer et questionner (A) et dénommer (E).

C'est ici l'adulte qui instaure l'activité de dénomination sous forme de « leçon de langage » à laquelle il invite l'enfant. La fonction métalangagière du langage se développe de plus en plus chez l'enfant, l'adulte jouant, ici, un rôle très important dans l'organisation de la production de la dénomination par l'enfant. Si la participation de l'enfant n'est pas réellement effective dans la phase 4, elle est plus décisive dans la phase 5. Le mode *question-réponse* est très typique des activités de dénomination, lorsque l'enfant a déjà atteint un certain stade dans la compréhension et la production du lexique.

---

### 7.3.2.6 Phase 6 : significations langagières produites par E en absence de l'objet dans la communication avec A

Dénomination de la maison par E avant même qu'elle ne soit sortie du sac (Eileen, 24 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/Ej6GpYYqrEUYFK9>

[E est assis en face de A avec l'objet entre eux]

#### Découvrir et dénommer l'objet (203-1-0000-0024)

E accourt vers A avec le sac dans la main, s'écriant « maison maison ». A prend le sac et demande « c'est encore une maison ? » et E répond « oui ». A pose sa main au sol en face d'elle et demande à E « assieds toi là quand même », E se précipitant pour s'asseoir à l'endroit indiqué. Comme A commence à défaire la ficelle du sac, E s'assied en face de A et s'exclame « euh euh teu-ce », A fronçant les sourcils. E regarde alors A dans les yeux et répète « euh maison », A souriant, continuant à dégager la maison du sac et ajoutant « c'est pas la même » [fait référence au jouet donné précédemment]. E pointe la maison à moitié sortie du sac et dit « ça », à quoi A répond « ouais » puis, se levant, E s'écrie « euh ké ». A termine alors de dégager la maison du sac et E s'en empare, la déposant au sol. A sort alors le trousseau du sac, le dépose au sol devant E et dit « tiens », E s'en emparant et s'écriant à nouveau « euh ké ».

Première dimension : **la forme dénommer le monde est instituée par l'enfant** qui réalise l'acte de dénomination de l'objet à sa propre initiative, et ceci avant même que l'objet ne soit sorti du sac et entre donc véritablement dans son champ de vision (devine le contenu du sac).

Lorsque l'enfant reçoit le sac, il sait déjà qu'il s'agit de la maison et l'annonce à l'adulte, se précipite vers lui avec le sac et s'écrie « maison maison ». L'adulte demande à l'enfant de s'asseoir, puis se met à ouvrir le sac, l'enfant produisant dans un premier temps un énoncé incompréhensible « euh euh teu-ce » (l'adulte fronce les sourcils), puis dans un deuxième temps, à nouveau la dénomination de l'objet contenu dans le sac « euh maison ». Lorsque la maison est à demi dégagée du sac, l'enfant la pointe et dit « ça », puis se souvient du trousseau de clés et dénomme l'objet demeuré caché dans le sac « euh ké ». Tandis que l'adulte sort le trousseau de clés du sac et le dépose au sol, disant « tiens », l'enfant s'en empare et dénomme encore l'objet « euh ké ». L'enfant tient ainsi le premier rôle dans l'institution de la forme *dénommer le monde*, produisant la dénomination de la *maison* et des *clés*, dans la communication avec l'adulte.

Deuxième dimension : en proposant distinctement la dénomination de l'objet – avant même que celui-ci ne soit sorti du sac – l'enfant met en évidence à la fois sa connaissance de l'objet en tant qu'entité du monde et les significations langagières qu'il détient à son propos. À cette étape, l'enfant n'a plus besoin que l'objet soit présenté ou pointé, ni même que l'usage soit évoqué ou réalisé – il dénomme, en dehors de tout autre moyen sémiotique pouvant l'aider à centrer son attention sur l'objet ou à en extraire des significations. De plus, l'acte de

220

dénomination est ici effectué par l'enfant de sa propre initiative, sans besoin de cadrage particulier de la part de l'adulte (comme le mode *question-réponse* par exemple).

Dans cette dernière phase (aboutissement de la forme dans l'empan longitudinal du corpus, *i.e.* limite haute) la fonction langagière est pleinement représentée, dans le sens que la production de dénomination réalisée par l'enfant permet d'évoquer un objet encore absent du champ de vision des deux protagonistes de l'interaction. Dans ce sens, la *dénomination* consiste en une *utilisation de la langue* pour dire le monde, le cas échéant en l'absence de celui-ci.

L'unité démarre sur une production de la dénomination par l'enfant, à l'intention de l'adulte. L'enfant montre ici sa capacité à manipuler la forme *dénommer le monde* qu'il utilise pour montrer à l'adulte qu'il a deviné le contenu du sac, dans une configuration dénommer (E), offrant à l'enfant une totale autonomie dans la conduite de la forme.

### 7.3.3 Synthèse pour la forme « dénommer le monde » pour les deux objets

L'histoire de la forme *dénommer le monde* – apparaissant en six phases pour chacun des deux objets – met en lumière, premièrement, la part de l'enfant dans la tenue de la forme qui va de pair avec le rôle sans cesse accru qu'il peut y investir et, deuxièmement, l'entrée progressive de l'enfant dans la compréhension puis la production de la dénomination. Comme nous l'avons montré, trois grandes périodes caractérisent le développement ontogénétique de cette forme : 1) importance des processus attentionnels chez l'enfant auxquels l'adulte associe la dénomination comme processus secondaire (limite basse) ; 2) exploration de l'objet<sup>168</sup> que l'enfant effectue et que l'adulte complète en termes de dénomination ; 3) dénomination de l'objet dans ses aspects liés à la compréhension puis à la production (limite haute). Ces trois grandes périodes caractérisent l'évolution des moyens sémiotiques investis par l'enfant au sein de la forme. Cette évolution met en évidence la dominance des significations relatives à l'objet sur l'acte de dénomination dans les deux premières périodes, soit celles caractérisées par l'attention autour de l'objet et l'exploration de l'objet, alors qu'elle montre la dominance du langage pour la troisième période, soit celle caractérisée par la compréhension et la production de la dénomination.

---

<sup>168</sup> Si nous déterminons que les processus attentionnels sont caractéristiques de la première période, il est clair que ce type de processus continue à être déterminant dans la seconde – l'exploration y devenant alors plus active.

Au plan ontogénétique, l’histoire de cette forme de communication va d’une première phase dans laquelle l’adulte institue et conduit la forme, construisant l’attention conjointe sur l’objet, à laquelle il associe la dénomination comme un phénomène secondaire, *i.e.* **limite basse** – à une dernière phase dans laquelle l’enfant produit lui-même la dénomination de l’objet, *i.e.* **limite haute**. Notons que, avec la *boîte à formes* (objet 2), l’enfant dénomme « maison » alors même que l’objet est encore dans le sac (encore absent du champ de vision des deux protagonistes de l’interaction). La dénomination consiste alors en une *utilisation de la langue* pour dire le monde, y compris en l’absence de celui-ci. Ce dernier cas représente l’aboutissement de l’histoire de la forme, qui a déjà presque ici changé de nature.

Si nous observons une convergence traduisant une même évolution dans l’histoire de la forme avec l’objet 1 et avec l’objet 2, tant dans la répartition des rôles de l’adulte et de l’enfant dans la prise en charge de la forme (dimension 1) que dans les registres sémiotiques mobilisés (dimension 2), nous relevons une certaine diversité dans la succession des différentes phases, dans les deux conditions d’observation. Malgré cette diversité, nous observons une relative non-dépendance de la forme *dénommer le monde* vis à vis de l’objet, dans le sens que l’apprentissage de la dénomination – en tant que visée communicationnelle au sein de cette forme de communication – s’établit selon les trois grandes périodes précitées (attention, exploration, dénomination), indépendamment de l’objet. Le *tableau 11* rappelle les six phases de l’histoire de la forme *dénoté le monde*, pour chacune des deux objets.

**Tableau 11 : synthèses des six phases avec les deux objets**

	Objet <i>poupée-dinette</i> (objet 1)	Objet <i>boîte à formes</i> (objet 2)
<b>Phase 1, i.e. limite basse</b>	<b>Attention prolongée sur l’objet par E et dénomination de A</b>	<b>Auto-présentation et présentation à autrui de l’objet par E et dénomination par A</b>
Phase 2	Présentation de l’objet de A à E puis dénomination par A	Ébauche de l’usage canonique de l’objet par E et dénomination par A
Phase 3	Pointage de l’objet par E et dénomination par A	Demande d’information à propos de l’objet par E et dénomination par A
Phase 4	Demande de dénomination de E à A	Stabilisation de l’inférence qui sous-tend la dénomination par E sous l’impulsion de A
Phase 5	Maîtrise de l’inférence dénominative par E et alternance des rôles A-E dans l’activité de dénomination	Production de la dénomination par E dans un mode question-réponse institué par A
<b>Phase 6, i.e. limite haute</b>	<b>Fluidité des significations langagières chez E et relance de la dénomination par A</b>	<b>Significations langagières produites par E en absence de l’objet dans la communication avec A</b>

Nous discutons, à présent, l’histoire de la forme *dénommer le monde* sur les deux dimensions analysées.

Concernant la **dimension 1**, nous observons que, si la forme *dénommer le monde* est instituée par l'adulte au début de l'empan longitudinal examiné, elle est souvent induite par une conduite enfantine. Par ailleurs, nous observons que l'enfant devient rapidement l'instigateur de la forme avec l'objet 1, alors qu'il le devient plus tardivement avec l'objet 2. Sur ce point, notons que c'est l'adulte qui institue encore la forme dans les phases 3, 4 et 5 avec l'objet 2, alors que c'est déjà l'enfant qui prend en charge la conduite de la forme dans les mêmes phases avec l'objet 1. L'activité sollicitée par l'adulte y est particulièrement complexe traduisant les nouvelles exigences de l'adulte relatives aux capacités qu'il présume chez l'enfant (le mode *question réponse*, par ex.). Ainsi, la succession de ces différentes phases indique la complexité des pratiques au sein de la forme *dénommer le monde* et la nécessité de tenir compte de l'objet et de son statut de référent dans la communication pour comprendre l'histoire de la forme *dénommer le monde*, au plan ontogénétique, et la répartition des rôles qui s'y opère. Le *tableau 12* récapitule cette répartition des rôles adulte-enfant.

**Tableau 12 : répartition des rôles adulte-enfant au sein de la forme *dénommer le monde***

	Objet <i>poupée-dinette</i> (objet 1)	Objet <i>boîte à formes</i> (objet 2)
Phase 1	A institue la forme	A institue la forme (forme induite par une conduite enfantine)
Phase 2	A institue la forme	A institue la forme (forme induite par une conduite enfantine)
Phase 3	<b>E institue la forme</b>	A institue la forme (forme induite par une conduite enfantine)
Phase 4	<b>E institue la forme</b>	A institue la forme (dans un mode <i>question-réponse</i> )
Phase 5	<b>E institue la forme</b>	A institue la forme (dans un mode <i>question-réponse</i> )
Phase 6	<b>E institue la forme</b>	<b>E institue la forme</b>

Pour l'**objet 1**, l'adulte institue la forme dans les deux premières phases présentées : dans la phase **1**, l'adulte oriente l'attention de l'enfant vers la poupée avant de la dénommer ; dans la phase **2**, l'adulte présente deux différents objets (la tasse à bec et la théière) à l'enfant en y associant, à chaque fois, la dénomination. L'enfant institue ensuite la forme dans les phases 3 et 4, l'adulte produisant l'acte de dénomination : dans la phase **3**, l'enfant provoque la dénomination chez l'adulte en pointant les yeux de la poupée ; dans la phase **4**, l'enfant institue la forme en adressant une demande de dénomination à l'adulte prolongeant son intérêt sur la tasse à bec. L'enfant institue également la forme dans les phases 5 et 6, produisant, cette-fois-ci, lui-même la dénomination : dans la phase **5**, l'enfant produit de sa propre initiative la dénomination du pied de la poupée, l'adulte poursuivant l'activité de dénomination ; dans la phase **6**, l'enfant produit de sa propre initiative la dénomination de plusieurs objets appartenant à la poupée et l'adulte l'encourage à continuer en lui posant des questions.

---

Pour l'**objet 2**, si l'adulte institue la forme *dénommer le monde* dans les trois premières phases, nous considérons que c'est à chaque fois une conduite enfantine qui l'induit : dans la phase **1**, l'enfant induit la dénomination chez l'adulte en prolongeant son attention sur le trousseau de clé ; dans la phase **2**, l'enfant induit la dénomination chez l'adulte en réalisant l'ébauche de l'usage canonique des clés (approche les clés de la maison) ; dans la phase **3**, l'enfant induit la dénomination chez l'adulte en effectuant un pointage avec les yeux à l'intérieur de la maison (l'adulte dénomme « des carrés »). L'adulte institue la forme dans les phases 4 et 5 sur un mode *question-réponse* : dans la phase **4**, l'adulte adresse une demande de compréhension de la dénomination à l'enfant, sur le mode *il est où le...* ; dans la phase **5**, l'adulte adresse une demande de production de la dénomination à l'enfant, sur le mode *c'est quoi ça ?*. L'enfant institue à nouveau la forme dans la dernière phase : dans la phase **6**, l'enfant dénomme l'objet en son absence (dit « maison » avant même qu'elle ne soit sortie du sac).

Concernant la **dimension 2**, nous notons, sans grande surprise, que l'acte de dénomination lui-même est produit par l'adulte jusqu'à ce que l'enfant ait 20 mois, avec l'objet 1 et 22 mois avec l'objet 2<sup>169</sup> – différents registres sémiotiques concourant toutefois à la construction de l'activité de dénomination – leur agencement se trouvant différenciés selon les phases dans l'histoire de la forme *dénommer le monde*. Nous reprenons à présent les grandes périodes permettant de regrouper les phases et nous examinons la **transformation progressive de la forme *dénommer le monde* en forme langagière**.

Les phase 1 et 2 avec l'objet 1 et la phase 1 seulement avec l'objet 2 qui s'organisent autour des processus attentionnels sur lesquels la dénomination se greffe, peuvent être regroupées dans une même période, car la dénomination y constitue un phénomène secondaire.

Les phase 3 et 4 avec l'objet 1 et les phases 2 et 3 avec l'objet 2, dans lesquels la dénomination vient doubler, dans le registre verbal, des significations que l'enfant met en circulation dans l'interaction à partir d'une maîtrise avérée des significations relatives à l'usage de l'objet peuvent être regroupées dans une même période, dans le sens que la

---

<sup>169</sup> Concernant l'acte de dénomination que l'enfant produit, nous montrons également un changement de statut selon les phases. La dénomination est réalisée par l'enfant, dans le cadre du mode *question-réponse* institué par l'adulte, dans les phases 4 et 5 avec l'objet 2 – mode qui exerce un rôle contraignant que l'adulte utilise pour faciliter la compréhension et la production de dénomination à l'enfant. Au contraire, la dénomination est réalisée de la propre initiative de l'enfant, dans les phase 5 et 6 avec l'objet 1 et dans la phase 6 avec l'objet 2.

dénomination est suscitée par l'intérêt particulier de l'enfant à propos de l'objet ou d'une partie de l'objet.

Les phases 5 et 6 avec l'objet 1 et les phases 4, 5 et 6 avec l'objet 2 peuvent encore être regroupées en une même période qui concernent la compréhension et la production de dénomination à proprement parler – l'activité de dénomination s'instituant comme une forme de « leçon de langue », dans laquelle la fonction métalangagière se développe de plus en plus. Dans ce dernier cas, le langage prime sur les autres systèmes sémiotiques.

Si l'acquisition d'une compétence référentielle chez l'enfant est la ligne de mire de cette forme conventionnalisée de communication incluant l'objet, nous voyons combien il est important dans un premier temps, de stabiliser puis de différencier les significations relatives à la connaissance de l'objet avant d'être en mesure de construire l'inférence permettant la relation dénomminative. La question de la dénomination semble bien ici se renouveler lorsque nous la mettons en relation avec la progressive sémiotisation de l'objet, via la différenciation des significations relatives à son usage.



## 7.4 Exemples d'unités pour la forme « parler du monde »

Pour la forme *parler du monde*, nous présentons deux unités pour chacun des trois sous-types de la forme, soit six unités en tout. Pour rappel, lors de la description approfondie de cette catégorie (*chapitre 6*), trois sous-types ont été créés – sous-types qui ne concernent pas forcément les deux conditions d'observation. Le 1<sup>er</sup> sous-type, *parler des significations relatives à l'objet*, vaut uniquement pour l'objet *poupée-dinette* (objet 1) ; le 2<sup>ème</sup> sous-type, *dénombrer et/ou situer l'objet dans l'espace*, vaut pour l'objet 1 mais également pour l'objet « boîte à formes » (objet 2) ; le 3<sup>ème</sup> sous-type, *commenter l'action effectuée sur l'objet*, vaut pour l'objet 2 uniquement.

Rappelons que, dans les unités de forme *parler du monde* (quel que soit le sous-type) le **discours produit vient surplomber l'action effectuée avec l'objet et devient le moyen d'agir sur le monde et d'échanger des significations avec autrui**. La réalisation d'usages conventionnels avec l'objet est alors suspendue ou simplement passée au second plan.

Les unités prenant la forme *parler du monde* étant rares dans le corpus analysé, seuls deux exemples pour chaque sous-type peuvent être présentés. Il n'est dès lors pas possible de retracer l'histoire de cette forme au plan ontogénétique, même si les exemples choisis illustrent une évolution. Nous montrons des exemples de la forme *parler du monde*, pour chacun des sous-types : avec l'objet 1 pour le sous-type 1, avec l'objet 2 également pour le sous-type 2, et avec l'objet 2 pour le sous-type 3.

---

## 7.4.1 Exemples de la forme « parler du monde » pour le sous-type « parler des significations relatives à l'objet » avec l'objet « poupée-dinette »

### 7.4.1.1 Exemple 1 : mise en mots des significations relatives à l'objet par A et attention de E

Production par A de deux énoncés à propos du lait contenu dans le biberon (Baptiste, 20 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/Lz1mFgPQXFJkFSN>

[E est assis en face de A avec les objets éparpillés entre eux]

**Dire qu'on peut remplir le biberon (134-8-0525-0554)**

E s'empare du biberon et le tend à A. A s'empare du biberon, dit « regarde », le présente à E en le tenant bien droit devant son visage et dit « il est plein ». Comme E regarde attentivement l'action de A, A retourne le biberon et s'exclame « et ça se renverse ». Pendant que A observe le liquide qui disparaît dans le biberon, E s'empare de la poupée et la tend à A, disant « oh le bébé », mais, comme A ne la prend pas, E la repose. Toujours concentré sur le biberon, A dit « regarde c'est génial » puis, approchant le biberon toujours retourné de E, A ajoute « il a tout fini il y en a plus bébé ». Comme E regarde attentivement le biberon que A lui présente, A demande « il en veut encore ? », puis ajoute « je vais remettre du lait », se tournant, faisant semblant de remplir le biberon derrière elle, disant « pshttt » et regardant E. A présente alors à nouveau le biberon à E, le tenant bien droit à la hauteur de son visage, et s'écrie « et voilà ». E s'empare du biberon et se le présente longuement, A souriant et ajoutant « c'est magique ».

Première dimension : l'enfant tend le biberon à l'adulte signifiant son intérêt à propos de cet objet. L'adulte s'empare du biberon et s'engage dans la forme *parler du monde*, interrompant l'action entreprise avec les objets du set, présentant le biberon à l'enfant et produisant deux énoncés à son sujet « il est plein », lorsqu'il tient le biberon à l'endroit, puis « et ça se renverse », lorsqu'il tient le biberon à l'envers.

L'enfant est attentif à l'action de l'adulte et cherche à faire redémarrer l'action, proposant à l'adulte de prendre la poupée pour lui donner à boire (lui tend la poupée et dit « oh le bébé »). Toujours centré sur le biberon, l'adulte n'accueille pas tout de suite la demande de l'enfant, mais prolonge son discours sur les significations relatives à l'objet, tenant le biberon à l'envers et disant « regarde c'est génial ». L'adulte choisit ici de ne pas entrer directement dans la demande de l'enfant, mais fait perdurer quelques instants cette nouvelle forme d'échange inhabituelle pour l'enfant, dans laquelle les significations relatives à l'objet sont mises en jeu dans le discours produit. L'adulte approche ensuite le biberon toujours à l'envers de l'enfant et ajoute « il a tout fini il y en a plus bébé », prenant finalement en compte la poupée, à propos de laquelle l'enfant avait montré son intérêt, quelques instants plus tôt. L'adulte engage alors un petit scénario, faisant semblant de remettre du lait dans le biberon,

puis le présente à l'enfant, cette fois-ci à l'endroit, signifiant qu'à présent le biberon est à nouveau rempli.

L'enfant qui est très attentif à l'action et au discours de l'adulte, s'empare alors du biberon et se le présente, tandis que l'adulte ponctue encore par un énoncé concernant le lait qui apparaît et disparaît dans le biberon « c'est magique ».

Deuxième dimension : si les deux énoncés produits par l'adulte à propos du biberon (« il est plein » ; « et ça se renverse ») sont relativement complexes pour l'enfant sur le plan langagier, l'adulte les associe à une démonstration, les signes gestuels réalisés venant illustrer l'énoncé produit (l'adulte double ses verbalisations d'une démonstration impliquant l'objet qu'il tient devant l'enfant, le retournant pour laisser couler le liquide). La démonstration vient ici en appui du discours et permet à l'enfant d'associer l'action et son explicitation verbale pour une meilleure compréhension. Au sein de la forme *parler du monde*, l'adulte prend ici appui sur le développement déjà là de l'enfant : les significations qu'il détient à propos de l'objet biberon, pour introduire un développement potentiel : la mise en mots de ces mêmes significations.

Le discours à propos de l'objet – venant surplomber celui-ci – est ici produit par l'adulte à l'intention de l'enfant.

#### 7.4.1.2 Exemple 2 : émancipation du langage comme moyen de décrire la réalité chez E dans la communication avec A

Production par E de deux énoncés à propos du lait contenu dans le biberon (Baptiste, 24 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/csOHkLmNVOFkdVv>

[E est assis en face de A avec les objets éparpillés entre eux]

**Dire s'il y en a plus ou s'il y en a encore** (145-2-0148-0210)

E s'empare du biberon et l'approche de la bouche de la poupée, disant « a bar » puis « ah ça ». E garde longuement le biberon dans la bouche de la poupée, puis dit « a pu », A regardant attentivement l'action de E et demandant « il n'y a plus ? ». E se présente alors le biberon, le retourne et dit « non a tou core là », A disant « ah il y en a encore » puis « ah ça se remplit ». E replace alors le biberon dans la bouche de la poupée et dit à nouveau « ââ pu », regardant A droit dans les yeux, puis regardant à nouveau le biberon. A regarde l'action de E et dit « il n'y a plus » puis « il a tout bu ». E se présente à nouveau le biberon, dit « a pu », A acquiesçant « mhmh » puis demande « a encore ? ».

Première dimension : l'enfant **initie l'unité, en s'engageant tout d'abord dans la conduite du scénario « donner à boire au bébé », puis institue la forme *parler du monde***, lorsqu'il produit deux énoncés à propos du lait contenu dans le biberon, disant « a pu » puis « non a tou core là », se présentant le biberon et le retournant. Dans cet exemple, la forme *parler du*

---

*monde* est instituée par l'enfant qui interrompt lui-même son action de nourrir la poupée (usage symbolique) pour produire plusieurs énoncés à propos du lait contenu dans le biberon de la poupée.

L'adulte s'accorde minutieusement aux énoncés que l'enfant produit, appuyant son premier énoncé en demandant « il n'y a plus ? » puis son deuxième en s'exclamant « ah il y en a encore » puis « ah ça se remplit ». L'enfant produit un nouvel énoncé, remplaçant le biberon dans la bouche de la poupée et disant « ââ pu », alternant son regard entre l'adulte et le biberon. L'adulte valide l'énoncé que l'enfant vient de produire, en disant « il n'y a plus » puis « il a tout bu ». L'enfant réitère une dernière fois le même type d'énoncé portant toujours sur le lait contenu dans le biberon, se le présentant et répétant « a pu », alors que l'adulte valide « mhmh » et renchérit en demandant « a encore ? », sans que l'enfant ne réponde. Si la forme est ici aux mains de l'enfant, nous voyons que l'adulte renchérit les énoncés de l'enfant, donnant tout au long de l'unité la réplique à ses productions verbales.

Deuxième dimension : l'adulte encourage l'émancipation de l'activité enfantine dans le domaine linguistique, via cette nouvelle forme de communication que l'enfant est, ici, lui-même capable d'instituer et de conduire. L'adulte n'intervient d'aucune autre façon, témoignant de l'importance qu'il accorde à l'activité linguistique que l'enfant déploie en appui sur l'objet, dont ce dernier maîtrise l'usage. Si dans l'exemple précédent, c'était l'adulte qui proposait l'association de l'action de retourner le biberon avec la production d'énoncés venant doubler, dans le registre verbal, des significations exprimées via l'action, c'est à présent l'enfant qui est en mesure de réaliser la même mise en scène et de la mettre en mots. L'enfant peut à présent utiliser le langage comme moyen pour donner du sens à son action et transmettre des significations à l'adulte dans la communication.

Le discours à propos de l'objet – venant surplomber celui-ci – est ici produit par l'enfant lui-même, dans la communication avec l'adulte.
--

## 7.4.2 Exemples de la forme « parler du monde » pour le sous-type « dénombrer l'objet et/ou le situer dans l'espace » avec l'objet « boîte à formes »

### 7.4.2.1 Exemple 1 : inscription verbale de l'objet dans une organisation donnée par le langage par E dans la communication avec A

Auto-présentation des plots et dénombrement par E dans la communication avec A (Kali, 22 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/LMajL1Adb2UI3fh>

[E est assis en face de A avec les objets éparpillés entre eux]

**Compter les plots et chercher à les empiler** (255- 7- 0450- 0509)

E sort deux plots de la porte bleue qu'elle vient de réussir à ouvrir, dit « ya deux core », en lâche un et se présente le deuxième. A reprend, disant « il y en a encore deux ouais ». E se présente longuement le plot qu'elle a toujours en mains le faisant tourner, puis s'empare d'un troisième plot posé au sol et dit « trois six ». A, qui regarde l'action de l'enfant, se met à rire et demande « un deux trois six ? ».

Première dimension : l'enfant institue la forme *parler du monde dans sa configuration dénombrer l'objet*<sup>170</sup>, sortant deux plots de la maison et annonçant « ya deux core », avant de se présenter le plot qui lui reste en main. L'adulte valide l'énoncé produit par l'enfant, répétant « il y en a encore deux ouais », sans autre intervention. À la suite du premier énoncé qu'il vient de produire, l'enfant se présente longuement un des plots qu'il vient de sortir puis s'empare d'un troisième plot et produit alors un second énoncé « trois six », venant ainsi confirmer la forme qu'il donne à la communication dans cette petite unité. L'adulte rit et répète l'énoncé de l'enfant sous forme interrogative (« un deux trois six ? »), marquant peut-être l'intérêt qu'il porte à l'activité discursive de l'enfant qui vient alors surplomber l'usage de l'objet et l'inscrire dans une organisation donnée par le langage, que l'enfant commence ici juste à maîtriser.

Deuxième dimension : les deux auto-présentations des plots que l'enfant réalise accompagnent chacun des deux énoncés qu'il parvient à produire, du fait d'un début de connaissance du lexique de dénombrement. Les significations que l'enfant partage avec l'adulte se situent ici clairement sur le plan langagier : l'enfant fait en quelque sorte état de

<sup>170</sup> Les deux exemples présentés concernent l'objet 2, mais ce deuxième sous-type peut également s'observer dans le cadre de l'objet 1, lorsque, par exemple, la dyade compte les *couverts* ou les *assiettes*.

---

ses connaissances en matière de lexique de comptage<sup>171</sup>, dans une activité de dénombrement naissante, dénotant d'une double émancipation par rapport à l'objet et à son usage.

Le discours produit à propos de l'objet – via une activité de dénombrement naissante chez l'enfant – vient surplomber l'objet et l'inscrire dans une organisation donnée par le langage.

#### 7.4.2.2 Exemple 2 : inscription de l'objet dans une organisation donnée par le langage par A et E

Alignement des plots, dénombrement et placement dans l'espace par A avec participation active de E (Kali, 24 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/eJQOLPDOZWEWTXt>

[E est assis en face de A avec les objets éparpillés entre eux]

**Situer les plots les uns par rapport aux autres** (268- 57- 8- 0625- 0725)

A pointe un à un les plots de la lignée et dit « un éléphant un cheval un hippopotame un petit ours », puis, ramassant un plot au sol et le tendant à E, demande « et puis celui-là on le met où devant ou derrière ? ». E saisit le plot tendu et dit « devant derrière ». A demande « devant derrière ? » et E répète « devant derrière », plaçant le plot au début de la lignée. A commente, disant « alors devant d'accord ». E place ensuite un autre plot au milieu de la lignée et A commente « et celui-là entre-deux ». Comme E contemple la lignée, A pointe tour à tour tous les plots et dit « un deux trois quatre cinq six et sept ». E prend alors un plot resté derrière elle et dit « celui-là », A demandant « celui-là ? ». E place le plot dans la lignée, au milieu, disant « ici » et A dit « d'accord au milieu ». E prend alors le trousseau de clé, dit « çui-ci » et le place également dans la lignée, disant « papap-papap », puis ajoutant « à côté de l'éléphant ». Comme A acquiesce, disant « à côté de l'éléphant ok », E répète « à côté de l'éléphant » et A dit « ouais ». Comme E contemple à nouveau la lignée, A pointe le plot hippopotame puis le plot suivant et demande « et à côté de l'hippopotame il y a quoi ici ? ». E reste longtemps silencieuse, regardant A, puis dit « veux un aut jouet », A répondant « tu veux un autre jouet mais ça va venir ».

Première dimension : l'adulte institue la forme *parler du monde dans sa configuration dénombrer l'objet et/ou le situer dans l'espace*, pointant un à un les plots alignés devant l'enfant et les dénommant « un éléphant un cheval un hippopotame un petit ours » puis tendant le plot suivant à l'enfant en demandant « et puis celui-là on le met où devant ou derrière ? ».

L'enfant entre immédiatement dans la forme, saisissant le plot tendu et répétant « devant derrière », énoncé que l'adulte vient de proposer pour orienter l'activité vers la notion de *situation dans l'espace*. L'adulte répète alors le même énoncé (demande « devant

---

<sup>171</sup> Le fait que l'utilisation du lexique de comptage implique la connaissance d'une inférence de type dénomminative fait que ce type d'unité aurait pu être considéré comme de la dénomination. Nous avons pourtant choisi d'en faire un sous-type de la catégorie *parler du monde* en raison de la généricité du lexique de comptage qui, comme nous le voyons dans l'exemple suivant, peut migrer vers d'autres types de pratiques langagières n'ayant plus vraiment de lien avec la dénomination.

derrière ? »), réaffirmant sa centration sur cette question de positionnement des plots les uns par rapport aux autres, l'enfant répétant encore « devant derrière » puis coordonnant son énoncé et son action, puisqu'il place le plot qu'il avait en main, au début de la ligne de plots. L'adulte ajuste alors la verbalisation que l'enfant vient de réaliser à propos de son action, disant « alors devant d'accord ». Comme l'enfant place un nouveau plot au milieu de la ligne, l'adulte fournit cette fois-ci l'énoncé qui s'accorde à l'action réalisée par l'enfant, disant « et celui-là entre-deux ». L'enfant marque alors une pause et contemple les objets disposés en ligne, l'adulte en profitant pour pointer et dénombrer tous les plots « un deux trois quatre cinq six et sept ». C'est alors l'enfant qui reprend l'activité, s'emparant d'un prochain plot, disant « celui-là » puis « ici », le plaçant dans la lignée. L'adulte propose encore une fois une verbalisation de l'action réalisée par l'enfant, disant « d'accord au milieu ». L'enfant reprend à nouveau la main dans la conduite de l'unité, se saisissant du trousseau de clés, disant « çui-ci », puis le plaçant dans la ligne, produisant tout d'abord un énoncé sous forme de protolangage « papap-papap » puis un second énoncé tout à fait en adéquation avec la forme de communication engagée « à côté de l'éléphant ». Comme l'adulte acquiesce, répétant « à côté de l'éléphant ok », l'enfant répète également l'énoncé qu'il vient de produire (dit « à côté de l'éléphant »). L'enfant contemplant à nouveau les objets alignés, l'adulte tente de faire durer l'échange, pointant les plots et demandant « et à côté de l'hippopotame il y a quoi ici ? », mais l'enfant ne donne pas suite.

L'adulte commence par dénommer tous les plots alignés puis propose de les situer dans l'espace, introduisant la notion *devant-derrière* autour de laquelle toute l'unité s'organise. L'enfant adopte une attitude responsive active quant à la forme proposée, la prolongeant en produisant plusieurs énoncés en adéquation au type de communication instaurée.

Deuxième dimension : à 24 mois, l'enfant dispose de bonnes compétences langagières lui permettant la production d'énoncés déjà relativement complexes ; il est également en mesure de comprendre la nature de l'échange que l'adulte propose et de s'aligner sur la forme de communication instituée, tout au long de l'unité, jusqu'à ce qu'il y mette finalement fin, marquant explicitement son souhait de changer d'activité (annonce, après un long silence, « veux un aut jouet »). À nouveau, nous soulignons la proximité de cette unité de forme *parler du monde* avec la catégorie *dénommer le monde*, l'unité s'organisant comme une forme de « leçon de langage » au sein de laquelle l'apprentissage du lexique propre à la situation d'objet dans l'espace (en l'occurrence *devant/derrière* puis *à côté de*) occupe le devant de la scène. Comme nous l'avons signalé dans l'exemple précédent (*cf.* note de bas de page 171),

---

nous avons choisi de laisser à la catégorie *dénommer le monde*, la production de langage référentiel, et de traiter au sein de la catégorie *parler du monde* ce type de situations, plus complexe, dans lequel le langage sert non seulement à mettre en relation la réalité (deux choses alignées) avec l'expression linguistique correspondante (devant/derrière), mais plus largement à mettre en discussion l'objet, et donc à organiser une activité proprement discursive à partir de celui-ci, dénotant, encore une fois, d'une émancipation de l'objet par rapport à son usage canonique.

Le discours produit à propos de l'objet et venant surplomber celui-ci se complexifie et s'organise dans un lexique propre à la situation de l'objet dans l'espace. Il est au départ convoqué par l'adulte puis relayé par l'enfant.

### 7.4.3 Exemples de la forme « parler du monde » pour le sous-type « produire un commentaire sur l'objet ou sur l'action avec l'objet » avec l'objet « boîte à formes »

#### 7.4.3.1 Exemple 1 : inscription de l'action de E dans une routine verbale par A

Production par A d'un commentaire qui s'articule l'usage répétitif du couvercle de la casserole par E (Baptiste, 18 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/d09Hc5afp9yo70q>

[E est devant A qui regarde par-dessus son épaule, l'objet est devant E]

**Dire que le toit de la maison est fermé puis ouvert** (301-8-0427-0450)

E ouvre le toit de la maison et regarde à l'intérieur, alors que A commente « ouvert ». E ferme le toit de la maison et A dit « fermé ». E cherche à nouveau à ouvrir le toit, donnant un petit coup de la main, mais la porte retombe, A disant tout de même « ouvert ». E redonne un petit coup de la main pour ouvrir le couvercle de la maison et celui-ci s'ouvre, cette fois-ci, complètement, A disant à nouveau « ouvert ». E sourit et referme le couvercle, A disant « et tu fermes ». Comme E cherche à fermer le toit jusqu'à entendre le clic, A dit « tu veux fermer la porte appuie fort fort fort ». E ouvre à nouveau le toit et le referme d'un coup sec.

Première dimension : l'adulte institue la forme *parler du monde* proposant plusieurs commentaires à l'usage répété de *fermer* et *ouvrir* le toit de la maison que l'enfant réalise. Dans cet exemple, l'adulte vient inscrire l'action de l'enfant dans une forme communicationnelle, cherchant à articuler *action dans le monde* et *langage*.

L'adulte effectue un premier commentaire sur l'action de l'enfant, alors que ce dernier ouvre le toit de la maison puis le referme, disant « ouvert » puis « fermé ». L'association de l'action de l'enfant *ouvrir-fermer le toit de la maison* et du commentaire de l'adulte *ouvrir-fermer* se

routinise dans les quelques secondes que dure l'unité. En proposant cette association, l'adulte rythme linguistiquement l'action réalisée par l'enfant, ce qui permet d'enrichir l'action enfantine facile à réaliser. Le sourire de l'enfant vient marquer sa connivence avec l'activité proposée par l'adulte et montre qu'il perçoit l'existence de la routine discursive auquel il coordonne ses actions.

Deuxième dimension : la participation de l'enfant à la forme *parler du monde* est ici permise par l'action qu'il effectue sur l'objet, à laquelle l'adulte coordonne ses commentaires, auxquels l'enfant coordonne à son tour sa prochaine action. L'enfant n'est pas encore producteur de langage et son rôle dans cette unité est uniquement assuré par son action et sa capacité à la coordonner au commentaire de l'adulte. Nous considérons que l'inscription de l'action enfantine dans une routine verbale que l'adulte propose au sein de cette unité constitue les prémices de la forme *parler du monde* qui érige le langage en moyen d'agir sur le monde, laissant l'action avec l'objet momentanément suspendue (ici y restant encore articulée). Dans ce sens, cet exemple illustre la limite basse de la forme.

Le discours à propos de l'objet – venant surplomber celui-ci prend – prend ici la forme d'un commentaire que l'adulte produit à partir de l'action de l'enfant.

---

### 7.4.3.2 Exemple 2 : production d'un commentaire par E à partir de son action à l'intention de A

Production par E d'un commentaire sur un fait inattendu survenant lors de son action avec l'objet (Kali- 22 mois)

<https://drive.switch.ch/index.php/s/tcp5B7AQnxHFZDJ>

[E est assis à côté de A, les objets sont éparpillés devant eux]

**Dire que le toit est cassé** (260-49-0800-0835)

En appuyant trop fortement sur le toit, E le désolidarise de la maison et s'exclame « il est cassé », tenant le couvercle en l'air devant elle et le regardant. A dit « bah je sais pas s'il est cassé je crois pas on va essayer de le remettre ». E se présente alors le couvercle, le pose sur la maison puis regarde A dans les yeux, A le félicite disant « bravo » et rient. Comme E soulève à nouveau le couvercle qu'il avait juste posé sur la maison sans le fixer, A s'en empare, dit « alors attends tiens on va essayer de le remettre là » et essaie de le réenfiler sur sa charnière. E regarde l'action de A et dit « il est cassé », l'air déçu, mais A le rassure, disant « non je pense pas qu'il est cassé tu sais c'est solide », essayant encore de le remettre en place. Comme A s'applique toujours à remettre le couvercle en place, disant « voilà », E continue à le regarder faire, puis saisit un plot. E dit encore « cassé cassé » et A dit « non il est pas cassé », terminant de le remettre et ponctuant son action par un « voilà », avant de reposer la maison devant E.

Première dimension : l'enfant institue la forme *parler du monde*, s'exclamant « il est cassé » alors que le toit de la maison s'échappe soudain de sa charnière, l'enfant se trouvant en train d'essayer de l'ouvrir.

C'est une rupture dans le fonctionnement attendu de l'objet qui vient ici déclencher le commentaire de l'enfant qui interprète verbalement les conséquences de son action à l'intention de l'adulte qui le regardait faire (dit « il est cassé »). L'adulte produit à son tour un commentaire « bah je sais pas s'il est cassé je crois pas » puis propose une solution pour remédier au problème « on va essayer de le remettre ». L'enfant se présente alors l'objet, cherchant à trouver comment le replacer lui-même sur la maison, effectue une tentative pour replacer le couvercle sur la maison sans succès, avant de questionner l'adulte du regard, le toit de la maison toujours dans la main. L'adulte félicite l'enfant pour sa tentative, s'empare du couvercle, puis s'emploie à trouver comment replacer le toit dans la charnière, sous le regard attentif de l'enfant qui produit encore deux commentaires à propos du toit « il est cassé » puis « cassé cassé ». L'adulte répond verbalement à l'enfant « non je pense pas qu'il est cassé tu sais c'est solide », tout en continuant à réaliser son action.

Deuxième dimension : dans cet exemple, le niveau de langage de l'enfant est à présent suffisant pour émettre verbalement un commentaire sur l'action qu'il vient de réaliser. La forme s'illustre ici dans une modalité linguistique aux mains de l'enfant, ce qui constitue l'étape la plus évoluée observée dans la limite du corpus 12-24 mois pour cette forme (limite

haute). En même temps, les énoncés produits dans le cadre de cette unité ne sont pas d'une grande complexité puisqu'ils décrivent simplement la situation de l'objet. Comparé à la même forme de communication dans son premier sous-type avec l'objet 1 qui permet des configurations sémiotiques complexes à partir d'une mise en discours de l'objet, ce troisième sous-type avec l'objet 2 semble ne pas offrir les mêmes possibilités. En effet, l'activité proprement langagière qui émerge de l'activité conjointe avec cet objet dans ce troisième sous-type reste descriptive, ne développant pas certaines fonctions du langage – comme celles de construire la réalité. Si, cette forme langagière semble ainsi relativement collée à l'action avec l'objet se contentant de la décrire, elle permet d'exercer l'utilisation du langage qui devient un moyen d'agir sur le monde et d'échanger des significations avec autrui.

Le discours produit à propos de l'objet – et venant surplomber celui-ci – prend ici la forme d'un commentaire que l'enfant, lui-même, articule à son action.

#### **7.4.4 Remarques sur la forme « parler du monde » dans ses différents sous-types avec les deux objets**

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette forme de communication est relativement hétérogène, même si son caractère invariant reste le fait qu'un *discours produit à propos de l'objet* devient le moyen d'agir sur le monde et d'échanger des significations avec autrui. Par ailleurs, le nombre d'unités relevant de cette catégorie est faible et ne permet pas une vision de l'histoire de cette forme au plan de son ontogenèse, comme cela a été possible pour les trois autres formes<sup>172</sup>. Notons également que cette forme est tardive, les six exemples sélectionnés concernant la période intermédiaire d'observation (16-20 mois) ou la dernière période (22-24 mois). Le *tableau 13* résume les exemples analysés pour les trois sous-types.

---

<sup>172</sup> Les analyses microgénétiques (*cf.* seconde démarche d'analyse) conduites sur deux unités relevant de cette catégorie, dans son premier sous-type (parler de significations relatives à l'objet), proposent d'examiner minutieusement l'évolution des moyens sémiotiques à disposition de l'enfant pour produire du discours à partir de l'objet (*chapitre 11*).

**Tableau 13 : exemples pour la forme *parler du monde* dans ses trois sous-types**

<b>Premier sous-type : parler des significations relatives à l'objet (objet 1)</b>	
Exemple 1	Mise en mots des significations relatives à l'objet par A et attention de E
Exemple 2	Émancipation du langage comme moyen de décrire la réalité chez E dans la communication avec A
<b>Deuxième sous-type : dénombrer et/ou situer l'objet dans l'espace (objet 1 et 2)</b>	
Exemple 1	Inscription verbale de l'objet dans une organisation donnée par le langage par E dans la communication avec A
Exemple 2	Inscription de l'objet dans une organisation donnée par le langage par A et E
<b>Troisième sous-type : commenter l'action effectuée sur l'objet (objet 2).</b>	
Exemple 1	Inscription de l'action de E dans une routine verbale par A
Exemple 2	Production d'un commentaire par E à partir de son action à l'intention de A

Nous abordons, à présent, l'évolution<sup>173</sup> de la forme *parler du monde* sur les deux dimensions analysées – dimensions qui se trouvent, dans le cadre de cette forme de communication, encore plus fondamentalement liée. En effet, concernant la **première dimension**, nous notons l'évolution du rôle de l'enfant dans la conduite de cette forme, rôle qui se trouve directement liée à l'évolution des moyens de communication dont il dispose (puisque l'action est ici momentanément suspendue pour laisser au discours produit sur l'objet le premier rôle dans la conduite de l'unité). Dans ce sens, la prise d'initiative de l'enfant dans l'institution de cette forme de communication s'articule fondamentalement à la **deuxième dimension** (analyse des registres sémiotiques mobilisés). Discutons cette articulation pour chacun des trois sous-types.

**Concernant le sous-type 1**, nous voyons que dans le premier exemple (à 20 mois), **la forme *parler du monde* est entièrement pilotée par l'adulte** qui parle du lait contenu dans le biberon de la poupée, effectuant parallèlement au discours qu'il produit une démonstration, tournant le biberon dans un sens puis dans l'autre. L'enfant est uniquement attentif à l'action et au discours de l'adulte dans ce premier exemple. Pour le même sous-type, dans le deuxième exemple (à 24 mois), **l'enfant est à présent en mesure d'initier la forme et de produire lui-même un discours sur l'objet**, dans une configuration très similaire à l'unité précédente mais cette fois-ci entièrement aux mains de l'enfant, l'adulte prenant à son tour le rôle d'observateur attentif de l'enfant qui manipule le biberon et produit du discours à son propos.

<sup>173</sup> Comme indiqué, les unités prenant la forme *parler du monde* sont trop rares pour nous permettre de retracer l'histoire de cette forme au plan ontogénétique.

**Concernant le sous-type 2**, dans le premier exemple (à 22 mois), **l'enfant institue la forme *parler du monde*** en dénombrant l'objet de sa propre initiative. Déjà familier avec ce type de forme, l'enfant est ici en mesure de la proposer, sans interventions aucune de l'adulte<sup>174</sup>. Lors du deuxième exemple (à 24 mois), **la forme est instituée par l'adulte** qui dénomme un à un les plots alignés puis introduit la notion *devant-derrrière*. L'enfant répond immédiatement à la demande de l'adulte, participant, à la fois par son action et par le discours qu'il produit, à l'activité proposée. Dans cette unité, les plots deviennent support de l'activité langagière. Si la forme est ici instituée par l'adulte dans une configuration complexe (non seulement dénombrer mais également situer l'objet dans l'espace), l'enfant a les moyens d'y participer et d'y réaliser des conduites communicationnelles complexes, accédant aux intentions de l'adulte d'aligner les plots et de définir discursivement leur emplacement les uns par rapport aux autres. Encore une fois, l'institution de la forme *parler du monde* en tant que cadre connu de communication facilite la l'interprétation par l'enfant des intentions de l'adulte et encourage sa production de discours à partir de l'objet.

**Concernant le sous-type 3**, nous voyons également que, dans le premier exemple (à 18 mois), **la forme *parler du monde* est entièrement pilotée par l'adulte** qui rythme l'action que l'enfant réalise (ouvrir et fermer le toit de la maison) par un discours produit pour commenter cette action (dire « ouvert » puis « fermé »). Dans le deuxième exemple (à 22 mois), **cette forme est aux mains de l'enfant**, ce dernier rencontrant une difficulté dans le cours normal de son activité avec l'objet – le couvercle de la maison sortant de sa charnière – et se tournant alors vers l'adulte avec un commentaire « il est cassé ». Le discours que l'enfant produit pour commenter sa propre action avec l'objet, englobe cette dernière et organise discursivement l'unité qui prend fin lorsque l'adulte parvient à replacer le couvercle de la maison.

---

<sup>174</sup> La rareté des unités dans ce type de forme implique que nous n'ayons pas pu sélectionner d'exemples dans lesquels l'adulte familiarise l'enfant avec la forme *parler du monde* dans le sous-type *dénombrer l'objet*, mais il est permis de supposer que cette familiarisation a eu lieu dans d'autres contextes que celui de l'étude.



## 7.5 Conclusion de la première démarche d'analyse

Dans l'approche de l'ontogenèse du langage que nous avons souhaité inscrire dans une véritable approche historico-culturelle et sémiotique du développement psychologique dans son entier, à la suite des thèses initiales de Vygotski, nous avons proposé de redéfinir une unité d'analyse, à l'échelle socio-historique. En accord avec nos questions de recherche, nous avons proposé la définition d'une unité qui puisse appréhender l'ensemble des systèmes sémiotiques susceptibles d'intervenir dans l'ontogenèse du langage, c'est-à-dire impliquant autant l'ordre des significations relatives à la culture matérielle que l'ordre des significations relatives au monde des intentions, et donc à la communication et au langage. Nous avons fait l'hypothèse que cette unité – complexe de par les matériaux sémiotiques qui la constituaient – était susceptible de se décliner en des formes diverses, à l'exemple des genres du discours décrits par Bakhtine, et d'instituer des rapports différents au monde et à ses objets (*cf.* la distinction entre *agir dans le monde* et *dire le monde*, *tableau 2*, p. 143). Nous considérons que les quatre formes retenues n'épuisent sans doute pas la totalité des formes disponibles (si l'on se réfère à Bakhtine qui signale que les genres sont en nombre tendanciellement illimités) et que le rapport au monde est susceptible de se différencier et de se complexifier, faisant apparaître de nouvelles formes en rapport avec les nouvelles activités communicationnelles et langagières enfantines se développant.

Méthodologiquement, c'est au sein des interactions vivantes, c'est-à-dire à partir de la sphère d'échange, que les formes précitées ont été mises au jour. Nous avons en effet montré qu'il était possible d'identifier ces formes au sein des interactions triadiques et de les isoler du flux des données par un processus de découpage des empiries. Le découpage de ces unités communicatives, s'organise à partir de la mise en synchronie interactive de l'enfant et de l'adulte impliquant l'objet (début de l'unité) pour ensuite se développer, via l'action conjointe adulte-enfant impliquant l'objet (déroulé de l'unité), et se terminer, lors d'une rupture de cet engagement (fin de l'unité). Dans ce sens, nous avons pu montrer de quelle manière, en tant que préconstruits, ces diverses formes s'instituaient à partir des activités humaines, en fonction des différentes visées de celles-ci, définissant ainsi l'unité en présence.

Dans le cadre de cette première démarche d'analyse, nous avons cherché, dans un premier temps, à attester de l'existence d'une telle unité communicationnelle de rang supérieur incluant l'objet à l'échelle socio-historique, à travers l'analyse systématique de leur récurrence au sein de notre corpus (*chapitre 6*). Dans ce cadre, nous avons engagé la détection

---

de différentes *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet*, se manifestant de manière régulière dans l'activité de l'enfant et de l'adulte. Nous avons cherché à identifier les traits pertinents pouvant servir à les définir, avec pour visée d'établir pour chacune la spécificité de son rapport au monde. Au final, quatre formes conventionnalisées de communication incluant l'objet ont été établies : *construire le monde*, *s'ouvrir au monde de la fiction*, *dénommer le monde* et *parler du monde*. À partir des observations, nous avons décrit les caractéristiques définissant la particularité de chacune de ces formes – en fonction d'une visée impliquant un rapport au monde chaque fois différencié : pour la forme *construire le monde*, nous avons montré que la communication était entièrement mise au service de la maîtrise de nouvelles significations relatives à l'usage canonique de l'objet (pôle de l'*agir dans le monde*) ; pour la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* que la communication visait l'inscription des usages symboliques de l'objet dans des scénarii (pôle de l'*agir dans le monde* également) ; pour la forme *dénommer le monde* que la communication visait la production de langage référentiel à propos des objets en présence (pôle du *dire le monde*) ; et que finalement pour la forme *parler du monde* (pôle du *dire le monde* également), la communication visait une production de discours à propos de l'objet. Dans ce cadre, nous avons établi que la visée de chacune des formes identifiées construisait différemment le rapport entre *communication/langage* et *monde* – attestant de l'importance d'inclure la question du monde et des différents systèmes sémiotiques y relatifs dans la définition de cette unité<sup>175</sup>.

Outre la mise en évidence des caractéristiques constitutives types de chacune des formes et de la possibilité de les différencier en fonction du rapport au monde qui s'y instituait, les analyses conduites dans cette première démarche ont permis de s'assurer de la régularité d'apparition de ces formes au sein des interactions triadiques étudiées. Sur ce point, nous avons établi que **79 % des données** s'organisaient en unités de rang 1 (toutes formes confondues), impliquant les propriétés du tout, telles que nous les avons définies en amont, ce résultat attestant du fait que l'activité partagée adulte-enfant avec l'objet, « se moulat » bien dans des formes identifiables d'échanges dont il était possible de circonscrire les contours et d'attester de la récurrence (*cf.* notre démarche de catégorisation en élaborations successives). Nous avons également mis en évidence, une possibilité croissante chez l'adulte d'inscrire les

---

<sup>175</sup> Nous revenons sur la question d'un rapport au monde différencié pour chaque forme de communication, dans la conclusion générale, après que la conduite de la seconde démarche d'analyse aura permis d'approfondir la compréhension de ce rapport.

pratiques sociales qu'il partage avec l'enfant dans les formes précitées, et également une responsivité augmentée en fonction de l'âge chez l'enfant à ce type de pratique (cf. résultats de la *figure 6* qui montrent une augmentation du nombre d'unités découpées en fonction de l'âge de l'enfant (60% à 12 mois et 90% à 24 mois). Ce résultat met en évidence que les formes identifiées s'instituent progressivement – au fur et à mesure des interactions – comme « modèles *indexés*, pour les contemporains et pour les générations ultérieures » (Bronckart, 1996, p. 138), venant organiser les activités de l'adulte et de l'enfant à partir de l'objet matériel<sup>176</sup>.

Ainsi, concernant les questions de recherches et hypothèses que nous avons posées à propos des unités de rang 1 dans notre *problématique* (cf. section 3.2.1, pp. 83-84), ce chapitre a permis :

- 1) de répondre favorablement à notre hypothèse concernant la considération d'une unité de type supraordonnée, décrite ni par Vygotski ni par Bruner, dont le rôle est médiateur dans l'entrée de l'enfant dans le langage ;
- 2) d'attester d'une déclinaison de cette unité – sur le mode des *genres du discours* de Bakhtine – en différentes *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet* en rapport avec les différentes sphères d'activités humaines s'organisant autour de l'objet auxquelles elles s'articulent ;
- 3) de montrer que ces unités sont effectivement **plurisémiotiques**, c'est-à-dire convoquent différents registres sémiotiques, afférant tant à l'objet, et donc au monde, qu'à la dimension communicationnelle et qu'au langage lui-même.

Par ailleurs, nous avons cherché à confirmer l'existence de ces formes en tant que préconstruits culturels, **en examinant la permanence de ces dernières, via leur transmission intergénérationnelle** – considérant que la participation de l'enfant dans les formes de communication, au départ, proposées par l'adulte (leur appropriation puis intériorisation en tant qu'outils de la culture), venait témoigner de leur existence en tant que préconstruits culturels (*chapitre 7*). Dans ce cadre, nous avons proposé 1) l'analyse des **rôles**

---

<sup>176</sup> Notons à ce propos que d'autres types de phénomènes viennent rendre la communication adulte-enfant possible, la question de la définition de ces grandes unités et la mise en évidence du rôle toujours plus actif que l'enfant peut y jouer n'en illustrant qu'un aspect. La question de l'accordage affectif, et plus largement de la qualité des liens intersubjectifs, par exemple, n'est pas abordée dans ce travail. Néanmoins, elle est évidemment très importante.

---

**récioproques de l'adulte et de l'enfant** au cours de la conduite de ces formes, montrant l'appropriation progressive de celles-ci par l'enfant ; et 2) l'analyse des **registres sémiotiques mobilisés** par la dyade au sein de ces formes, témoignant d'une transformation progressive de celles-ci en formes langagières, attestant du rôle médiateur de celles-ci dans le développement du langage.

Concernant l'analyse des rôles récioproques de l'adulte et de l'enfant au cours de leurs interactions avec l'objet, les analyses ont montré que l'enfant se créait effectivement petit à petit une position d'agent à l'intérieur des différentes formes, l'adulte favorisant sans cesse la prise d'initiative de l'enfant dans la communication. Nous avons également mis en évidence que relativement rapidement, l'enfant, à la suite de la proposition de ces formes par l'adulte, devenait capable d'instituer les différentes formes de communication, définissant lui-même *ce qui peut être entrepris avec l'objet*, et par-là même la visée communicationnelle de l'échange adulte-enfant. En fin de corpus, nous avons montré que l'enfant devenait autonome dans la conduite des différentes formes, étant lui-même capable d'en jouer et d'en proposer des variantes. Il est alors apparu que, devenant agent de sa propre action, à l'intérieur d'un cadre donné et connu, **l'enfant pouvait agir sur le monde et y effectuer ses expériences langagières, au sein de formes différenciées, permettant chacune d'entraîner une des facettes du langage** (nous revenons, lors de la seconde démarche d'analyse, sur l'émergence spécifique du langage au sein de ces formes). Dans ce sens, les analyses conduites permettent effectivement d'attester que ces formes – progressivement aux mains de l'enfant – organisent son entrée dans le langage.

Concernant les moyens sémiotiques investis par la dyade au sein des formes, nous avons observé que plus l'enfant développait ses habiletés communicationnelles, plus il était en mesure de conduire les formes conventionnalisées de communication de façon autonome. Nous avons mis en évidence qu'à l'inverse plus l'enfant était familier dans son expérience des différentes formes de communication, plus il était en mesure de réussir des choses complexes, du point de vue de la communication et du langage, ces deux arguments venant attester de l'interdépendance des deux dimensions analysées. La sémiotisation du cadre dans lequel l'activité communicationnelle se déroule, tout autant que la sémiotisation des différents signes

qui s'y déploient, semblant ainsi participer de manière interdépendante aux possibilités de développement que ce type d'activité fournit à l'enfant<sup>177</sup>.

Sur ce point, les analyses ont montré que, même si l'enfant devenait de plus en plus actif dans la manipulation des formes de communication, le rôle de l'adulte n'en restait pas moins déterminant tout au long de la période d'observation, dans le sens où il suggère sans cesse de nouvelles propositions dans la ZPD ainsi constituée. Nos analyses ont ainsi permis d'observer que les médiations de l'adulte s'accordaient aux processus de sémiotisation de la forme opérés chez l'enfant, puisque lorsque l'enfant montrait qu'il était capable d'instituer lui-même la forme de communication, les échanges adulte-enfant s'intensifiaient. En appui sur l'institution d'une forme connue de communication, l'adulte était alors en mesure de soutenir l'enfant dans la réussite d'une activité communicative complexe. Cette considération nous a permis de mettre en rapport la question de l'institution de la forme en tant que répertoire et la ZPD qui « s'étend » grâce à cette intériorisation du cadre (*cf.* hypothèses additionnelles que nous avons formulées, dans la *problématique*, section 3.2.2, pp. 84-86). Le caractère récurrent et invariant de la forme, son institution possible dans l'interaction et la reconnaissance implicite mutuelle adulte-enfant des visées de chacune des formes semblent permettre aux échanges de gagner en complexité, favorisant le développement langagier de l'enfant. Ainsi, les différentes formes conventionnalisées de communication mises en évidence peuvent être considérées comme des *enveloppes dynamiques* qui médiatisent l'entrée de l'enfant dans la culture et donc dans le langage, lui donnant forme et l'organisant dans des formes culturellement reconnues d'échanges.

À travers la conduite de cette première démarche d'analyse, nous avons abordé la question des préconstruits culturels les définissant comme des outils susceptibles d'être convoqués dans l'interaction vivante et mis au service de l'ontogenèse du langage chez l'enfant dans une perspective historico-culturelle renouvelée. Ces préconstruits culturels, déclinés en un ensemble de formes, offrent des rapports au monde diversifiés, introduisant à un univers de possibles, certes limité à cette étape de la genèse, mais dont nous considérons qu'il va potentiellement s'enrichir, se multiplier et ouvrir la voie à une potentielle différenciation du langage, donnant lieu à des pratiques langagières chaque fois plus complexes. Si dans cette

---

<sup>177</sup> Nous revenons, dans le cadre de la seconde démarche d'analyse, sur la question du passage de l'ordre des significations afférant aux systèmes sémiotiques relatifs au monde et à ses objets constitutifs de la culture matérielle à l'ordre des significations relevant des intentions.

---

approche des préconstruits culturels, les thèses de Bakhtine nous ont servi d'heuristique, il n'est pas interdit de penser (du moins pouvons-nous en faire l'hypothèse) que les formes conventionnalisées de communication qui émergent de la rencontre avec l'objet puisse être entrevues, à terme, comme des précurseurs des *genres du discours*, ou du moins comme présentant déjà certaines des caractéristiques des *genres* qui, plus tard, lorsqu'ils existeront pour eux-mêmes en dehors d'une activité dans le monde matériel, pourront devenir des genres à part entière. Nous pouvons, par exemple, imaginer que la forme de communication *construire le monde* pourrait constituer les prémices du genre *décrire* (discours descriptif et informatif) ; la forme de communication *s'ouvrir au monde de la fiction* constituer les prémices du genre *raconter* ; la forme de communication *dénommer le monde* également les prémices du genre *décrire*, via la production d'étiquettes (langage référentiel) ; et la forme *parler du monde* les prémices du genre *expliquer* ou *commenter* (suivant les sous-types). Si nous voulions véritablement envisager les *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet* dont nous avons proposé l'analyse comme précurseur de futurs genres du discours, une étude systématique de l'évolution de ce type de pratique dans un empan longitudinal plus large serait alors à conduire pour tester la légitimité de cette hypothèse et déterminer la nature de cette transition. Mais ceci fait partie d'une autre histoire.

La question de l'intériorisation de ces formes de communication et de la transformation des rapports entre fonctions psychiques de l'enfant qui en découle est traitée plus spécifiquement lors de notre seconde démarche d'analyse dans laquelle, nous examinons de plus près les transactions adulte-enfant nécessaires à ce que l'activité avec l'objet fonctionne, ainsi que les différents systèmes sémiotiques qui concourent à leur construction.

DEUXIÈME DÉMARCHE D'ANALYSE  
(CHAPITRE 8 - 11):

RECONSTRUIRE LA TENDANCE ÉVOLUTIVE PAR  
SUJET ET PAR OBJET AU SEIN DES UNITÉS DE  
RANG 2

---

Nous procédons à présent à notre seconde démarche d'analyse, dite microgénétique, dans laquelle nous examinons le développement de l'enfant au sein des *formats d'interaction* (unités de rang 2) que nous considérons comme une actualisation des formes conventionnalisées de communication incluant l'objet (unités de rang 1), telles que définies et mises en évidences dans le cadre de notre première démarche d'analyse. L'analyse des formats d'interaction permet d'étudier les mécanismes interactionnels à l'œuvre et le développement de l'enfant dans sa dynamique évolutive.

La conduite des analyses de type microgénétique est effectuée de façon différente pour chacune des formes de communication, les quatre catégories construites représentant chaque fois un contexte particulier dans lequel l'interaction adulte-enfant-objet se déroule et oriente les processus développementaux qui s'y opèrent. Sur ce point, nous avons fait l'hypothèse que les quatre formes de communication étudiées pouvaient être considérées comme des chemins différents, conduisant chaque fois autrement l'enfant au langage, en mettant au jour des formats spécifiques et originaux. Pour chacune des formes de communication étudiées, une sélection d'épisodes<sup>178</sup> fait l'objet d'une analyse approfondie pour aborder cette hypothèse.

Avant d'en venir à l'analyse proprement dite des épisodes sélectionnés, nous proposons d'approfondir la description de l'unité que nous convoquons pour approcher la dynamique évolutive, au sein des formes de communication identifiées. Nous expliquons également l'organisation des analyses en termes de trajectoires développementales.

Dans cette seconde démarche d'analyse, le *format d'interaction* (Bruner, 1982, 1983, 1984a, 1984b, 1987 ; Garvey, 1974) est investigué en tant qu'unité au sein de laquelle il est possible de suivre la contribution des significations relatives au monde matériel dans les processus transactionnels qui se construisent entre l'enfant et l'adulte (processus de meaning-making) dans l'interaction avec l'objet (Moro 2014b, 2018). Plus particulièrement, nous analysons comment l'objet, à travers une certaine maîtrise qu'a l'enfant des significations relatives à son usage, lui permet d'entrer dans les différents formats et d'y prendre une part de plus en plus active. Prenant appui sur une conception de l'objet comme unité dynamique (voire communicationnelle) construite et appréhendée en fonction des conventions culturelles qui lui

---

<sup>178</sup> Comme nous l'avons expliqué dans le *chapitre 5 (méthode d'analyse des données, p. 129)*, les unités de rang 1 identifiées et catégorisées lors de notre première démarche prennent à présent l'intitulé d'*épisode*, **en tant que partie de l'ensemble qu'est la trajectoire**.

sont relatives (Moro & Rodríguez, 1989, 1997, 1998, 2005 ; Rodríguez & Moro, 1998, 2002, 2008), nous proposons de reconsidérer le format dans son rapport à l'objet. Ainsi, l'analyse des formats d'interaction, dans cette acceptation renouvelée (Béguin, 2015, 2018 ; Moro, à paraître), permet de suivre les processus transactionnels entre l'adulte et l'enfant pour que l'interaction avec l'objet fonctionne, et de comprendre ainsi le rôle des significations relatives à l'objet dans le développement communicationnel et langagier de l'enfant. Par ailleurs, nous savons que la participation au format contribue à l'appropriation d'autres signes comme les signes langagiers et que, dans ce sens, l'analyse de telles unités – permettant d'accéder à la construction de significations partagées et publiques dans différents registres interreliés – constitue une possibilité de renouveler la réflexion pour l'analyse des débuts du langage, en lien avec les signes qui le précèdent.

L'analyse des *systèmes de dominance* (Vygotski, 2014 [1930-1931]), en tant qu'équilibres dynamiques entre différentes fonctions psychiques chez l'enfant, permet de rendre compte du versant interne du développement culturel, à différents moments clés de l'activité partagée autour de l'objet matériel. À l'intérieur du format, l'analyse du développement des fonctions psychiques de l'enfant nous permet de suivre l'évolution de leurs différents rapports et de nous prononcer sur une tendance évolutive, propre à chacune des formes étudiées. L'analyse des différents exemples d'épisodes que nous présentons ci-dessous met en évidence le rôle des significations relatives à l'objet, à partir desquelles s'élabore le psychisme de l'enfant et se différencie, s'alternent puis progressivement s'articulent les différentes fonctions psychiques en développement, dans le cadre de l'avènement du langage.

L'analyse approfondie des formats d'interaction et des rapports interfonctionnels s'élabore sur une sélection de 15 épisodes paradigmatiques organisés en *trajectoires développementales*<sup>179</sup> marquant une tendance évolutive (sauf pour la forme *parler du monde* – forme émergente à cette étape développementale – pour laquelle nous analysons seulement deux épisodes provenant de deux dyades différentes).

Pour la forme *construire le monde*, nous proposons l'analyse d'une trajectoire développementale se déployant au travers de trois différents épisodes avec l'objet *boîte à*

---

<sup>179</sup> Se référer également au *chapitre 5, méthode d'analyse*, pour une description de la spécificité des analyses en termes de trajectoire.

*formes* (objet 2<sup>180</sup>). Pour la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, nous proposons l'analyse d'une trajectoire développementale se déployant au travers de quatre différents épisodes avec l'objet *poupée-dinette* (objet 1<sup>181</sup>). Pour la forme *dénommer le monde*, nous proposons l'analyse de deux trajectoires développementales, l'une avec l'objet 1 et l'autre avec l'objet 2<sup>182</sup>, se déployant chacune au travers de trois différents épisodes. Pour la forme *parler du monde*, nous proposons l'analyse de deux différents épisodes avec l'objet 1, apparaissant à 18 mois chez la dyade 1 et à 22 mois chez la dyade 2<sup>183</sup>.

Les analyses de ces différentes trajectoires s'organisent en chapitres indépendants, pour chacune des quatre formes de communication. Pour chaque forme, nous proposons une **introduction qui rappelle sa spécificité** – nous présentons ensuite **l'ensemble de la trajectoire**, incluant la description des **formats spécifiques** à la forme de communication étudiée et leurs évolutions. Nous développons par la suite séparément **chacun des épisodes de la trajectoire**, incluant, à chaque fois, la présentation de l'épisode, la description du contenu significatifs de chacun des échanges qui le constituent, l'analyse proprement dite de ces échanges et du format qui s'y déploie et finalement un résumé de l'exemple. Nous terminons par la mise en évidence de la **tendance évolutive**, au sein de chacune des formes et terminons sur une **discussion de la particularité des mouvements psychiques** qui s'y déploient (transformations des rapports interfonctionnels).

---

<sup>180</sup> Nous avons montré que, si ce type de forme de communication pouvait organiser les échanges autour de l'objet 1, elle était surtout typique de l'objet 2, en raison de la difficulté – choisie – des usages conventionnels de cet objet. C'est pourquoi, nous choisissons de présenter une trajectoire développementale, avec cet objet.

<sup>181</sup> De même, cette forme est surtout typique de l'objet 1, en raison des nombreux usages symboliques qu'il permet.

<sup>182</sup> Cette forme de communication, surplombe, en quelque sorte, l'objet et, de fait, apparaît indépendamment de ce dernier (à parts égales entre les deux conditions d'observation). Toutefois, les deux trajectoires que nous analysons, avec chacun des deux objets, sont différentes, témoignant ainsi de « différents chemins » pour arriver à la dénomination proprement dite (la dernière étape de la trajectoire étant la production de dénomination par l'enfant, dans les deux situations). C'est pourquoi, nous avons choisi de présenter deux trajectoires pour cette forme.

<sup>183</sup> Pour cette forme de communication, nous proposons l'analyse de deux épisodes isolés, apparaissant chez deux dyades différentes, en raison du fait que la forme « parler du monde » n'apparaît que très rarement, et encore moins en début de corpus. Il n'a ainsi pas été possible de construire de trajectoires à proprement parler, même si les deux épisodes que nous analysons, à des périodes différentes du corpus, viennent témoigner d'une tendance évolutive.

## 8 Analyse microgénétique des épisodes « construire le monde »

La forme conventionnalisée de communication incluant l'objet *construire le monde* est spécifiquement liée à la construction de nouvelles significations dans le registre de l'usage canonique de l'objet. Cette catégorie a été élaborée pour qualifier tous les épisodes s'organisant autour de la transmission-appropriation de l'usage canonique de l'objet, lorsque l'enfant construit des significations à propos d'un usage qu'il ne maîtrise pas, ou pas encore complètement. La trajectoire visant l'illustration de cette forme concerne l'objet *boîte à formes* (objet 2), objet complexe dont la maîtrise n'est toujours pas effective, même à la fin de la période d'observation. Cet objet a été spécifiquement choisi pour la difficulté de ses usages – l'analyse des interactions se déployant autour de ce dernier illustrant différentes articulations entre *usage* et *communication non verbale puis verbale*, à chaque moment de la trajectoire<sup>184</sup>.

Nous présentons la trajectoire d'Eileen à 12, 18 et 22 mois. Nous mettons en évidence la différenciation progressive des significations relatives aux usages canoniques de cet objet, tout autant que les progrès communicationnels et langagiers chez l'enfant et analysons l'interdépendance de ces deux registres.

### 8.1 Trajectoire développementale d'Eileen pour la forme *construire le monde* avec l'objet « boîte à formes », à 12, 18 et 22 mois

Les trois épisodes présentés s'organisent autour d'un format générique de type *coaction*<sup>185</sup> qui se décline en trois modalités, tout au long de la trajectoire étudiée. L'analyse de ce format permet de montrer que, en même temps que les significations relatives au monde se différencient chez l'enfant, ses capacités communicationnelles (déjà en partie à disposition) se

---

<sup>184</sup> Les travaux princeps en Pragmatique de l'objet (*e.g.*, Moro & Rodriguez, 1989, 2005) ont analysé un objet aux usages plus simples, entre 7 et 13 mois et ont mis en évidence la construction progressive des usages de cet objet et la sémiotisation corrélative par l'enfant des signes utilisés par l'adulte pour les lui transmettre – le deux registres que sont *usage* et *communication* se développant de concert. Dans l'empan de notre recherche (12-24 mois), au contraire, les acquis communicationnels avérés chez l'enfant, déjà au début de la période d'observation, servent de ressource pour aller plus loin dans la connaissance de l'objet (= inversement des rapports).

<sup>185</sup> La notion de co-agir sur le monde concerne à la fois les éléments relatifs à l'action et à l'usage de l'objet et les éléments relatifs à la communication et au langage – puisque nous étudions le langage non séparé du monde. Notons que coaction ne signifie pas symétrie entre les protagonistes de l'interaction.

---

développent – la production de signes langagiers (qui eux sont encore à sémiotiser), commençant à émerger. Ceci souligne l'interdépendance des systèmes sémiotiques relatifs au monde, à la communication et au langage dans les premières modalités du format, puis l'autonomisation progressive du système proprement langagier qui devient alors ressource pour continuer à approfondir la connaissance de l'objet, dont l'usage public n'est toujours pas complètement maîtrisé, même à la fin de la période d'observation. Ainsi le format de *coaction* analysé se reconfigure selon l'âge de l'enfant et son niveau de maîtrise de l'usage canonique de l'objet.

Les trois modalités du format analysé se nomment : *présenter/faire-regarder faire* (Obs. 1) ; *faire-décrire/informer* (Obs. 2) ; *faire-dialoguer* (Obs. 3) et permettent de suivre la progression de la construction de l'usage de l'objet à partir du registre communicationnel et intentionnel (= spécificité des rapports entre ces deux registres pour cette forme). Un premier exemple à **12 mois** montre l'adulte présentant l'objet *boîte à formes* à l'enfant, puis effectuant une démonstration de l'usage canonique du trousseau de clés, dans une modalité du format que nous nommons *présenter/faire-regarder faire* (Obs. 1). Un deuxième exemple à **18 mois** montre l'enfant effectuant, de sa propre initiative, plusieurs tentatives de réalisation de l'usage canonique des clés, l'adulte lui venant en aide décrivant le monde et fournissant des informations à propos de l'usage canonique à réaliser, dans une modalité du format que nous nommons *faire-décrire/informer* (Obs. 2). Un dernier exemple à **22 mois** montre l'enfant effectuant plusieurs tentatives de réalisation de l'usage canonique des clés et organisant, de sa propre initiative, un dialogue avec l'adulte lui permettant d'obtenir des informations utiles à la réalisation de l'usage, dans une modalité du format que nous nommons *faire-dialoguer* (Obs. 3).

Pour les trois exemples, nous proposons dans un premier temps une **présentation** de l'épisode suivi de sa **transcription narrativisée** que nous séparons en *échanges* distincts (3 pour l'Obs.1 ; 3 pour l'Obs. 2 ; 3 pour l'Obs. 3), chacun des échanges marquant une étape dans la progression des processus transactionnels que nous analysons. Nous proposons ensuite la **description** du contenu significatif de chacun des échanges séparément. Finalement, nous proposons l'**analyse** proprement dite de ces échanges et des processus transactionnels adulte-enfant qui se déploient au sein des différentes modalités du format générique de *coaction*. Nous terminons à chaque fois par un **résumé** de l'exemple.

### 8.1.1 12 mois : Démonstration de l'usage canonique par A et enrôlement de E dans l'activité via la gestion de l'attention conjointe<sup>186</sup>

L'observation 1 propose l'analyse d'un épisode de la forme *construire le monde*, à **12 mois**, dans lequel la modalité du format qui s'institue est nommée *présenter/faire-regarder faire*. Nous considérons que le format *présenter/faire-regarder faire* se met en place, dès le tout début du premier échange, lorsque l'adulte s'empare des clés, les présente<sup>187</sup> à l'enfant et annonce qu'elle va effectuer la démonstration de leur usage et se termine, à la fin du deuxième échange, lorsque l'usage est réalisé (la porte est ouverte).

L'exemple a été choisi pour montrer le point de départ de la trajectoire, lorsque l'adulte tient le premier rôle dans la conduite du format, spécifiant tout d'abord, l'attention de l'enfant sur les parties significatives de l'objet en lien à son usage public puis effectuant une démonstration des possibilités de l'objet – réalisant devant l'enfant dont l'attention est maximale – l'ouverture d'une porte de la maison avec la clé correspondante. À ce stade, le format permet la gestion de l'attention conjointe sur l'objet et ses significations que l'adulte cherche à transmettre à l'enfant.

---

<sup>186</sup> Comme nous l'avons signalé dans le cadre de notre première démarche d'analyse, l'intitulé de cet exemple – ainsi que de tous les suivants – ne correspond pas à celui de l'unité (qui a été donné à l'unité lors du découpage). Par ce second intitulé nous cherchons à rendre compte de l'évolution qui se produit entre chaque épisodes, formant la trajectoire analysée.

<sup>187</sup> Comme nous l'avons déjà signalé, plusieurs travaux ont souligné l'importance des signes de *présentation* dans le développement de l'enfant et notamment en ce qui concerne l'avènement du langage (Moro 2016a et b, 2018, à paraître ; Moro et al., 2015). Si tout au long des analyses qui suivent nous examinons l'importance de ce type de signes qui participe aux formats, nous nous y attardons plus particulièrement lors de l'analyse de la forme *dénommer le monde* (chapitre 10).

---

## Observation 1

Eileen, 12 mois

Durée : 36 secondes

Titre de l'unité : Montrer comment utiliser les clés

Objet : Boîte à formes

Forme : construire le monde

Code : D1O2E1 – 159-4-0208-0244

<https://drive.switch.ch/index.php/s/PQ3zM20vty5XGTc>

- Adulte<sub>1</sub> : saisit le trousseau de clés, le présente à E, dit « regarde t'as vu les clés » puis « tu peux ouvrir les portes », tournant la maison à la recherche d'une porte à ouvrir
- Enfant<sub>1</sub> : regarde l'action de A et sourit
- Adulte<sub>1</sub> : regarde le trousseau de clé, sélectionne la clé orange pour la porte orange se trouvant juste entre elles deux, la présente à E et dit « regarde Eileen »
- Enfant<sub>1</sub> : ne regarde pas la clé présentée mais saisit le bord du toit et l'ouvre
- 
- Adulte<sub>2</sub> : incline la maison, regarde E, dit « regarde », présente la porte orange puis la clé orange à E et dit « t'as vu la clé là ? »
- Adulte<sub>2</sub> : enfle la clé dans la serrure et dit « tu peux la mettre là »
- Enfant<sub>2</sub> : pose sa main sur celle de A et accompagne le mouvement de la clé
- Adulte<sub>2</sub> : dit « et tu tournes »
- Adulte<sub>2</sub> : dit « hop tu ouvres la porte », lorsque la porte s'ouvre, puis regarde E et la porte ouverte
- Enfant<sub>2</sub> : retire sa main et regarde la porte ouverte
- 
- Adulte<sub>3</sub> : retire la clé de la porte ouverte et dépose le trousseau dans sa main ouverte, le présentant à E
- Enfant<sub>3</sub> : s'empare du trousseau de clés, se le présente, le secoue puis le tend à A
- Adulte<sub>3</sub> : tend la main à plat et demande « tu veux me le donner ? »
- Enfant<sub>3</sub> : dépose les clés dans la main de A
- Adulte<sub>3</sub> : dit « merci »

### 8.1.1.1 Description de l'épisode

L'adulte<sup>188</sup> initie l'échange 1, s'emparant des clés, les présentant à l'enfant et disant « regarde t'as vu les clés », avant de proposer « tu peux ouvrir les portes » signalant verbalement la

---

<sup>188</sup> Dans le cadre de notre seconde démarche d'analyse, visant la trajectoire développementale par sujet, nous continuons à utiliser les termes d'*adulte* et d'*enfant* pour qualifier les sujets participant à l'étude. Par contre, nous leur donnons un genre, dans le sens que l'*adulte* est au féminin (il s'agit de trois mères) et que l'enfant est au féminin ou au masculin suivant le sexe de l'enfant : deux enfants filles *Eileen* et *Kali* et un enfant garçon *Baptise*.

fonctionnalité de l'objet, puis paramétrant la situation en tournant la maison pour sélectionner la porte orange. L'enfant regarde alors l'action de l'adulte et sourit. L'adulte continue de préparer sa démonstration, sélectionnant la clé orange et la présente à l'enfant, disant « regarde Eileen ». L'enfant, saisissant le rebord du toit, s'adonne alors à l'ouverture et à la fermeture de celui-ci, manifestant une très brève rupture de l'attention conjointe. L'adulte fait alors une petite pause dans sa démonstration.

Dans l'**échange 2**, l'adulte récupère l'attention de l'enfant sur l'usage à effectuer, en inclinant la maison et en regardant l'enfant dans les yeux disant « regarde ». L'adulte présente alors la porte orange puis la clé orange à l'enfant et dit « t'as vu la clé là ? », avant de l'enfiler dans la serrure et de dire « tu peux la mettre là ». L'enfant pose alors sa main sur celle de l'adulte et accompagne le geste de cette dernière lorsqu'elle actionne la clé, disant « et tu tournes ». Comme la porte s'ouvre, l'enfant retire sa main et l'adulte s'exclame « hop tu ouvres la porte » (idem), dirigeant son regard sur l'enfant puis sur la porte ouverte, s'assurant ainsi de l'attention de l'enfant. L'enfant regarde la porte ouverte.

Dans l'**échange 3**, l'adulte retire la clé de la serrure, déposant le trousseau paume ouverte dirigée vers l'enfant, lui présentant de fait les clés. L'enfant s'empare du trousseau et se le présente, avant de le secouer et de le présenter en retour à l'adulte. L'adulte avance alors sa main paume ouverte face à l'enfant et demande « tu veux me le donner ? ». L'enfant dépose les clés dans la main de l'adulte, cette dernière dit « merci » et l'épisode prend fin.

#### **8.1.1.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format présenter/faire-regarder faire**

Dans cet exemple, le format *présenter/faire-regarder faire* se manifeste dans sa déclinaison *adulte-enfant*, à savoir que l'adulte **initie** le format au travers de différentes formes de sélection de l'attention conjointe, via la présentation de l'objet et l'utilisation du vocable *regarde* à deux reprises et que l'enfant **entre** dans le format, regardant attentivement ce que fait l'adulte et participant – par l'attention – à la réalisation finale de l'usage canonique des clés, lorsqu'elle pose sa main sur celle de l'adulte qui ouvre la porte (geste que nous interprétons comme le prolongement de l'attention conjointe).

À **12 mois**, l'usage des clés n'est pas maîtrisé par l'enfant, sauf dans des inférences très simples de type *si clés alors les approcher de la maison*. Nous considérons que la convocation par l'adulte du format dans cette modalité, repose sur la non-maîtrise de l'usage

---

par l'enfant, dans le sens que l'adulte adapte ses médiations au niveau actuel de l'enfant. La question de l'attention de l'enfant est ici cruciale.

En séquençant son action et en réalisant des présentations chaque fois plus spécifiques de l'objet, assorties de verbalisations, l'adulte rend saillants les éléments signifiants de la réalisation de l'usage canonique qu'elle cherche à transmettre. Les différentes actions réalisées par l'adulte visent ainsi à **sélectionner chaque fois plus spécifiquement l'attention de l'enfant** sur l'objet et ses différentes parties. L'enrôlement de l'enfant dans le format *présenter/faire-regarder faire*, permet à cette dernière de porter son attention sur ce que fait l'adulte. À l'intérieur du format, l'enfant apprend tout d'abord à spécifier son attention sur les différentes parties de l'objet puis à la prolonger par une participation à l'action effectuée par l'adulte. Examinons à présent chacun des échanges qui constituent cet épisode, à 12 mois, lorsque l'adulte joue le rôle principal dans la conduite du format.

Dans l'**échange 1**, l'adulte commence par présenter le trousseau puis plus spécifiquement la clé à l'enfant, contribuant à hisser l'objet au rang de référent de l'attention conjointe (= deux référents successifs). Si ces présentations sont certes furtives, elles sont néanmoins d'une importance capitale pour, au fil de l'interaction, permettre à l'enfant de spécifier son attention sur les objets cruciaux (trousseau, porte et clé) relatifs à l'usage canonique de l'objet et aux significations qu'il engage. Nous ne sommes pas encore ici au niveau de l'agir mais bien au niveau de l'attention conjointe, le volet *présenter* du format constituant la première étape dans la conduite de la démonstration que l'adulte souhaite engager. Dans ce sens, les signes de présentation constituent l'accroche nécessaire à l'enrôlement de l'enfant dans le format. Lors de cette première présentation, l'enfant adopte une attitude responsive active, qui s'exprime par le regard et le sourire – marquant la connivence et l'attention conjointe. À un moment donné, l'enfant disperse son attention et s'engage dans la réalisation d'une action simple qu'elle maîtrise – celle de l'ouverture-fermeture du toit de la maison. Cette brève rupture de l'attention conjointe n'empêche pas le format de continuer, l'adulte interrompant simplement quelques instants sa démonstration, qu'elle va cependant poursuivre, dans l'échange suivant.

Dans l'**échange 2**, l'adulte incline la maison, regarde l'enfant et dit « regarde ». Ce faisant, l'adulte récupère l'attention de l'enfant qui s'était dispersée. L'adulte présente alors successivement la clé orange puis la porte orange à l'enfant, attirant son attention sur le lien à effectuer entre ces deux parties de l'objet, dont la présentation est à présent nécessaire à la conduite de la démonstration qu'elle désire effectuer. La présentation de la clé par l'adulte à

l'enfant se double de langage, l'adulte demandant à l'enfant « t'as vu la clé là ? », énoncé auquel l'adulte n'attend pas de réponse, mais dont elle exploite la portée assertive.

L'adulte amorce alors la réalisation effective de l'usage, introduisant la clé orange dans la serrure de la porte orange et complétant verbalement son action « tu peux la mettre là<sup>189</sup> ». L'enfant dont l'attention sur la préparation de l'action réalisée par l'adulte est maximale, s'introduit activement dans le format. Effectivement, en réponse à la démonstration effectuée par l'adulte, l'enfant entre dans la sémiosis à travers la conduite de « main sur celle de l'autre<sup>190</sup> », témoignant d'une forme de responsivité au travers de l'attention, par le regard et par le fait de poser sa main sur celle de l'adulte, lorsque cette dernière effectue la dernière étape de la réalisation de l'usage, celle d'ouvrir la porte.

Dans sa démonstration, l'adulte convoque différents systèmes de signes, doublant de langage l'action qu'elle réalise devant l'enfant (elle indique « et tu tournes », puis, « hop tu ouvres la porte » lorsque l'action est finalisée). Pour maximiser la captation de l'attention de l'enfant, l'adulte utilise différents registres de signes conjoints (situationnels, matériels, gestuels et langagiers), ce qui n'est plus le cas dans l'observation suivante (à 18 mois). À la fin de l'échange, l'adulte regarde l'enfant puis la porte ouverte, soulignant par là même l'intérêt du résultat obtenu, alors que l'enfant retire sa main et regarde la porte ouverte.

Dans l'**échange 3**, l'adulte présente le trousseau à l'enfant, paume ouverte, dans une attitude peu directive. Répondant à l'invitation de l'adulte, l'enfant s'empare du trousseau, se le présente rapidement, puis le secoue, avant de le présenter en retour à l'adulte. La responsivité de l'enfant se décline différemment lors de ce troisième échange (*cf.* Bruner, 1982, 1983, 1987) qui souligne l'extrême variation au sein des formats). D'une participation attentionnelle au format, l'enfant passe à une participation qui passe par l'agir avec l'objet, dont elle s'empare et qu'elle secoue. Ce troisième échange, semble ébaucher une variation des rôles au sein du format initial, à savoir que l'enfant prendrait en charge le premier volet du format,

---

<sup>189</sup> Ce type de verbalisation descriptive-informative réalisées par l'adulte lorsqu'il décrit l'objet « t'as vu la clé là ? » puis donne de l'information sur son usage « tu peux la mettre là » sont utilisées comme médiations principales dans les épisodes suivants à 18 et 22 mois – ici il est plutôt utilisé pour spécifier l'attention de l'enfant sur les différentes parties de l'objet (clé puis porte).

<sup>190</sup> Le signe gestuel de l'enfant *poser sa main sur celle de l'adulte* est nommé *démonstration immédiate implicite*. Ce signe se distingue des démonstrations immédiates décrites dans Moro et Rodríguez (2005), au sens où ce n'est pas l'adulte qui prend la main de l'enfant pour réaliser l'usage mais l'enfant qui pose sa main sur celle de l'adulte – signe gestuel que nous comprenons comme un prolongement de l'attention conjointe.

---

effectuant elle-même une présentation de l'objet à l'adulte, attendant que cette dernière engage le *faire* avec l'objet, c'est-à-dire réitère sa démonstration. L'adulte ne donnant pas suite à la présentation et au don de l'objet qui s'ensuit effectuée par l'enfant, l'épisode prend fin et le format précité ne prend pas véritablement forme.

Cette analyse a permis de mettre au jour l'entrée de l'enfant dans la forme *construire le monde* au travers des processus de **gestion de l'attention conjointe**. La segmentation de l'action, à l'intérieur du format *présenter/faire-regarder faire* est l'outil principal que l'adulte utilise pour capter et spécifier l'attention de l'enfant, la focalisant sur les différents objets signifiants (trousseau, clé, porte) au fil de son action (préalablement et durant la démonstration de l'usage canonique des clés). À 12 mois, l'adulte s'appuie sur différents registres sémiotiques pour maximiser le potentiel attentionnel de l'enfant. Dans le premier terme de cette trajectoire spécifique, nous observons que l'enfant participe au format essentiellement via l'attention conjointe. Nous observons que l'alternance des rôles : je présente (adulte), je fais (adulte) et tu regardes (enfant) observée lors des deux premiers échanges semble céder la place à une ébauche non aboutie d'une répartition des rôles alternative : je présente (enfant) tu fais (adulte) et je regarde (enfant). L'échange des rôles au niveau de la *présentation de l'objet* – et la possible injonction de refaire l'action qu'elle contient – donnerait à l'enfant la possibilité de *faire agir l'autre* pour ensuite *regarder l'autre agir*. Sur ce point, nous pouvons faire l'hypothèse que le format pourrait évoluer vers ce type de nouvelle déclinaison, avec modulation de celui-ci.

### 8.1.1.3 Résumé de l'analyse

L'observation 1 propose l'analyse d'un épisode de la forme <i>construire le monde</i> à <b>12 mois</b> , dans lequel l'adulte institue un format générique de <i>coaction</i> dans sa modalité <i>présenter/faire-regarder faire</i> . L'adulte prend en charge le format invitant l'enfant à spécifier son attention sur les différents objets puis sur la démonstration qu'elle effectue de l'usage. L'enfant se trouve ici dans une attitude responsive congruente, s'accordant à l'action de l'adulte, via son attention.
---

### 8.1.2 18 mois : Tentative de réalisation de l'usage canonique des clés par E et don d'informations à propos de l'usage de l'objet par A

L'observation 2 propose l'analyse d'un épisode de la forme *construire le monde*, à **18 mois**, qui convoque le format *faire-décrire/informer*, dans une déclinaison *enfant-adulte*, à savoir

que l'enfant effectue, de sa propre initiative, une tentative de réalisation de l'usage canonique des clés (ce qui nécessite de sélectionner d'une part la bonne porte, d'autre part la clé correspondante) et que l'adulte n'intervient que dans un second temps pour spécifier l'usage de l'objet d'un point de vue *descriptif-informatif*. Nous considérons que le format se met en place en tout début d'épisode, lorsque, dans l'échange 1, l'enfant se présente la clé puis l'avance en direction d'une porte manifestant son désir de l'ouvrir, et se termine à la fin de l'échange 3, après que l'enfant a réalisé plusieurs tentatives d'ouverture de la porte, sans pour autant parvenir à l'usage complet.

L'exemple a été choisi pour montrer comment l'enfant, qui a développé un certain degré de maîtrise des significations relatives à l'usage des clés, est en mesure, de sa propre initiative, d'en initier la réalisation et ainsi d'instituer elle-même le format, l'adulte se consacrant entièrement à la réussite de l'enfant dans son initiative. Tout au long de l'épisode, l'adulte contribue à préciser l'action enfantine, proposant plusieurs types de médiations toujours plurisémiotiques, le langagier étant singulièrement en pointe (se détache plus spécifiquement). L'enfant n'en est pas encore à réussir à réaliser l'usage.

## **Observation 2**

Eileen, 18 mois

Durée : 47 secondes

Titre de l'unité : Chercher la bonne clé puis essayer d'ouvrir la porte rose

Objet : Boîte à formes

Forme : construire le monde

Code : D1O2E4 – 179-3-0125-0212

<https://drive.switch.ch/index.php/s/8WyrKSMZULBFEdn>

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| Enfant <sub>1</sub> : | tient la clé jaune dans ses mains, se la présente et dit « euheu »  |
| Enfant <sub>1</sub> : | approche la clé jaune de la porte orange et dit « euheu »   |
| Adulte <sub>1</sub> : | dit « oui mais cherche la bonne couleur », pointe la clé orange et demande « le orange il est où ? »                                  |
| Enfant <sub>1</sub> : | se présente le trousseau, sélectionne la clé rose puis l'approche de la porte orange  |
| Adulte <sub>1</sub> : | dit « non ça c'est rose », tourne la maison pour présenter la porte rose à E et ajoute « rose ça va avec ça », pointant la porte rose |
| Enfant <sub>2</sub> : | essaie d'introduire la clé rose dans la serrure mais sa clé est mal positionnée   |
| Adulte <sub>2</sub> : | prend la clé des mains de E, dit « tiens la clé là » et pointe le haut de la clé  |
| Adulte <sub>2</sub> : | redonne la clé à E, dit « ici » et pointe encore le haut de la clé  |

---

Enfant <sub>2</sub> :	reprend la clé et essaie d'enfiler la clé dans la serrure
Adulte <sub>2</sub> :	dit « voilà » puis « maintenant tu la mets dans le trou allez », inclinant la maison
Enfant <sub>2</sub> :	s'applique à enfiler sa clé et dit « euh »
Adulte <sub>2</sub> :	l'encourage, dit « encore essaie » puis « vas-y », tentant de guider le geste de E
Enfant <sub>2</sub> :	lâche le trousseau de clé
Adulte <sub>2</sub> :	reprend la clé, regarde la serrure et dit « c'est difficile ça »
Adulte <sub>3</sub> :	introduit la clé dans la serrure puis la lâche et dit « voilà tu peux tourner maintenant », se reculant un peu
Enfant <sub>3</sub> :	pose sa main sur la poignée de la maison, dit « euh », tourne la maison et dit encore « euh », regardant l'objet
Adulte <sub>3</sub> :	sourit, dit « tourner la clé » puis mime l'usage de tourner une clé avec sa main et ajoute « comme ça »
Enfant <sub>3</sub> :	dit « euh » et reprend le trousseau, faisant sortir la clé rose de sa serrure

### 8.1.2.1 Description de l'épisode

L'enfant initie l'**échange 1**, se présentant la clé de couleur jaune et vocalisant « euheu », avant de l'approcher de la porte orange, faisant à nouveau « euheu ». L'adulte valide la tentative de l'enfant et précise l'action de cette dernière, pointant la clé orange dans le trousseau que l'enfant a en mains et indiquant « oui mais cherche la bonne couleur », puis pointant plus longuement la clé adéquate et demandant « le orange il est où ? ». Alors que l'enfant sélectionne la clé rose et l'avance vers la porte orange, l'adulte précise à nouveau l'action enfantine : d'abord verbalement, disant « non ça c'est rose », puis opérant une facilitation de l'usage en tournant la maison pour placer la porte rose devant l'enfant, et finalement à nouveau verbalement, disant « rose ça va avec ça », effectuant finalement un pointage immédiat multiple<sup>191</sup> de la porte rose.

L'**échange 2** est initié par l'enfant qui tente d'enfiler la clé rose dans la serrure de la porte correspondante. Comme l'enfant peine à introduire la clé dans la serrure, l'adulte lui prend des mains pour lui spécifier comment la tenir. Pour ce faire, l'adulte pointe le haut de la clé et indique « tiens la clé là », avant de redonner la clé à l'enfant, indiquant une nouvelle fois où la tenir (pointe le haut de la clé et dit « ici »). L'enfant essaie alors à nouveau d'introduire la clé dans la serrure, tandis que l'adulte l'encourage verbalement, disant « voilà » puis « maintenant tu la mets dans le trou allez », avant de lui faciliter encore la tâche en inclinant la maison. L'enfant poursuit sa tentative, s'appliquant à introduire la clé dans la serrure et

---

<sup>191</sup> Selon la terminologie indiquée par Moro et Rodríguez (2005), le *pointage immédiat (touchant) multiple* consiste à toucher l'objet d'intérêt à plusieurs reprises avec l'index.

vocalisant « euh », tandis que l'adulte réitère ses encouragements, disant « encore vas-y » puis simplement « vas-y ». Finalement l'adulte intervient, en posant sa main sur la clé (démonstration immédiate<sup>192</sup>), tentant ainsi de guider le geste de l'enfant. L'entreprise échoue, l'enfant ne parvenant pas à introduire la clé et l'adulte s'empare alors du trousseau, regardant la serrure et disant « c'est difficile ça ».

L'adulte reprend l'initiative dans l'**échange 3**, introduit la clé rose dans la serrure de la porte rose, avant de se reculer pour redonner la main à l'enfant, disant « voilà tu peux tourner maintenant ». L'enfant répond à la demande de l'adulte, mais ne s'empare pas de la clé comme demandé et soulève la maison par sa poignée, la faisant tourner comme indiqué verbalement par l'adulte, qui elle, parlait de la clé. Comme l'enfant dit « euh » à deux reprises et regarde l'objet, l'adulte sourit et précise « tourner la clé », mimant gestuellement (geste représentationnel/iconique) l'usage de la clé et ajoutant « comme ça ». L'enfant dit « euh », puis reprend la clé qui sort de la serrure.

#### **8.1.2.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format faire-décrire/informer**

Dans cet exemple, le format *faire-décrire/informer* se manifeste dans sa déclinaison *enfant-adulte*, à savoir que l'enfant **initie** le format, opérant une tentative de réalisation de l'usage de l'objet, de sa propre initiative et que l'adulte **entre** dans le format, étayant l'entreprise de l'enfant. À **18 mois**, l'usage canonique des clés est partiellement maîtrisé par l'enfant qui dispose à présent d'inférences plus sophistiquées de type *si clé alors l'introduire dans n'importe quelle serrure*. A partir de ces inférences génériques, elle va progresser vers la maîtrise complète de l'ouverture des portes à l'aide des clés correspondantes. L'adulte complète le format, tout au long de l'activité enfantine, donnant de l'information de deux manières : 1) en se situant au plan verbal 2) en indexicalisant ce plan verbal via une gestualité déictique (échange 1 et 2) ou représentationnelle/iconique (échange 3).

Nous considérons que les conventions déjà construites par l'enfant dans le registre de l'usage lui permettent de convoquer elle-même le format (par le faire), au sein duquel s'organiseront ses différentes tentatives dans l'interaction étroite avec l'adulte. L'analyse sémiotique des conduites enfantines dans le format *faire-décrire/informer* montre la part active de l'enfant et

---

<sup>192</sup> La notion de *démonstration immédiate* a été définie par Moro et Rodríguez (2005) pour qualifier un type de démonstration dans lequel l'adulte réalise l'usage en impliquant le corps de l'enfant (par ex. prend la main de l'enfant munie d'un plot et la dirige vers l'emplacement correspondant, permettant l'introduction du plot).

---

l'importance des phénomènes de sémiotique dans l'appropriation de l'usage, tout autant que l'importance des informations données par l'adulte qui soutiennent ces processus d'inférence. Examinons à présent chacun des échanges à 18 mois, lorsque l'enfant est devenue capable d'elle-même initier le format.

Dans l'**échange 1**, l'enfant se présente la clé jaune qu'elle a en mains et vocalise « euheu » – vocalisation qui, dans ce contexte, semble être adressée à l'adulte et indiquer un questionnement (intonation montante). L'enfant ébauche ensuite la réalisation de l'usage canonique des clés, avançant la clé jaune en direction de la porte orange, répétant le même type de vocalisation. Effectivement, l'adulte se sent invité à intervenir et médiatise verbalement la situation, disant « oui mais cherche la bonne couleur », puis demande « la orange elle est où ? », ce qui signifie que l'adulte part maintenant du langage (verbes + indexicalité) qu'elle assorti d'une indication de l'objet (pointage immédiat de la clé orange puis de la porte rose) pour médiatiser l'action enfantine. Tenant compte de l'intervention de l'adulte, l'enfant tente d'adapter sa conduite, se présentant le trousseau et sélectionnant la clé rose qu'elle approche toujours de la porte orange. L'enfant réalise à ce stade l'inférence *si problème alors changer de clé* (passe de la jaune à la rose) à partir des éléments verbaux et non verbaux que l'adulte a apporté du point de vue de la communication.

Dans la suite de l'échange, l'adulte médiatise à nouveau la situation, indiquant verbalement que le changement effectué n'était pas le bon « non ça c'est rose », puis opère une facilitation de l'usage en tournant la maison de manière à présenter la porte rose devant l'enfant. L'adulte indique alors « rose ça va avec ça » et effectue un pointage immédiat multiple de la porte concernée.

Dans ce premier échange, nous observons que l'adulte utilise l'indexicalité pour préciser l'action enfantine de manière descriptive (indiquant la couleur de l'objet par le pointage) et informative (indiquant la correspondance inter-objet) – et ce faisant l'adulte part du langage pour revenir au monde (via l'indexicalité). Si l'enfant comprend qu'il y a *quelque chose de faux* dans sa conduite et opère différentes tentatives pour spécifier son action, elle se trompe encore de couleur, ne parvenant pas à sélectionner la couleur de clé correspondant à la porte qui se trouve devant elle. Dans ce sens, ce premier échange donne à voir une transaction adulte-enfant, sans pour autant qu'elle débouche sur un véritable accord. En fin d'échange, l'adulte tourne finalement la maison pour faire correspondre la porte à la couleur de la clé que l'enfant a en mains. Ce faisant, l'adulte redescend d'un étage au niveau de ses médiations,

quittant le registre des verbalisations et pointages vers l'objet, c'est-à-dire repassant par la matérialité, pour procéder à une facilitation de l'usage.

Notons encore que l'ajustement de l'enfant à l'intérieur du format (changement de clé) signifie que, en même temps que se réalise la découverte de l'objet, l'enfant intègre les règles du format qui favorise, par là même, la construction de nouvelles significations. En effet, cette nouvelle capacité à participer au format et à y articuler ses conduites avec celles de l'adulte ouvre la voie à la construction d'inférences plus complexes chez l'enfant, dans le registre de l'usage.

Dans l'**échange 2**, l'enfant a, à présent, la bonne clé en mains et tente de l'introduire dans la serrure, rencontrant cette-fois des difficultés dans l'orientation de la clé. L'adulte s'empare alors du trousseau, effectuant un pointage touchant du haut de la clé et indiquant verbalement la consigne « tiens la clé là ». L'adulte redonne ensuite la clé à l'enfant, effectuant un second pointage, toujours touchant, du haut de la clé et indiquant encore « ici ». Si, dans le cas présent, l'adulte utilise, des éléments indexicaux (« là » ou « ici »), nous observons qu'elle repasse par la matérialité (prend le trousseau des mains de l'enfant), choisissant une forme de médiation plus basique pour tenter de clarifier ses intentions<sup>193</sup>. L'enfant reprend alors la clé et tente à nouveau de l'introduire dans la serrure correspondante.

L'adulte commente ensuite l'action de l'enfant « voilà », puis effectue une description générique de l'usage à effectuer « maintenant tu la mets dans le trou allez », avant de faciliter finalement la réalisation de l'usage en inclinant la maison. L'enfant est concentré sur l'entreprise difficile d'introduction de la clé dans la serrure et s'applique longuement, ponctuant sa tentative par un « euh » exprimant sa difficulté (tentatives mais difficulté qui se double d'un problème de motricité fine qui reste encore à travailler). L'adulte encourage alors l'enfant, disant « encore essaie » puis « vas-y », avant d'intervenir pour cadrer matériellement la situation, posant sa main sur la clé et tentant d'aider l'enfant à réaliser l'ouverture de la

---

<sup>193</sup> Nous abordons plusieurs fois dans les exemples qui suivent la question de la *clarification* des intentions de communication (cf. *chapitre 1*, pp. 46-47). Dans le registre de la communication intentionnelle, différents processus de clarification des intentions peuvent avoir lieu: l'adulte peut être amené à tenter de clarifier l'intention de communication chez l'enfant, lorsque celle-ci est ambiguë (Dimitrova, 2012) ; l'adulte peut également tenter de clarifier sa propre intention pour l'enfant, lorsqu'il lui semble qu'elle n'a pas été comprise. Pour ce faire (et c'est le cas de cet exemple), l'adulte peut être amené à quitter le registre du pointage ou des verbalisations (moyens distaux de l'objet) pour retourner au registre matériel (moyens proximaux) pour clarifier ses intentions.

---

porte. L'enfant lâche alors le trousseau et l'adulte reprend la clé, regardant la serrure et concluant « c'est difficile ça ».

Dans ce deuxième échange, nous voyons que l'adulte double ici la signification qu'elle fait jouer dans différents registres sémiotiques (facilitation de l'usage, informations données verbalement), ce qui aboutit à un début d'accord (tenir correctement la clé).

L'adulte initie l'**échange 3**, plaçant la clé dans la serrure (partie de l'usage autour duquel l'échange 2 s'est organisé, sans que l'enfant parvienne alors à le réaliser) et disant à l'enfant « voilà tu peux tourner maintenant », se reculant un peu. Par son action de placer la clé dans la serrure, l'adulte segmente les différentes parties de l'usage, permettant éventuellement à l'enfant de réussir une des parties – si pas l'ensemble – favorisant ainsi la discrétisation des significations impliquées. L'adulte produit alors une injonction verbale à réaliser l'usage, laissant le champ libre à l'enfant (discours à caractère injonctif). Si l'enfant revient dans l'action comme demandé, elle produit une réponse non congruente à la demande de l'adulte, s'emparant de la maison par sa poignée pour la faire tourner au lieu de tourner la clé, comme l'adulte venait de lui suggérer. Face à cette réponse non congruente, l'adulte sourit, précise « tourner la clé », et redescend alors dans la matérialité pour clarifier sa demande, cette fois-ci, en faisant un geste représentationnel iconique d'indication de l'action à réaliser pour compléter l'usage (mime l'usage de tourner une clé avec sa main), ajoutant « comme ça ». Ce faisant l'adulte précise son intention communicative, à l'aide de l'objet et des significations déjà instituées en lien à son usage. En même temps que l'enfant construit de nouvelles significations relatives à l'usage complexe de l'objet, les premières significations maîtrisées contribuent à soutenir les processus communicationnels et, particulièrement la construction du référent. Dans ce sens, nous conférons à l'objet un statut de médiateur de la communication, l'objet étant à la fois une construction psychologique et le moyen de cette construction. L'échange se termine sur ce malentendu, l'enfant ressortant la clé de la serrure et faisant « euh ».

Cette analyse, à **18 mois**, a permis de montrer la possibilité de l'enfant d'effectuer une ébauche de réalisation de l'usage canonique des clés, de sa propre initiative, et d'ainsi instituer le format *faire-décrire/informer*, nouvelle modalité du format générique de *coaction* qui lui laisse le premier rôle. Les conventions déjà en partie maîtrisées par l'enfant s'expriment dans les différentes tentatives de réalisation de l'usage que l'enfant effectue tout au long de l'épisode, l'usage canonique partiel que l'enfant peut réaliser à ce stade ne

permettant pas de penser que la conduite est stabilisée surtout s'il a lieu dans un format de type *faire-décrire/informer*, dans lequel l'adulte médiatise encore massivement la situation.

Dans le cadre de ce format, nous observons un nouveau type de médiation chez l'adulte qui produit des verbalisations (certes encore à ce stade doublées d'une gestualité déictique et représentationnelle) pour préciser l'action enfantine de manière descriptive (par ex. « non ça c'est rose ») et informative (par ex. « rose ça va avec ça »). Nous observons, dans ce nouveau type de médiations verbales, l'apparition d'adverbes indexicaux comme « là », « où », « ici » ou « ça » qui supposent certes le lieu, le moment et le sujet de l'énonciation, mais qui pointent, en l'occurrence, vers le monde et ses significations d'usage. Ce que nous soulignons ici, ce n'est pas seulement la possibilité pour l'adulte d'utiliser l'indexicalité pour relier le langage au monde, mais c'est le fait qu'elle l'utilise pour faire une connexion entre ce qui est dit verbalement et ce que l'on indique dans la situation matérielle. Dans ce sens, l'indexicalité n'est pas seulement une référence du langage vers l'extra-langage, mais elle se dirige vers le monde matériel qu'elle permet alors de redécrire.

### 8.1.2.3 Résumé de l'analyse

L'observation 2 propose l'analyse d'un épisode de la forme *construire le monde* à **18 mois**, dans lequel l'enfant institue un format générique de *coaction* dans sa modalité *faire-décrire/informer*, dans lequel elle prend en charge le premier volet du format, effectuant une tentative de réalisation de l'usage canonique du trousseau de clé et l'adulte le second volet, produisant des verbalisations pour préciser l'action enfantine de manière descriptive et informative.

### 8.1.3 22 mois : Tentative de réalisation de l'usage canonique des clés par E et mise en place d'un dialogue A-E

L'observation 3 propose l'analyse d'un épisode de la forme *construire le monde*, à **22 mois**, dans lequel la modalité du format analysé est nommée *faire-dialoguer*, l'enfant initiant le format en effectuant une tentative de réalisation de l'usage canonique des clés, puis restant actif dans sa conduite, produisant des pointages et les doublant de langage indexical dans un dialogue avec l'adulte, qu'elle met au service de la précision de son action qu'elle échoue à terminer de façon autonome. Nous considérons que le format se met en place en tout début d'épisode, lorsque l'enfant sélectionne la clé jaune et exprime, de sa propre initiative, l'intention de réaliser l'ouverture de la porte correspondante et se termine à la fin de

---

l'échange 1, lorsqu'un dialogue entre l'enfant et l'adulte s'institue comme mode de communication, soutenant l'enfant dans son objectif de sélectionner la porte correspondante à la clé qu'elle a en mains. Les deux échanges suivants (échange 2 et 3) s'organisent dans un format de type *faire-décrire/informer* tels qu'analysé dans l'exemple précédent (à 18 mois) – à la différence que les verbalisations produites par l'adulte fonctionnent comme moyen sémiotique unique, l'adulte n'ayant plus besoin d'indexicaliser le langage via la gestualité déictique ou représentationnelle.

L'exemple a été choisi pour montrer comment l'enfant poursuit la différenciation des significations relatives à l'usage de l'objet (la correspondance entre les couleurs des clés et des portes de la maison n'étant pas encore tout à fait maîtrisée) disposant, à présent, de nouveaux moyens langagiers pour y parvenir. Si, dans l'observation 2, l'adulte produisait des verbalisations indexicalisées par une gestualité déictique et représentationnelle pour spécifier l'action enfantine, c'est à présent l'enfant qui produit des segments indexicaux, cherchant elle-même à préciser son action, dans le dialogue avec l'adulte.

### **Observation 3**

Eileen, 22 mois

Durée : 44 secondes

Titre de l'épisode : Trouver la porte jaune et essayer de l'ouvrir

Objet : Boîte à formes

Forme : construire le monde

Code : D1O2E6 – 195-3-0129-0213

<https://drive.switch.ch/index.php/s/vXvLAUUYnsh3VH>

Enfant <sub>1</sub> :	se présente le trousseau et sélectionne la clé jaune
Adulte <sub>1</sub> :	dit « jaune »
Enfant <sub>1</sub> :	fait mine d'approcher la clé jaune de la porte bleue
Adulte <sub>1</sub> :	demande « elle est où la porte jaune ? », fermant au passage le toit de la maison resté ouvert
Enfant <sub>1</sub> :	fait tourner la maison, approche la clé jaune de la porte orange et dit « là », tentant d'introduire sa clé
Adulte <sub>1</sub> :	(qui a accompagné le geste de E pour faire tourner la maison) dit « non »
Enfant <sub>1</sub> :	fait tourner la maison, approche sa clé de la porte suivante et dit « là »
Adulte <sub>1</sub> :	dit « non » et continue à faire tourner la maison
Enfant <sub>1</sub> :	approche sa clé de la porte verte et s'exclame « là »
Adulte <sub>1</sub> :	tourne encore la maison jusqu'à arriver à la porte jaune et dit « là »

Enfant <sub>2</sub> :	essaie d'enfiler la clé jaune dans la serrure de la porte jaune
Adulte <sub>2</sub> :	lâche la maison et se met légèrement en arrière
Enfant <sub>2</sub> :	continue à tenter d'enfiler la clé
Adulte <sub>2</sub> :	se penche pour voir l'action de E
Adulte <sub>2</sub> :	pointe le plot hippopotame posé devant E et dit « ouais t'as vu ça c'est l'hippopotame », puis ajoute « jaune »
Enfant <sub>2</sub> :	s'empare du plot et le replace dans la maison, l'enfilant par le trou trapèze sur le toit
Enfant <sub>3</sub> :	approche la clé jaune de la serrure de la porte correspondante
Adulte <sub>3</sub> :	se penche pour regarder l'action de E et dit « vas-y essaie d'ouvrir la porte »
Enfant <sub>3</sub> :	tente d'enfiler la clé dans la serrure
Adulte <sub>3</sub> :	toujours penché, dit « tu mets la clé pis tu tournes »
Enfant <sub>3</sub> :	s'applique longuement à tenter d'enfiler la clé, mais échoue
Adulte <sub>3</sub> :	dit « presque », tentant de replacer la clé correctement
Enfant <sub>3</sub> :	retire la clé, dit « ouh » et change de clé

### **8.1.3.1 Description de l'épisode**

L'enfant initie l'**échange 1**, se présentant le trousseau et sélectionnant la clé jaune, tandis que l'adulte décrit verbalement l'objet, disant simplement « jaune ». L'enfant ébauche alors la réalisation de l'usage, approchant la clé jaune de la porte bleue et l'adulte intervient verbalement, demandant « elle est où la porte jaune ? ». En réponse à la question de l'adulte, l'enfant fait tourner la maison, sélectionne la porte orange et dit « là », tentant d'y introduire sa clé. Tandis que l'adulte reprend l'énoncé de l'enfant, demandant « là ? », l'enfant fait à nouveau tourner la maison et approche sa clé de la porte suivante, disant encore « là ». L'adulte continue alors le dialogue, répondant « non » et faisant à son tour tourner la maison. L'enfant approche alors sa clé d'une prochaine porte et demande à nouveau « là », l'adulte tournant une dernière fois la maison et annonçant « là », lorsque la porte jaune est devant l'enfant.

Dans l'**échange 2**, l'enfant essaie d'enfiler la clé jaune dans la serrure de la porte jaune, l'adulte se plaçant dès lors en retrait. Comme l'enfant peine à introduire la clé dans la serrure, l'adulte se penche pour voir l'action enfantine. Elle aperçoit alors le plot hippopotame qu'elle pointe, disant « ouais t'as vu ça c'est l'hippopotame », puis ajoute « jaune ». L'enfant s'empare du plot pointé et le place dans la maison.

Dans l'**échange 3**, l'enfant approche la clé jaune de la serrure de la porte correspondante, l'adulte se penchant pour regarder l'action de l'enfant et disant « vas-y essaie d'ouvrir la

---

porte ». Comme l'enfant tente encore d'enfiler la clé dans la serrure, l'adulte, toujours penchée, indique « tu mets la clé pis tu tournes ». L'enfant s'applique encore longuement à introduire la clé, mais échoue, l'adulte, l'encourageant, disant « presque » puis tentant de replacer la clé correctement. L'enfant retire la clé, dit « ouh » et change de clé.

### **8.1.3.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format faire-dialoguer**

Dans cet exemple (échange 1 uniquement), l'enfant **initie** le format *faire-dialoguer*, se présentant le trousseau, sélectionnant la clé jaune et l'approchant de la porte bleue. L'adulte entre dans le format, contribuant à construire avec l'enfant un véritable dialogue destiné à résoudre l'énigme posée par la sélection de la porte correspondante à la clé choisie. À la fin de l'échange 1, l'enfant a devant elle la porte correspondante à la clé qu'elle avait sélectionnée. Dans les échanges 2 et 3, le format *faire-décrire/informer* se remet en place, l'enfant s'engageant dans différentes tentatives d'ouverture de la porte, tandis que l'adulte se met un peu plus en retrait, intervenant verbalement pour préciser l'action enfantine.

Dans l'**échange 1**, l'enfant se présente le trousseau de clé et sélectionne la clé jaune, l'adulte s'intégrant déjà dans l'action que l'enfant s'apprête à réaliser, nommant la couleur de la clé sélectionnée, disant simplement « jaune ». L'enfant ébauche alors la réalisation de l'usage canonique de la clé, approchant la clé jaune de la porte bleue, l'adulte cherchant alors à guider l'action de l'enfant, l'invitant à réfléchir sur la pratique qu'elle vient d'engager demandant « elle est où la porte jaune ? ». L'enfant retire sa main et la clé qu'elle y maintient et commence à faire tourner la maison à la recherche d'une prochaine porte dans laquelle enfiler la clé, l'adulte aidant alors l'enfant à tourner la maison, la tenant par sa poignée. Nous voyons ici que les processus transactionnels engagés entre l'enfant et l'adulte, essentiellement négociés verbalement, débouchent sur un accord, l'enfant adaptant sa conduite en réponse à la médiation verbale de l'adulte (même si pas encore dans le bon sens). L'enfant approche alors sa clé de la porte orange et dit « là<sup>194</sup> », à quoi l'adulte répond « non ». L'enfant commence à utiliser du langage indexical – type de verbalisation largement utilisé par l'adulte dans l'exemple précédent – qui lui permet de revenir vers le monde, via le langage, pour continuer à le construire, du point de vue significationnel. Nous voyons ici se déployer un véritable

---

<sup>194</sup> L'intonation particulière de ces segments langagiers n'est pas directement analysée, mais nous soulignons son importance dans le statut communicationnel que nous conférons au « là » prononcé plusieurs fois par l'enfant, dans une intonation d'adressage (pas vraiment interrogative mais adressée).

dialogue que l'adulte a contribué à engager, lorsqu'elle a demandé à l'enfant « elle est où la porte jaune ? ».

Dans la suite de l'échange le dialogue se poursuit, sous l'impulsion de l'enfant. L'enfant fait encore tourner la maison, approche sa clé de la porte suivante et demande à nouveau « là », l'adulte répondant « non » et faisant tourner la maison. Comme l'enfant approche ensuite sa clé de la porte verte et s'exclame « là », l'adulte tourne encore la maison et présente finalement la bonne porte devant l'enfant, disant à son tour « là ». Le format *faire-dialoguer* permet de rythmer l'action enfantine, à l'intérieur d'un microcosme langagier, servant à l'orienter vers la différenciation des significations relatives à l'usage de l'objet, en appui sur ses nouvelles habiletés à se coordonner verbalement avec l'adulte.

Dans l'**échange 2**, l'enfant, qui a à présent la bonne porte en face d'elle, tente d'y introduire sa clé. Considérant que l'enfant peut maintenant réaliser l'usage de l'ouverture de la porte de façon autonome, l'adulte se met un peu en retrait et regarde l'enfant effectuer sa tentative. Comme l'enfant a de la peine à enfiler la clé dans la serrure, l'adulte se penche et regarde plus attentivement l'action enfantine. Elle voit alors le plot en forme d'hippopotame et indique à l'enfant « ouais t'as vu ça c'est l'hippopotame » puis ajoute « jaune », signifiant son appartenance à la porte que l'enfant cherche à ouvrir. Ce faisant, l'adulte produit un segment descriptif/informatif typique de cette modalité du format qui vise à renforcer chez l'enfant, par le langage, la différenciation des significations relatives à l'usage complexe de l'objet (en l'occurrence la correspondance portes-clés-plots).

Dans l'**échange 3**, après s'être rapidement occupé du plot présenté par l'adulte en le plaçant dans le trou correspondant, l'enfant revient à l'action qui la préoccupe, approchant à nouveau sa clé de la serrure de la porte jaune. L'adulte se penche à nouveau pour regarder l'action de l'enfant, nommant cette fois-ci l'usage que l'enfant cherche à réaliser « vas-y essaie d'ouvrir la porte ». Comme l'enfant continue à essayer d'introduire la clé dans la serrure, l'adulte produit un segment informatif, nommant la procédure à effectuer pour réaliser l'usage « tu mets la clé pis tu tournes ». Ce faisant, l'adulte verbalise les différents segments de l'action à réaliser – segmentation qu'elle avait réalisée, dans l'observation 2, sous forme de facilitation (elle avait introduit elle-même la clé dans la serrure et proposé à l'enfant de la tourner). À la suite de cette médiation, l'enfant essaie encore longuement d'introduire la clé dans la serrure mais échoue (problème de motricité fine encore à travailler). L'adulte l'encourage alors, disant « presque » puis intervient, cadrant matériellement la situation en repositionnant

---

correctement la maison. Malgré ceci, l'enfant se décourage, ressort la clé et l'épisode prend fin, l'enfant s'appêtant à réaliser une prochaine tentative avec une autre couleur.

À **22 mois**, l'ouverture des portes n'est pas encore totalement maîtrisée par l'enfant qui doit encore différencier la couleur des clés et intégrer leur correspondance avec les différentes portes de la maison. Le langage en tant que nouveau moyen sémiotique s'est émancipé de l'action avec l'objet et, dans ce sens, nous considérons cet exemple comme témoignant d'un tournant décisif dans le développement enfantin. Dans cette troisième observation, le langage de l'enfant devient une ressource pour poursuivre la différenciation des significations relatives au monde matériel. Les médiations de l'adulte ont également évolué pour s'accorder à ce nouveau niveau de maîtrise chez l'enfant. Elles prennent maintenant la forme quasi unique de verbalisations descriptives et informatives censées préciser l'action de l'enfant. L'analyse de cet exemple montre un point de renversement dans lequel le statut de la communication verbale soudain évolue. Selon la perspective dialectique du développement psychologique de Vygotski, l'activité mentale de l'enfant devient de plus en plus complexe et se réorganise, intégrant les anciennes structures dans les nouvelles. Cette réorganisation n'est pas linéaire mais procède par changements révolutionnaires (Moro, 2018 ; Sève, 2014 ; Vygotski, 1930-31/2014). La participation de l'enfant au format *faire-dialoguer* (échange 1) tout autant que l'évolution des médiations verbales de l'adulte dans le format *faire-décrire/informer* (échanges 2 et 3) indiquent que l'enfant est à présent en mesure de comprendre et d'utiliser le langage, comme ressource pour continuer à différencier les significations déjà acquises en lien à l'usage complexe de l'objet. Ainsi, cette analyse a montré les nouvelles ressources de l'enfant en matière de communication verbale qui font basculer l'interaction vers une dominance langagière, les significations d'ordre matériel changeant de statut et se constituant en thème de l'activité langagière.

### 8.1.3.3 *Résumé de l'analyse*

<p>L'observation 3 propose l'analyse d'un épisode de la forme <i>construire le monde</i> à <b>22 mois</b>, dans lequel deux différentes modalités du format générique de <i>coaction</i> se donne à voir. La modalité <i>faire-dialoguer</i>, dans l'échange 1 – l'enfant effectuant une tentative de réalisation de l'usage canonique des clés et s'intégrant dans un dialogue avec l'adulte servant à préciser son action. La modalité <i>faire-décrire/informer</i>, dans l'échange 2, l'enfant poursuivant ses tentatives et l'adulte cherchant à les médiatiser décrivant le monde et donnant verbalement des informations à propos de la procédure à effectuer.</p>
---

## 8.2 La trajectoire comme révélateur de la tendance évolutive au sein de la forme « construire le monde »

La trajectoire se dessine à partir d'un épisode à **12 mois** qui montre l'adulte spécifiant l'attention enfantine sur les différentes parties de l'objet puis effectuant une démonstration de l'usage canonique d'ouvrir une porte de la maison avec la clé correspondante, à un épisode à **22 mois** qui montre l'enfant tentant de réaliser l'usage de l'objet, de sa propre initiative, se servant de ses nouvelles aptitudes langagières pour dialoguer avec l'adulte afin d'obtenir les significations encore manquantes à propos de l'usage des clés. Dans le format générique de *coaction*, à 12 mois, l'adulte construit, avec l'enfant, différents degrés d'attention conjointe puis **exhibe les significations relatives à l'objet**, dans une démonstration, alors qu'à 22 mois, c'est l'enfant qui **négoce ces mêmes significations** dans une activité langagière. À partir de la mise en place de l'attention conjointe, en tant qu'habileté communicationnelle infraverbale, les processus transactionnels entre l'adulte et l'enfant se déploient tout au long de la trajectoire – les ressources sémiotiques servant à leur négociation évoluant, pour finalement, en fin de trajectoire, laisser au langage une place de plus en plus prioritaire.

### 8.2.1 Retour sur le format générique de coaction

Le format générique de *coaction* dont nous avons proposé l'analyse au sein de cette trajectoire, ainsi que les différentes modalités au travers desquelles il s'exprime (*présenter/faire-regarder faire ; faire-décrire/informer ; faire-dialoguer*) sont spécifiques à la forme de communication *construire le monde*. Dans ce sens, nous considérons le format comme une actualisation, dans l'interaction, de la forme *construire le monde*. Ainsi, le format générique de *coaction* représente l'outil spécifique à travers lequel l'adulte organise la transmission des significations à l'enfant en lien à la réalisation de l'usage complexe de l'objet qui représente une difficulté importante pour l'enfant, même à la fin de la période investiguée. Dans ce sens, le format est à considérer comme un véritable *médiateur* ou *instrument psychologique* pour la discrétisation de significations spécifiques, comme celles liées à la maîtrise d'inférences plus complexes dans le registre de l'usage de l'objet.

Dans la cadre de la trajectoire analysée, nous observons l'apparition de conduites d'alternance simples adulte-enfant (l'enfant entre dans le format en appui sur l'attention conjointe), puis de conduites d'alternance adulte-enfant plus complexes (l'enfant initie la conduite et l'adulte s'insère à différents moments clés pour spécifier l'action enfantine) pour finalement observer

---

une relative autonomie de l'enfant qui tient le format de bout en bout (l'adulte se trouvant plus en retrait et intervenant uniquement verbalement). En effet, à **12 mois** : le format s'organise dans une modalité *présenter/faire-regarder faire*, laissant à l'enfant le rôle d'observateur attentif de l'action de l'adulte. À **18 mois**, le format s'organise dans une modalité *faire-décrire/informer*, l'enfant ayant pris l'initiative dans la réalisation de l'usage canonique et l'adulte n'intervenant que dans un second temps pour spécifier l'usage de l'objet d'un point de vue descriptif-informatif. À **22 mois**, le format s'organise dans une modalité *faire-dialoguer* dans lequel l'enfant se sert des moyens verbaux à sa disposition pour négocier la différenciation des significations encore nécessaire à la maîtrise complète de l'usage complexe de la boîte à formes.

L'investissement de ce format favorise différents développements que nous avons analysés aux trois âges sélectionnés (12, 18 et 22 mois). Ci-dessous, nous résumons la tendance évolutive au sein de ce format, à partir de son point de départ, à 12 mois, jusqu'à son point d'arrivée, à 22 mois<sup>195</sup>.

### **8.2.2 Spécificités des rapports interfonctionnels au sein de cette forme**

L'évolution de l'enfant au sein de cette forme témoigne d'une imbrication spécifique des différents registres sémiotiques dans le chemin de l'enfant vers le langage – les différentes formes de communication étudiées représentant différentes voies d'accès au développement langagier – impliquant des équilibres qui leur sont propres. La particularité de cette forme de communication concerne sa visée qui détermine justement cet équilibre et se trouve être la construction, la stabilisation et la différenciation des significations relatives à l'usage de l'objet non encore maîtrisé par l'enfant, même en fin de trajectoire.

Si, en début de trajectoire, nous observons déjà que l'enfant détient des significations liminaires concernant l'objet (*si clé alors l'approcher de la maison*), nous observons qu'elle en augmente, tout au long, la maîtrise. Ainsi, la communication (verbale et non verbale suivant les moments) se trouve, au sein de cette forme, entièrement mise au service de la construction de nouvelles significations spécifiquement liées à l'objet et à son usage culturel. Le changement principal observé concerne le rapport entre *usage* (impliquant un

---

<sup>195</sup> Rappelons encore que ce mouvement est propre à la trajectoire analysée et illustre un des chemins possibles, dans la progression de l'enfant au sein de cette forme. En effet, les différents formats sont uniquement examinés, pour Eileen et dans la condition d'observation avec l'objet « boîte à formes » (objet donnant lieu à une majorité d'unité de forme *construire le monde*).

développement de la pensée), *communication* et *langage*. En effet, de **ressource pour entrer dans une transaction avec l'adulte et développer l'attention conjointe en tant qu'habilité communicationnelle infraverbale décisive dans l'apprentissage du langage**, les significations relatives à l'usage de l'objet deviennent le **thème de la situation de communication qui migre petit à petit vers le langage**. Reprenons la trajectoire et approfondissons l'analyse de ce mouvement.

À **12 mois**, l'adulte construit l'intérêt de l'objet pour l'enfant et permet que cette dernière focalise son attention sur les différentes parties qui le constitue (*clé puis porte*) pour ensuite réaliser une démonstration de l'usage de l'ouverture d'une porte. En appui sur une capacité attentionnelle déjà bien différenciée chez l'enfant (Moro, 2014a), l'adulte la spécifie sur les différents éléments signifiants relatifs à l'usage, créant ainsi les conditions à un premier accès aux significations de l'objet. C'est ici **l'attention conjointe sur l'objet** qui permet à l'enfant d'entrer dans le format et d'y développer de nouvelles habiletés tant sur le plan de la connaissance du monde (usage des objets) que sur le plan de l'acquisition d'outils sémiotiques (signes prélangagiers mais également langage). À ce stade, l'adulte **s'appuie sur différents registres sémiotiques pour maximiser le potentiel attentionnel de l'enfant** (situationnel, matériel, gestuel, verbal).

À **18 mois**, l'enfant a déjà beaucoup progressé dans la maîtrise de significations relatives à l'objet et peut effectuer des tentatives de réalisation de l'usage que l'adulte précise d'un point de vue descriptif-informatif. À cette étape, l'activité de l'enfant est fortement inscrite dans le système sémiotique matériel dont elle maîtrise de mieux en mieux les codes, les médiations de l'adulte s'accordant à ce niveau de maîtrise et se trouvant ainsi encore fortement ancrés dans la matérialité (facilitation de l'usage, configuration matérielle de la situation, gestualité riviée à l'objet). En même temps, nous observons chez l'adulte l'apparition plus fréquente de médiations verbales, allant dans le sens d'une indication de la procédure à réaliser qui, certes encore doublées par d'autres moyens sémiotiques moins sophistiqués, tendent à instituer l'activité proprement langagière comme une nouvelle ressource pour avancer ensemble vers une compréhension de l'objet.

À **22 mois**, un saut qualitatif d'envergure a eu lieu, faisant basculer le format vers une dominance langagière (*saut qualitatif*, Sève, 2014). L'enfant a effectivement progressé plus vite sur le plan de la communication et du langage que dans le registre de l'usage (tant l'usage de l'objet choisi est complexe, même pour une enfant de presque deux ans). Le langage

---

**devient dès lors une ressource pour poursuivre la différenciation des significations relatives à l'usage de l'objet**, ce qui constitue un renversement qui bouleverse la configuration du format et dans lequel un véritable dialogue enfant-adulte est mis au service de la résolution de l'énigme posée par l'objet. Nous voyons alors émerger du langage indexical chez l'enfant qui produit à trois reprises le petit énoncé « là<sup>196</sup> » qu'elle utilise pour s'assurer auprès de l'adulte de l'endroit où enfiler sa clé. Si l'utilisation de cet adverbe indexical paraît relativement simple sur le plan de la production proprement dite<sup>197</sup>, dans le contexte de nos observations, ils impliquent le partage de significations complexes sur plusieurs plans. D'abord sur le plan du monde : l'enfant approche sa clé d'une porte et dit « là », signifiant « c'est la bonne porte » et donc illustrant l'inférence *si clé d'une certaine couleur alors trouver la serrure de la couleur correspondante*, attestant d'un niveau de maîtrise déjà élevé. Puis, sur le plan de la communication, l'enfant s'adressant verbalement à l'adulte à l'intérieur du format, témoignant d'un processus transactionnel complexe débouchant sur un véritable accord. Ainsi, l'émergence du langage au sein de cette forme semble être en partie constituée de significations relatives à l'usage de l'objet s'étant sémantisées et donc ayant perdu leur statut d'attachement avec l'objet, même si l'énoncé de l'enfant est encore fortement intégré à la situation immédiate.

La migration de la signification d'un registre à l'autre (de *l'usage* au *langage*) transforme l'équilibre psychique de l'enfant dont le fonctionnement se trouve entièrement remanié avec l'arrivée du langage. Cette transformation se manifeste dans l'émergence de la nouvelle modalité du format *faire-dialoguer*, caractéristique de cette étape.

---

<sup>196</sup> Moro et Rodríguez (2005) ont déjà repéré que l'enfant produisait des pointages en les doublant de langage indexical, mais dans le cas présent, ce langage indexical est utilisé dans le dialogue avec l'adulte. L'enfant ne réussissant toujours pas à réaliser l'usage canonique complexe de cet objet, nous considérons que l'enfant utilise cette modalité à sa disposition pour tenter d'avancer dans sa compréhension de l'usage, via la communication.

<sup>197</sup> Si « là » est considéré comme un déictique, ce n'est cependant pas en tant que tel qu'il est utilisé ici par l'enfant – la maîtrise de la deixis n'apparaissant que plus tard dans le langage de l'enfant. Dans ce cadre, le mot « là » renvoie à un lieu dans la situation présente.

## 9 Analyse microgénétique des épisodes « s'ouvrir au monde de la fiction »

La forme conventionnalisée de communication *s'ouvrir au monde de la fiction* concerne la convocation d'usages symboliques dans de petits scénarii<sup>198</sup>. Cette catégorie a été élaborée pour qualifier tous les épisodes dans lesquelles la communication adulte-enfant est entièrement mise au service de l'élaboration d'une activité allant vers la fiction. La trajectoire visant l'illustration de cette forme concerne l'objet *poupée-dinette* (objet 1). Le set *poupée-dinette* est constitué d'*objets répliques* d'*objets de la vie quotidienne*, lesquels suscitent particulièrement l'activité symbolique (via les usages symboliques) et donc le passage à l'activité de fiction<sup>199</sup>.

Avant d'entrer dans la trajectoire, nous rappelons deux éléments théoriques nécessaires à la compréhension de notre propos et donnons une définition complète de la notion de *scénario*, telle que nous l'envisageons. Premièrement, rappelons que si l'idée largement admise selon laquelle la fiction a pour origine la mise en œuvre d'une capacité nouvelle à produire des représentations (*e.g.*, Bonnet, 1981 ; Inhelder et al., 1972 ; Piaget, 1946/1978 ; Sinclair et al., 1982), dans le cadre théorique qui est le nôtre, il n'est pas question de *représentation* mais de *signification* (Bruner, 1990 ; Moro 2000 ; Moro & Schneuwly 1997 ; Vygotski 1934/1997). Ainsi, il s'agit bien d'analyser l'entrée de l'enfant dans la fiction, à partir de l'activité conjointe adulte-enfant et de la construction progressive de significations partagées dans l'interaction. Deuxièmement, rappelons que lorsque nous parlons d'usage symbolique (*e.g.*, Rodríguez & Moro, 2002), l'objet est *présent* et utilisé différemment (par ex. la cuillère est utilisée sans contenu)<sup>200</sup>. Sur ce point, nous rappelons que nous suivons Vygotski qui parle quant à lui de « situation quotidienne (*everyday situations*) » et de « jeu (*play*) » en montrant

---

<sup>198</sup> Nous revenons ci-après sur une précision de la définition de la notion de *scénario* que nous avons, par ailleurs, déjà définie succinctement dans le *chapitre 6*.

<sup>199</sup> Comme nous l'avons mentionné dans le *chapitre 6*, la forme de communication *s'ouvrir à la fiction* apparaît également avec l'objet « boîte à formes » (objet 2), mais se configure autrement. Dans le cas de l'objet 2, pour que l'objet puisse être utilisé symboliquement, son usage conventionnel doit être en quelque sorte « détourné ».

<sup>200</sup> Au contraire de Piaget, pour qui la représentation est centrale. Pour lui, la fonction sémiotique qui apparaît à la fin de la période sensori-motrice « consiste à pouvoir représenter quelque chose (un « signifié » quelconque : objet, événement, schème conceptuel, etc.) au moyen d'un « signifiant » différencié et ne servant qu'à cette représentation : langage, image mentale, geste symbolique, etc. » (Piaget & Inhelder, 1966, p. 41).

---

que le processus de signification s'inverse entre ces deux situations : « in play, action is subordinated to meaning, but in real life, of course, action dominates meaning » (Vygotski, 1978, p. 101). Dans ce sens, nous considérons les activités symboliques (requalifiées d'usages symboliques) à partir des activités quotidiennes (les usages canoniques) – les usages symboliques n'étant pas vus en termes substitutifs, mais comme un prolongement de l'activité quotidienne.

L'analyse des interactions se déployant autour de l'objet *poupée-dinette* met au jour une unité propre à cette forme de communication que nous nommons *scénario*. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la première partie des analyses, le scénario est défini comme un enchaînement d'actions signifiantes s'organisant en une série d'évènements liés entre eux par une logique communicationnelle et intentionnelle. Dans le cadre des interactions avec l'objet *poupée-dinette*, cet enchaînement d'actions signifiantes correspond à une réplique des pratiques quotidiennes possibles avec cette série d'objets (« prendre un repas », « cuisiner », « prendre soin du bébé », *etc.*). Nous considérons que l'origine du scénario, dans le cadre de la période d'observation (12-24 mois), est à rechercher dans la réalisation de l'usage symbolique de l'objet, autrement dit dans le fait d'utiliser les objets de la dinette sans contenu. C'est, en effet, à partir de la connaissance de l'enfant de ces différents usages que l'adulte peut initier les tout premiers scénarii et y enrôler progressivement l'enfant – ce dernier devenant finalement capable lui-même de les proposer puis de les conduire. Si la réalisation de l'usage symbolique et ses enchaînements représente l'origine du scénario, il ne s'y réduit pas, puisqu'il permet une réouverture polysémique vers du symbolique, vers un monde enrichi d'éléments imaginaires. Ainsi, si le scénario s'enracine dans un répertoire d'usages culturels de l'objet, il implique une *trame*, c'est-à-dire un thème qui se déroule entre un début et une fin. Les scénarii s'émancipent ensuite de plus en plus des usages pour se développer langagièrement, même si dans l'empan analysé, la réalisation d'usages symboliques avec les objets du set reste en appui pour la construction du sens. Notons que le scénario, en tant qu'outil sémiotique devenant *instrument psychologique* lorsqu'il est intériorisé et peut être utilisé comme ressource pour organiser l'activité partagée, favorise l'éclosion du langage chez l'enfant. Il s'agit donc bien d'un mouvement en va et vient : les scénarii soutiennent le développement du langage qui, à son tour, soutient le développement et la complexification des scénarii.

Venons-en, à présent à la trajectoire de Kali constituée de quatre épisodes, à 14, 16, 20 et 22 mois. Cette trajectoire met en évidence la possibilité progressive de l'enfant de participer à

des petits scénarii et à entrer chaque fois davantage dans le monde de la fiction, à partir des usages symboliques des différents objets du set *poupée-dinette*.

### **9.1 Trajectoire développementale de Kali pour la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* avec l'objet « poupée-dinette » à 14, 16, 20 et 22 mois**

Cette trajectoire développementale est constituée de quatre épisodes, présentant, d'une part, différentes possibilités de participation de l'enfant à la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* et, d'autre part, différents degrés de partage adulte-enfant à l'intérieur du format. Ces quatre épisodes s'organisent autour d'un format générique de type *proposition de scénario-mise en œuvre*. Ce format peut se décliner de différentes façons, selon le développement des habiletés de l'enfant. En effet, le format se constitue de deux volets pouvant être pris en charge soit par l'adulte soit par l'enfant, selon le développement de ce dernier : 1) *proposition de scénario* et 2) *mise en œuvre* du scénario proposé. Ainsi, les exemples choisis présentent différentes possibilités dans la répartition des rôles adulte-enfant dans la conduite des deux volets du format : *adulte-enfant* à 14 mois (Obs.1) ; *adulte-enfant* encore à 16 mois (Obs. 2) ; *enfant-adulte* à 20 mois (Obs. 3) ; et *enfant-enfant* à 22 mois (Obs. 4).

L'analyse de cette trajectoire illustre la manière dont le format *proposition de scénario-mise en œuvre* permet la construction progressive de l'entente adulte-enfant au cours de la communication à partir des significations partagées et publiques relatives à l'objet, permettant finalement l'accès aux intentions d'autrui. Tout au long de cette trajectoire, nous observons que les deux ordres de significations que sont « les significations relatives aux usages conventionnels des objets (canoniques et symboliques) et donc au monde » et « les significations relatives aux intentions d'autrui » (Moro 2014a), ne coïncident pas et que les significations sont à sémiotiser différenciellement de la part de l'enfant sur ces deux niveaux distincts – les premières constituant un tremplin pour les secondes.

Ainsi, la trajectoire montre comment une compréhension mutuelle adulte-enfant s'élabore progressivement à l'intérieur du format, les significations relatives à l'objet jouant un rôle premier dans les échanges transactionnels en début de trajectoire, alors que le partage d'intentions devient par la suite de plus en plus prégnant. Un premier exemple à **14 mois** montre comment l'adulte effectue une *proposition de scénario*, à laquelle l'enfant articule une *mise en œuvre*, l'adulte segmentant pour l'enfant toutes les étapes du scénario dans lequel elle l'enrôle pas à pas. Un deuxième exemple à **16 mois** montre comment l'adulte suggère une

---

*proposition de scénario* à l'enfant, que cette dernière *met* non seulement *en œuvre* mais amplifie. Un troisième exemple à **20 mois** montre l'enfant devenu capable d'effectuer elle-même verbalement une *proposition de scénario*, l'adulte tentant d'y articuler une *mise en œuvre*, sans véritable succès. Un dernier exemple à **22 mois** montre l'enfant qui peut effectuer une *proposition de scénario* puis enchaîner les différentes actions pour sa *mise en œuvre*, l'enfant mettant alors en œuvre ses intentions et l'adulte devenant interprétante des intentions enfantines (aboutissement de la trajectoire impliquant l'intériorisation du scénario en tant qu'instrument psychologique). Dans cette trajectoire, la production de langage chez l'enfant apparaît dès 20 mois et contribue dès lors à l'enrichissement des scénarii qui n'émergent plus seulement d'un enchaînement d'usages symboliques mais également de verbalisations dont la nature est heuristique ou imaginative (Halliday, 1975)<sup>201</sup>.

Pour les quatre exemples, nous proposons dans un premier temps la **présentation** de l'exemple, suivie de sa **transcription narrativisée** que nous séparons en *échanges* distincts (4 pour l'Obs. 1 ; 2 pour l'Obs. 2 ; 4 pour l'Obs. 3 ; 2 pour l'Obs. 4), chacun des échanges marquant une étape dans les processus transactionnels que nous analysons. Nous proposons ensuite la **description** du contenu significatif de chacun des échanges séparément. Finalement, nous proposons l'**analyse** proprement dite des transactions au sein du format dans ses différentes modalités. Nous terminons à chaque fois par un **résumé** de l'exemple.

### **9.1.1 14 mois – Segmentation des différentes étapes du scénario par A qui organise la participation de E**

L'observation 1 propose l'analyse d'un épisode de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, à **14 mois**, dans lequel le format *proposition de scénario-mise en œuvre* s'institue dans une modalité *adulte-enfant*, à savoir que l'adulte propose le scénario « nourrir le bébé » et que l'enfant le met en œuvre à deux reprises, approchant la fourchette puis la cuillère de la bouche de la poupée. L'échange 1 correspond à une première *proposition de scénario* par l'adulte suivie d'une première *mise en œuvre* du scénario proposée par l'enfant, permettant la mise en place des conditions à l'activité de fiction qui se déploie plus strictement dans les échanges suivants (2 et 4). L'échange 2 permet au format de se déployer une deuxième fois, l'adulte

---

<sup>201</sup> La taxonomie d'Halliday (1975) sur le tout premier langage annonce, vers 18 mois, le développement des fonctions langagières de type 1) **heuristique** avec explication des actions et événements et 2) **imaginative** avec présence de contenus imaginaires relatifs aux événements, actions et objets. Selon cette taxonomie, les fonctions langagières instrumentale, régulatrice, interactive ou personnelle dominaient auparavant.

spécifiant sa *proposition de scénario* et l'enfant s'accordant à sa proposition. L'échange 3 représente une coupure dans l'activité partagée, l'enfant s'adonnant quelques instants à une activité solitaire d'exploration de l'objet. L'échange 4 permet au format de se déployer une dernière fois, l'adulte réitérant sa *proposition de scénario* et l'enfant la mettant à nouveau en œuvre.

L'exemple a été choisi car il montre l'émergence de **l'un des tous premiers scénarii** dans l'activité conjointe avec l'objet *poupée-dinette*. Il permet d'observer comment l'adulte « segmente » le scénario, c'est-à-dire découpe pour l'enfant les différentes étapes qui conduisent à sa mise en œuvre, favorisant ainsi la participation de l'enfant au format.

### Observation 1

Kali, 14 mois

Durée : 50 secondes

Titre de l'unité : Nourrir le bébé avec la cuillère

Objet : Poupée-dinette

Forme : S'ouvrir à la fiction

Code : D2O1E2 – 53-2-0132-0222

<https://drive.switch.ch/index.php/s/DDibxqWCXIeIBnH>

[A est assis à côté de E (légèrement derrière E) et les objets du set sont éparpillés devant E]

Adulte<sub>1</sub> : dépose une assiette devant E et dit « tu montres au bébé comment toi tu manges bien avec la cuillère ? »

Enfant<sub>1</sub> : s'empare d'une fourchette, tapote dans l'assiette puis approche la fourchette de sa propre bouche

Adulte<sub>1</sub> : dit « bravo »

Adulte<sub>2</sub> : installe la poupée assise près de E et dit « je crois que le bébé il a faim aussi lui »

Enfant<sub>2</sub> : porte la fourchette à la bouche de la poupée

Adulte<sub>2</sub> : commente « ah ben ça c'est gentil ouais ouais »

Adultes<sub>3</sub> : propose « tu lui donnes encore un petit peu ? »

Enfant<sub>3</sub> : plonge la fourchette dans un verre et remue

Adulte<sub>3</sub> : dit « ça c'est un verre ça »

Enfant<sub>4</sub> : lâche la fourchette et s'empare d'une **cuillère**

Adulte<sub>4</sub> : remarque la lolette, la ramasse, la montre à E et demande « oh regarde c'est pour le bébé »

Enfant<sub>4</sub> : n'y prête pas attention, se présente la **cuillère** et la met en bouche

- 
- Adulte<sub>4</sub> : commente « ouais toi tu fais tu fais bien ouais » puis demande « pis le bébé il mange un peu aussi ? »
- Enfant<sub>4</sub> : approche alors la **cuillère** de la bouche de la poupée, imitant des bruits de mastication, puis reprend la cuillère dans sa propre bouche
- Adulte<sub>4</sub> : dit « ah ben ouais mmmh c'est bon »
- Enfant<sub>4</sub> : prend alors une deuxième **cuillère**, tapote dans l'assiette puis l'apporte encore à sa bouche,
- Adulte<sub>4</sub> : répète « mmmh c'est bon ».

### 9.1.1.1 Description de l'épisode

L'adulte initie l'**échange 1**, déposant une assiette devant l'enfant et proposant « tu montres au bébé comment toi tu manges bien avec la cuillère ? ». Comme l'enfant répond à l'invitation de l'adulte, s'emparant d'une fourchette et la portant à sa bouche, l'adulte dit « bravo ». Dans ce premier échange, l'adulte effectue un premier pas dans sa *proposition de scénario*, demandant à l'enfant de réaliser l'usage symbolique des couverts sur elle-même. L'enfant répond ici aux intentions de l'adulte, nonobstant que l'usage est réalisé à l'aide d'une fourchette et non d'une cuillère.

Dans l'**échange 2**, l'adulte poursuit sa *proposition de scénario*, indiquant « je crois que le bébé il a faim aussi lui », tout en présentant la poupée à l'enfant. L'enfant approche alors une fourchette de la bouche de la poupée et l'adulte la félicite, commentant son action « ah ben ça c'est gentil ouais ouais ». Dans ce deuxième échange, l'adulte poursuit sa *proposition de scénario*, demandant cette fois-ci à l'enfant de réaliser l'usage symbolique des couverts sur la poupée.

Dans l'**échange 3** l'adulte propose de poursuivre le scénario, demandant « tu lui donnes encore un petit peu ? », mais l'enfant introduit la fourchette dans un verre, rompant avec le format initié lors des échanges 1 et 2. L'adulte propose alors une dénomination de l'objet « ça c'est un verre ça » – déviant du scénario qu'elle avait initié de manière à rester en communication avec l'enfant.

Dans l'**échange 4**, comme l'enfant s'empare d'une cuillère<sup>202</sup>, se la présente et la met en bouche, l'adulte félicite d'abord l'enfant : « ouais toi tu fais tu fais bien ouais », puis en profite pour réitérer sa *proposition du scénario* : « pis le bébé il mange un peu aussi ? ».

---

<sup>202</sup> Après que l'enfant s'est emparé de la cuillère, l'adulte s'empare de la lolette et la présente à l'enfant, disant « oh regarde c'est pour le bébé ». Ici, les intentions de l'adulte ne sont pas claires, si ce n'est éventuellement de rediriger l'attention de l'enfant vers la poupée. Voyant que l'enfant réalise l'usage symbolique de la cuillère sur lui-même, l'adulte abandonne la lolette et retourne au format.

L'enfant porte alors la cuillère à la bouche de la poupée en effectuant des bruits de mastication. L'enfant reprend ensuite la cuillère dans sa propre bouche puis s'empare d'une seconde cuillère qu'elle porte également à sa bouche et l'épisode prend fin.

### ***9.1.1.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format proposition de scénario-mise en œuvre dans sa déclinaison adulte-enfant***

Dans cet exemple, le format analysé se présente dans sa déclinaison *adulte-enfant*, à savoir que l'adulte **initie** le format en effectuant une *proposition de scénario* adressée à l'enfant et que l'enfant **entre** dans le format, effectuant la *mise en œuvre* de la proposition de l'adulte (réalise le scénario proposé). À **14 mois**, les différents objets du set *poupée-dinette* sont connus dans leurs usages culturels, ce qui permet à l'enfant de les utiliser symboliquement, c'est-à-dire d'utiliser, par exemple, les couverts *sans contenu*. Nous considérons que la participation de l'enfant au format s'enracine dans sa maîtrise de l'usage symbolique des différents objets du set – usages que l'enfant réalise encore prioritairement sur elle-même à cette étape. Sur la base d'un référent commun (en l'occurrence, l'usage des couverts) – le système de significations relatives à l'usage de l'objet participe au partage de conventions nécessaire au bon déroulement de l'interaction adulte-enfant et favorise la participation de l'enfant au format. Dans ce sens, l'analyse de cet exemple illustre l'hypothèse selon laquelle la construction de significations partagées et publiques par rapport au monde dans sa matérialité offre à l'enfant une possibilité de répondre au scénario proposé par l'adulte de manière congruente et de rejoindre ainsi cette dernière dans ses intentions communicatives, via son entrée dans le format. Examinons à présent, chacun des échanges qui constituent cet épisode, à 14 mois, dans lequel l'adulte joue le rôle principal dans la conduite du format.

Dans l'**échange 1**, après avoir au préalable déposé une assiette devant l'enfant (présentation de l'objet), l'adulte propose à cette dernière de réaliser l'usage symbolique de la cuillère en même temps qu'elle introduit verbalement la poupée dans l'échange, puisqu'elle propose à l'enfant « tu montres au bébé comment toi tu manges bien avec la cuillère ? ». Par cette première proposition, l'adulte installe subtilement les conditions qui permettront le déploiement de l'activité de fiction, d'une part en invitant l'enfant à utiliser la cuillère de façon symbolique, et, d'autre part, en instituant la poupée comme destinataire des actions de l'enfant. Pour se faire comprendre, l'adulte configure matériellement la situation (pose une assiette devant l'enfant) en même temps qu'elle produit verbalement sa proposition. Tellement familiarisé avec l'utilisation des couverts, l'enfant n'a pas besoin de plus d'indices pour rejoindre l'adulte dans sa proposition – utilisant la fourchette qu'elle avait en main et la

---

portant à sa propre bouche. Notons que si l'enfant entre dans la demande de l'adulte, elle s'empare d'une fourchette, au lieu de la cuillère demandée. L'adulte présente un certain « degré d'acceptabilité de la conduite enfantine » (Moro & Chéradame, 2006, p. 30) eu égard à l'action que l'enfant entreprend, félicitant cette dernière, cherchant avant tout à favoriser son engagement dans l'interaction.

Dans l'**échange 2** l'adulte poursuit sa *proposition de scénario*, insistant sur la poupée, via une ostension configurante<sup>203</sup> à laquelle elle associe la verbalisation : « je crois que le bébé il a faim aussi lui ». Par sa verbalisation, l'adulte double la signification portée par l'action d'installer la poupée assise devant l'enfant, diversifiant les régimes de signification (matériel/gestuel et verbal) pour se faire comprendre. **La mise en scène ostensive réalisée par l'adulte** associée à sa **verbalisation**, viennent s'appuyer sur l'**usage symbolique** que l'enfant vient de réaliser lors de l'échange précédant et permettent ainsi à cette dernière de s'engager dans le format et d'en réaliser la seconde partie (nourrit la poupée en tant que *mise en œuvre* du scénario proposé). Nous voyons ici comment l'adulte découpe sa *proposition de scénario*, articulant sa première injonction « tu montres au bébé comment toi tu manges bien avec la cuillère ? » (échange 1) à sa seconde injonction « je crois que le bébé il a faim aussi lui » (échange 2), après avoir redirigé l'attention de l'enfant sur la poupée.

Dans cet échange, l'adulte propose de généraliser l'usage symbolique des couverts de soi à la poupée<sup>204</sup>. Ce type de *déplacement* est très fréquemment observé à cette étape de la genèse l'adulte redirigeant, à de nombreuses reprises, l'action de l'enfant sur la poupée, lui offrant une possibilité de s'émanciper d'une simple utilisation de l'objet, comme dans la vie quotidienne (mettre les couverts ou les lolettes dans sa propre bouche) et donc d'isoler la signification de l'objet en la libérant de l'action elle-même. C'est, en effet, le fait de considérer la poupée comme la destinataire possible des différentes actions qui garantit le développement des scénarii et ainsi le détachement de la signification eu égard à l'objet de

---

<sup>203</sup> Pour rappel, la notion d'*ostension configurante* (Moro, 2014, p. 70) qualifie un signe produit par l'adulte, ayant pour objectif de clarifier ses intentions pour l'enfant, via une configuration matérielle de la situation qui facilite son interprétation. Dans l'exemple présent, la poupée est placée assise devant l'enfant en association à la verbalisation « je crois que le bébé il a faim aussi lui ». Ces deux registres de significations agissent de concert pour que l'enfant puisse accéder aux intentions de l'adulte et réaliser le scénario proposé.

<sup>204</sup> Dans la perspective que nous adoptons, il s'agit d'une généralisation du procès symbolique : « SI biberon ALORS mettre dans ma propre bouche » (*i.e.* avec objets jouets répliques et sans contenu) à la poupée : « SI biberon ALORS mettre dans la bouche de la poupée ».

l'action et l'entrée dans la fiction (voir la question de la signification en rapport à l'action dans les activités quotidiennes et dans le jeu, Vygotski, 1978).

Dans l'**échange 3**, bien que l'adulte propose de poursuivre le scénario, demandant « tu lui donnes encore un petit peu ? », l'enfant sort du format, introduisant de sa propre initiative la fourchette qu'elle a toujours en main dans un verre et tournant. L'adulte commente alors simplement l'action de l'enfant, sous forme de dénomination « ça c'est un verre ça ». En quittant le format, l'enfant s'engage ici dans une exploration solitaire de l'objet et l'adulte ne peut, pour l'instant, poursuivre l'activité partagée tournée vers la fiction (même si elle reste en communication phatique<sup>205</sup> avec l'enfant).

Dans l'**échange 4**, l'enfant lâche la fourchette et s'empare d'une cuillère, tandis que l'adulte s'empare de la lolette et la présente à l'enfant, disant « oh regarde c'est pour le bébé ». Conservant son attention sur la cuillère, l'enfant se la présente (ostension à soi) permettant la remémoration des significations relatives à son usage symbolique qu'elle connaît déjà (pour les différentes *fonctions* de l'ostension à soi, voir Moro 2018 et Moro, Dupertuis, Fardel & Piguet, 2015), avant d'effectuer la réalisation de ce même usage, plaçant la cuillère dans sa propre bouche. En appui sur l'usage de la cuillère que l'enfant réalise cette fois-ci de sa propre initiative, l'adulte réinstitue le format, verbalisant, dans un premier temps, l'action de l'enfant « ouais toi tu fais tu fais bien ouais » puis proposant, comme précédemment, un scénario « pis le bébé il mange un peu aussi ? » (nous retrouvons ici, comme dans les échanges 1 et 2, l'articulation de deux injonctions verbales favorisant la généralisation de l'usage symbolique de soi-même vers la poupée). À nouveau, les conditions sont remplies pour que l'enfant puisse entrer dans le format, cette dernière prenant alors en charge la *mise en œuvre* du scénario proposé, portant la cuillère à la bouche de la poupée et effectuant des bruits de mastication. Les bruits de mastication que l'enfant réalise représentent un élément supplémentaire qui atteste de la conscience qu'a cette dernière d'être dans le domaine de la fiction et de son souhait de partager des significations avec l'adulte, dans l'activité communicationnelle avec l'objet<sup>206</sup>.

---

<sup>205</sup> Selon Bruner (1983, p. 169), la fonction phatique « vise au maintien d'un canal de communication entre émetteur et récepteur ».

<sup>206</sup> Comme l'explique Deleau (1990), le but de l'activité de faire-semblant n'est pas la réalisation d'un effet concret dans l'environnement réel, mais se déplace d'un résultat concret à une signification intersubjective. Ainsi, le fait de faire des bruits de mastication lorsqu'on approche la cuillère de la bouche de la poupée permet de faire comprendre à son interlocuteur que l'on fait semblant que le bébé mange. Dans cette

---

Cet exemple, en tout début de trajectoire, permet, de souligner l'importance des **moyens mis en œuvre par l'adulte** pour enrôler l'enfant dans sa proposition – la réalité matérielle et ses significations (que l'adulte propose de généraliser) servant alors de tremplin pour que l'enfant entre dans le scénario. Nous observons que l'enfant n'accède pas directement aux intentions d'autrui mais qu'elle doit être conduite pas à pas vers une compréhension commune de la situation de communication **et de l'usage des objets matériels la composant** (segmentation de toutes les étapes du scénario par l'adulte). La compréhension enfantine se situe ici encore majoritairement au niveau des significations relatives à l'objet, d'une part, l'enfant s'appuyant sur ses connaissances liées au monde matériel pour mettre en œuvre le scénario proposé et d'autre part, l'adulte devant réaliser une ostension configurante pour éclaircir ses intentions (redescendre dans la matérialité pour se faire comprendre). Dans ce sens, l'exemple argumente en faveur de notre hypothèse concernant la communication intentionnelle, ici non encore avérée, qui implique non seulement l'utilisation d'un ensemble de signes verbaux ou non verbaux par l'enfant, mais également l'existence de connaissances partagées – avérées et en cours de développement, pour orienter l'interprétation de ces signes<sup>207</sup>.

### 9.1.1.3 *Résumé de l'analyse*

L'observation 1 propose l'analyse d'un épisode de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction à 14 mois*, dans lequel l'adulte institue à trois reprises le format *proposition de scénario-mise en œuvre*, produisant, à chaque fois le premier volet du format et soutenant massivement l'enfant (de manière plurisémiotique) pour qu'elle puisse produire son second volet, à savoir la *mise en œuvre* du scénario proposé.

### 9.1.2 16 mois – Proposition de scénario suggérée par A et mise en œuvre par E

L'observation 2 propose l'analyse d'un épisode de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, à 16 mois, dans lequel le format *proposition de scénario-mise en œuvre* s'institue dans une modalité *adulte-enfant* (comme dans l'exemple précédent), à la différence que l'adulte

---

perspective, l'origine de la structure de l'activité de faire-semblant est à rechercher dans des contraintes d'ordre communicationnel.

<sup>207</sup> L'exemple montre effectivement une séquence développementale radicalement inverse à celle décrite par Tomasello (2004) pour qui il y aurait d'abord accès aux intentions d'autrui et par suite à la « disponibilité intentionnelle des artefacts » (p. 83). Nous voyons ici que l'enfant adopte au début une attitude, certes responsive (impliquant une réponse à la demande de l'adulte – cf. Bakhtine), mais qui n'implique pas partage d'intentions et donc accord communicationnel. Le degré d'acceptabilité de l'adulte se module en fonction du développement de l'enfant, se centrant d'abord sur le souci de faire perdurer l'interaction, puis montant en exigence.

suggère le scénario « nourrir le bébé », sans réellement le verbaliser, et que l'enfant réalise le scénario suggéré, en étendant sa portée – nourrissant la poupée mais également l'adulte. L'échange 1 correspond à une suggestion de scénario par l'adulte, à la suite de l'usage symbolique de la cuillère que l'enfant réalise de sa propre initiative. L'échange 2 correspond au déroulement du scénario que l'enfant est en mesure de conduire de manière autonome, l'adulte se contentant de se prêter au jeu et de valider l'action enfantine.

L'exemple a été choisi car il montre les nouvelles capacités de l'enfant à mettre en œuvre un scénario, lorsque l'adulte en suggère seulement la proposition. Il permet d'observer la puissance du format *proposition de scénario-mise en œuvre* qui, à présent devenu ritualisé, permet à l'enfant d'accéder plus rapidement aux intentions de l'adulte (Bruner 1982, 1983). Dans ce sens, l'exemple argumente en faveur de l'intériorisation progressive du scénario qui, en fin de trajectoire, deviendra **instrument psychologique**, favorisant l'interprétation des intentions communicatives de l'adulte (l'enfant n'exprime pas encore ses propres intentions, elle n'est pour l'instant qu'interprétante des intentions de l'adulte). Cet exemple atteste de la flexibilité de la signification – cette dernière étant devenue générique – s'appliquant à différents objets (à soi, à la poupée, à l'adulte).

## Observation 2

Durée : 31 secondes

Titre de l'unité : Donner à manger au bébé

Objet : Poupée-dinette

Forme : S'ouvrir à la fiction

Code : D2O1E3 – 63-2-0137- 0208

<https://drive.switch.ch/index.php/s/yYIEWl40N26X1Xd>

[E est assise en face de A avec les objets éparpillés entre elles. La poupée a été installée assise, appuyée contre le genou de A, faisant face à E]

Enfant <sub>1</sub>	s'empare d'une cuillère, se la présente et la met dans sa bouche
Enfant <sub>1</sub>	ressort la cuillère, se la présente et regarde les objets éparpillés devant elle
Adulte <sub>1</sub>	prend une petite assiette et la dépose devant E
Enfant <sub>1</sub>	regarde la petite assiette puis détourne son regard
Adulte <sub>1</sub>	prend le biberon, l'agite devant E et demande « à qui il est ce biberon ? »
Enfant <sub>2</sub>	approche la cuillère qu'elle avait en main de la bouche de la poupée, faisant des bruits de mastication.
Adulte <sub>2</sub>	dit en chuchotant « ah ben c'est sympa tu lui donnes à manger »

---

Enfant <sub>2</sub>	approche la cuillère de la bouche de A avec le même bruit
Adulte <sub>2</sub>	dit « ah moi aussi merci merci »
Enfant <sub>2</sub>	approche encore une fois la cuillère de la bouche de la poupée, faisant à nouveau le même bruit

### 9.1.2.1 Description de l'épisode

Dans l'**échange 1**, l'enfant s'empare d'une cuillère, se la présente et la met dans la bouche (réalisation de l'usage symbolique de la cuillère, *i.e.* sans contenu). L'enfant ressort ensuite la cuillère, se la présente à nouveau rapidement avant de porter son regard sur les objets éparpillés devant elle. L'adulte dépose alors la petite assiette devant la poupée assise, entre elle et l'enfant. Comme l'enfant regarde la petite assiette puis détourne son regard, l'adulte s'empare du biberon, l'agite devant l'enfant (ostension exagérée<sup>208</sup>) et demande « à qui il est ce biberon ? ». Nous considérons ce premier échange comme une *proposition de scénario* de la part de l'adulte, que nous qualifions de « suggérée ».

Dans l'**échange 2**, l'enfant nourrit la poupée (réalisation de l'usage symbolique de la cuillère sur la poupée) en faisant des bruits de mastication et l'adulte valide l'action enfantine, disant « ah ben c'est sympa tu lui donnes à manger ». L'enfant réalise alors le même usage sur l'adulte (avec bruit de mastication), cette dernière remerciant l'enfant, « ah moi aussi merci merci ». Puis, l'enfant poursuit le scénario, donnant à nouveau à manger à la poupée, avec le même bruit. Nous considérons ce deuxième échange comme la *mise en œuvre* par l'enfant du scénario suggéré par l'adulte dans l'échange 1.

### 9.1.2.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format proposition de scénario-mise en œuvre dans sa déclinaison adulte-enfant

Dans cet exemple, le format *proposition de scénario-mise en œuvre* se présente (comme à 14 mois) dans sa déclinaison *adulte-enfant*, à savoir que l'adulte **initie** le format en effectuant une *proposition de scénario* adressée à l'enfant (proposition que nous qualifions de suggérée) et que l'enfant **entre** dans le format, effectuant la *mise en œuvre* de la proposition de l'adulte. L'adulte s'appuie sur un usage symbolique de la cuillère réalisé de la propre initiative de l'enfant sur elle-même, pour attirer son attention sur la poupée et suggérer ainsi la *mise en œuvre* du scénario, désormais bien connu, « nourrir le bébé », via l'ostension exagérée. Non

---

<sup>208</sup> La notion d'*ostension exagérée* a été mise en évidence par Moro et Rodríguez (2005) et s'utilise lorsqu'un autre signe se surajoute à l'ostension, aidant la mise en signification de celui-ci par l'enfant qui, dans la situation présente vise à recentrer l'attention de l'enfant sur la poupée dans le cadre d'une ostension configurante plus large (la poupée est assise appuyée contre le genou de l'adulte). Cette redondance se caractérise ici par l'*agitation* du biberon présenté.

seulement l'enfant accède à la proposition suggérée par l'adulte de nourrir la poupée, mais étend la portée du scénario, le généralisant à l'adulte à qui elle donne également à manger. Selon Bruner (1983), la prise d'initiative dans la conduite de l'activité communicationnelle peut être considérée comme une étape importante dans la maîtrise des conventions relatives à l'activité partagée, maîtrise qui permet un progrès dans la communication et dans l'accès aux intentions de l'adulte par l'enfant. Même si le scénario réalisé est encore ici relativement basique (enchaînement de différents usages symboliques du même objet, sans véritables ajouts langagiers), nous considérons que cet exemple illustre le développement des habiletés communicationnelles de l'enfant, s'exprimant à travers une participation plus aisée au format, via la signification qui s'est émancipée de l'usage, devenant progressivement générique (appliquée spontanément « sur soi », puis « sur la poupée via les médiations de l'adulte, puis « sur l'adulte », à nouveau spontanément). Sur ce point, nous faisons l'hypothèse que le scénario – en voie de sémiotisation par l'enfant – se met au service de l'accès aux intentions d'autrui. Notons toutefois que l'enfant est toujours ici interprétante des intentions de l'adulte (n'exprime pas encore les siennes propres), en appui sur sa connaissance – tant des usages de l'objet que du format lui-même – qui lui facilite la tâche<sup>209</sup>. Examinons à présent, chacun des échanges qui constituent cet épisode, à 16 mois, dans lequel l'enfant joue un rôle important dans la conduite du format, même s'il est ici encore initié par l'adulte.

L'enfant initie l'**échange 1**, s'emparant d'une cuillère, se la présentant, puis réalisant un usage symbolique sur elle-même (met la cuillère en bouche). L'enfant ressort ensuite la cuillère, se la présente à nouveau rapidement puis regarde les objets éparpillés devant elle. C'est ici que l'adulte intervient pour suggérer un scénario à l'enfant. Elle pose une petite assiette devant la poupée – positionnée assise entre elle et l'enfant (ostension configurante implicite) – attend quelque peu, puis, comme l'enfant regarde l'assiette mais ne réagit pas, s'empare du biberon, l'agite devant l'enfant (ostension exagérée dans le cadre de l'ostension configurante implicite) et demande « à qui il est ce biberon ? », tentant d'attirer l'attention de l'enfant sur la poupée.

Dans l'**échange 2**, nous voyons se déployer la *mise en œuvre* du scénario suggéré par l'adulte dans l'échange précédent, à savoir : 1) une première réalisation de l'usage symbolique de la cuillère sur la poupée associée aux bruits de mastication ; 2) une généralisation du scénario

---

<sup>209</sup> Dans ce sens, cet exemple se distingue de l'observation 1 (à 14 mois) dans laquelle l'enfant ne pouvait s'appuyer que sur sa connaissance de l'usage pour interpréter les intentions de l'adulte, le scénario en tant qu'outil, devant encore être segmenté pas à pas par l'adulte, c'est-à-dire n'étant pas encore à disposition de l'enfant.

---

initial à la réalisation de l'usage symbolique de la cuillère sur l'adulte qui devient, dès lors, partenaire fictif dans le scénario conduit par l'enfant, avec bruits de mastication également ; et 3) une seconde réalisation de l'usage symbolique de la cuillère sur la poupée, toujours accompagnée des mêmes bruits (flexibilité de la signification devenue générique).

Dans cet exemple, à **16 mois**, l'enfant accède relativement facilement aux intentions de l'adulte, cette dernière n'ayant plus besoin de segmenter toutes les étapes du scénario (*cf.* observation 1) pour que l'enfant entre dans sa proposition, se contentant maintenant de le suggérer. Malgré cette nouvelle aisance, la construction d'une compréhension adulte-enfant, concourant à un premier partage d'intentions permettant la *mise en œuvre* par l'enfant du scénario proposé par l'adulte, se réalise au moyen des significations relatives à l'objet, via **l'usage symbolique**, **l'ostension configurante** et **l'ostension exagérée**. Toutefois, la connaissance du format permet un progrès dans la communication et dans l'accès aux intentions de l'adulte par l'enfant.

Nous considérons ici que la maîtrise progressive du scénario, associée à la possibilité pour l'enfant d'y articuler différents usages symboliques en un tout cohérent – et ceci dans la communication avec autrui – sont des indices de l'entrée progressive de l'enfant dans le langage (*cf.* processus généralisation de la signification). Nous faisons l'hypothèse que le scénario favorise la migration de la signification entre systèmes sémiotiques chez l'enfant (signification préalablement d'ordre matériel – via les usages symboliques de l'objet et leurs enchaînements – puis flexibilité de la signification traduisant une utilisation sémantique de cette dernière et une migration de celle-ci vers l'interne). Ainsi, le système sémiotique matériel – par la succession d'usages symboliques – prend une place à part entière dans la constitution des scénarii qui, articulés à des signes verbaux et non verbaux échangés par les partenaires au cours de l'action conjointe avec l'objet, contribue à faire émerger cet outil sémiotique qui pourra, ensuite, être un lieu d'expérience du langage.

L'observation 2 propose l'analyse d'un épisode de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* à **16 mois**, dans lequel l'adulte institue le format *proposition de scénario-mise en œuvre*, suggérant la conduite d'un scénario que l'enfant est immédiatement en mesure non seulement de mettre en œuvre mais également d'élargir, adoptant dès lors un rôle encore plus actif dans la conduite de l'activité communicationnelle, via des significations toujours relatives au monde matériel mais devenues plus flexibles.

### 9.1.3 20 mois – Proposition de scénario initiée verbalement par E et tentatives par A d'élargir le scénario proposé par E

L'observation 3 propose l'analyse d'un épisode de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, à **20 mois**, dans lequel l'enfant est en mesure d'effectuer verbalement une *proposition de scénario* (comme suite aux progrès réalisés préalablement) puis la *met en œuvre*, l'adulte tentant ensuite d'élargir le projet enfantin, sans véritable succès. Nous considérons que le format se négocie tout au long de l'épisode, l'enfant effectuant, dans l'échange 1, une *proposition de scénario* suivi de sa *mise en œuvre* (modalité *enfant-enfant*), l'adulte validant simplement l'intérêt et la cohérence du projet de l'enfant. Dans l'échange 2, l'adulte invite l'enfant à clarifier ses intentions et à poursuivre la *mise en œuvre* de son scénario. Dans l'échange 3, l'adulte amorce une nouvelle *mise en œuvre* du scénario mais l'enfant résiste à cette complexification, répétant sa proposition initiale. Dans l'échange 4, l'adulte poursuit dans le même projet de *mise en œuvre*, mais l'enfant se désinvestit de l'action et l'épisode prend fin.

L'exemple a été choisi car il montre que l'enfant est maintenant en mesure d'imaginer et de formuler une *proposition de scénario*, coordonnant ses intentions, ses verbalisations et ses actions dans le monde (usages symboliques), dans le but d'expliquer à l'adulte le scénario qu'elle souhaite proposer. Nous observons que l'adulte accueille très favorablement le projet de scénario formulé par l'enfant, puis tente de le complexifier, sans véritable succès. Si l'enfant est à présent capable d'exprimer clairement ses intentions dans la communication avec l'adulte, elle ne parvient pas ici à corrélativement interpréter celles de l'adulte et à y articuler une réponse congruente (*i.e.* ne maîtrisant pas encore la négociation et la co-construction du sens, dans un partage intentionnel en aller-retour).

---

### Observation 3

Kali, 20 mois

Durée : 57 secondes

Titre de l'unité : Cuisiner pour le bébé

Objet : Poupée-dinette

Forme : S'ouvrir à la fiction

Code : D2O1E5 – 75-2-0038-0135

<https://drive.switch.ch/index.php/s/h3anZs6xPWND8eT>

- Enfant<sub>1</sub> : prend une cuillère dans une main et la théière dans l'autre et s'exclame « é cuisine »
- Adulte<sub>1</sub> : dit « tu cuisines ouais ben tant mieux alors »
- Enfant<sub>1</sub> : remue avec la cuillère dans la théière puis prend un couteau, le plonge dans la théière et dit « je coupe je coupe »
- Adulte<sub>1</sub> : dit « oui tu coupes ok d'accord », puis ajoute « attends je vais te regarder faire hein parce que ça m'intéresse comment tu fais », reculant et se plaçant en face de E
- 
- Enfant<sub>2</sub> : se lève, prend la poupée et dit « bébé »
- Adulte<sub>2</sub> : demande « ouais pour qui tu cuisines ? »
- Enfant<sub>2</sub> : regarde A et dit « béé »
- Adulte<sub>2</sub> : répète « pour qui tu cuisines moi je sors les assiettes »
- 
- Adulte<sub>3</sub> : distribue les assiettes
- Enfant<sub>3</sub> : répète « é cuisine »
- Adulte<sub>3</sub> : acquiesce « tu cuisines ouais »
- Enfant<sub>3</sub> : prend une cuillère, tapote dans la casserole et dit encore « cuisine »
- Adulte<sub>3</sub> : dit « ok comme maman ? »
- Enfant<sub>3</sub> : ne répond pas met la cuillère dans sa bouche à plusieurs reprises, faisant semblant de manger
- Adulte<sub>3</sub> : demande encore « comme maman et papa ? »
- Enfant<sub>3</sub> : ne répond toujours pas
- 
- Adulte<sub>4</sub> : dépose une assiette et des couverts devant E, disant « ça c'est la table pour toi » puis, déposant une assiette devant elle, dit « ça c'est la table pour maman et puis tu cuisines »
- Enfant<sub>4</sub> : remet la cuillère dans la théière et l'agite puis la tend à A
- Adulte<sub>4</sub> : demande « c'est moi qui fais ? » et plonge la cuillère dans la casserole, disant « je mélange un peu là ici avec la cuillère »

#### 9.1.3.1 Description de l'épisode

L'enfant initie l'échange 1, s'emparant d'une cuillère et de la théière et s'exclamant « é cuisine ». L'adulte valide l'action de l'enfant et la verbalisation qu'elle en effectue, disant « tu

cuisines ouais ben tant mieux alors ». L'enfant poursuit son action, faisant semblant de mélanger avec la cuillère dans la théière, puis s'empare d'un couteau qu'elle plonge à son tour dans la théière, expliquant « je coupe je coupe ». Encore une fois, l'adulte valide l'action de l'enfant et la verbalisation qui s'y associe, disant « oui tu coupes ok d'accord ». Voyant que l'enfant semble autonome dans son activité, l'adulte se met en retrait, assurant l'enfant de son attention par le commentaire suivant : « attends je vais te regarder faire hein parce que ça m'intéresse comment tu fais », verbalisant sa position d'attente active, attestant par là des progrès de l'enfant. Dans ce premier échange, nous voyons se déployer le format – l'enfant prenant en charge ces deux versants, à savoir *proposition de scénario* : dit « é cuisine » et *mise en œuvre* : remue avec la cuillère dans la théière, dit « je coupe je coupe » et plonge un couteau dans la théière.

Dans l'**échange 2**, l'enfant se lève et s'empare de la poupée, indiquant verbalement « bébé » à l'intention de l'adulte. L'adulte demande alors « ouais pour qui tu cuisines ? », désirant inviter l'enfant à préciser ses intentions, en lien au scénario proposé. L'enfant regarde l'adulte et annonce verbalement ses intentions en répétant « béé », l'adulte réitérant sa question « pour qui tu cuisines », s'engageant déjà dans le prochain échange, avertissant « moi je sors les assiettes » (annonce verbale qu'elle va poursuivre en tentant d'élargir le scénario initial).

Dans l'**échange 3**, l'adulte poursuit par l'action de « mettre la table » qu'elle associe au scénario proposé par l'enfant, effectuant dès lors une nouvelle proposition de *mise en œuvre* du scénario initial. Comme l'enfant semble décidé à en rester à sa première proposition, répétant « é cuisine », l'adulte valide encore une fois le projet de cette dernière, disant « tu cuisines ouais ». L'enfant s'empare alors d'une cuillère, tapote dans la casserole et répète « cuisine », l'adulte acquiesçant encore en demandant « ok comme maman ? » puis « comme maman et papa ? ». L'enfant ne répond à aucune des deux questions.

Dans l'**échange 4**, l'adulte poursuit sa tentative d'élargir le scénario initié par l'enfant qui n'évolue plus beaucoup : elle dépose une assiette et des couverts devant l'enfant puis devant elle-même et dit « ça c'est la table pour toi » puis « ça c'est la table pour maman et puis tu cuisines ». L'enfant ne s'engage pas dans cette proposition, replongeant la cuillère dans la théière, l'agitant puis la tendant rapidement à l'adulte. L'adulte tente alors de reprendre la main dans la conduite du scénario, demandant « c'est moi qui fais ? », plongeant la cuillère dans la casserole et ajoutant « je mélange un peu là ici avec la cuillère », mais l'enfant se désintéresse et l'épisode se termine.

---

### 9.1.3.2 *Analyse des processus transactionnels au sein du format proposition de scénario-mise en œuvre dans sa déclinaison enfant-adulte*

Dans cet exemple, le format *proposition de scénario-mise en œuvre* se présente dans sa déclinaison *enfant-enfant*, dans l'échange 1, à savoir que l'enfant institue le format, proposant le scénario « cuisiner » et le mettant en œuvre – et *enfant-adulte* dès l'échange 2, à savoir que l'adulte entre dans le format initié par l'enfant, tentant sans succès d'élargir la *mise en œuvre* du scénario proposé, à l'activité « mettre la table ». Ce faisant, l'adulte cherche à construire une activité de fiction plus large dans laquelle chacune aurait un rôle distinct – l'enfant cuisinant et l'adulte dressant la table. L'enfant ne parvient pas à inclure la *mise en œuvre* développée par l'adulte et à y coordonner ses actions – l'échange prenant fin sans que l'activité de fiction ne puisse véritablement se déployer.

Dans cet exemple, nous examinons les transactions enfant-adulte qui permettent à l'activité fictionnelle de se dérouler, soulignant la façon dont la compréhension s'instaure entre les protagonistes : ici dans le sens enfant-adulte, puisque très clairement c'est l'enfant qui instaure (é cuisine) et développe (je coupe je coupe) le scénario, l'adulte étant reléguée au statut d'observatrice (« attends je vais te regarder faire hein parce que ça m'intéresse comment tu fais »). À 20 mois, l'enfant est déjà en mesure d'exprimer verbalement ses intentions, ce qu'elle fait avec une certaine clarté eu égard à sa connaissance du langage et aux énoncés qu'elle peut produire en lien au scénario qu'elle souhaite proposer (« é cuisine ») et d'y associer plusieurs conduites signifiantes pour le mettre en œuvre (verbale et matérielle). C'est ainsi l'enfant lui-même, qui conduit la forme de communication *s'ouvrir au monde de la fiction*, en y exprimant ses intentions – adoptant la position de « celui qui parle » (Bruner, 1983). Nous voyons ici que l'adulte soutient l'expression des intentions enfantines (valide la cohérence du scénario) puis l'invite à les clarifier (« pour qui tu cuisines ? »). Dans la suite de l'interaction, nous observons que c'est l'adulte qui exprime ses intentions, à travers un nouveau projet de *mise en œuvre* du scénario initial. L'adulte tente de rendre ses intentions explicites pour l'enfant – proposant une division des tâches – « moi je mets et la table et toi tu cuisines », dans une perspective dialogique qu'elle souhaiterait plus affirmée. Ce faisant l'adulte cherche à instaurer la réciprocité dans l'échange, via un partage intentionnel opérant cette fois dans le sens adulte-enfant, mais qui n'aboutit pas dans cette observation. En effet, l'enfant qui a proposé le scénario « cuisiner pour le bébé », n'entre pas dans l'élargissement de l'activité de fiction que l'adulte propose (*tu cuisines et je mets la table*). Nous voyons alors la complexité des transactions nécessaires à la construction d'une compréhension réciproque

dans la situation de communication, qu'il s'agirait de réaliser et qui n'aboutit pas réellement ici, même si, le dissensus que nous mentionnons n'empêche pas l'interaction de perdurer autour du thème initié par l'enfant. Rappelons que ce type d'échanges (s'il n'aboutit pas à un accord immédiat et entier entre l'adulte et l'enfant) permet à l'enfant d'acquérir des savoir-faire très importants dans l'acquisition du langage (Bruner, 1983). Cet apprentissage chez l'enfant repose sur le fait que l'adulte interprète les intentions enfantines, ce dernier « acceptant, ou refusant cette interprétation mais apprenant en chemin quelles sont les interprétations que suscitent ses tentatives et comment ces interprétations peuvent être modifiées » (pp. 166-167). Examinons à présent, chacun des échanges qui constituent cet épisode, à 20 mois, dans lequel les accords communicationnels nécessaires à la conduite du scénario ne sont pas aisés à construire.

Dans l'**échange 1**, l'enfant prend une cuillère dans une main et la théière dans l'autre, énonçant langagièrement son projet : « é cuisine ». L'adulte valide la *proposition de scénario* effectuée par l'enfant, disant « tu cuisine ouais ben tant mieux alors » (reprise des termes de l'enfant « tu cuisines » et ajout phatique servant à maintenir la communication). L'enfant effectue alors la *mise en œuvre* du scénario qu'elle vient de proposer verbalement, plongeant la cuillère dans la théière pour remuer. L'enfant poursuit la conduite du scénario, s'emparant d'un couteau, le plongeant à son tour dans la théière et s'exclamant « je coupe je coupe ». L'adulte valide la cohérence des verbalisations et actions enfantines dans le cadre du scénario proposé, disant « oui tu coupes ok d'accord » puis recule, adoptant une position *en retrait*, ajoutant « attends je vais te regarder faire hein parce que ça m'intéresse comment tu fais ». Ce dernier commentaire de l'adulte affirme le rôle périphérique qu'elle s'attribue dans ce premier échange. Le scénario « cuisiner » est maîtrisé par l'enfant qui en fait la démonstration à l'adulte, coordonnant efficacement intentions, verbalisations et usages symboliques utiles à sa *mise en œuvre*. Le système sémiotico-matériel se trouve ici coordonné, via les usages symboliques, au système linguistique qui permet à l'enfant d'exprimer verbalement ses intentions. Nous observons que l'adulte présente un certain degré d'acceptabilité car, si les verbalisations de l'enfant sont cohérentes, l'usage qu'elle réalise à l'appui (le couteau dans la théière) n'est pas canonique, le but étant « d'apprendre à parler » (Bruner, 1987, cf. titre de son ouvrage éponyme). En effet, l'adulte retient ici le langagier (c'est d'ailleurs là-dessus qu'elle enchaîne), restant sur l'idée de couper, éludant le contexte erroné de l'usage réalisé par l'enfant.

---

Dans l'**échange 2**, l'enfant se lève, s'empare de la poupée, action qu'elle double de langage, annonçant « bébé ». L'adulte propose alors à l'enfant de lier son action « prendre le bébé » au scénario précédemment initié, demandant « ouais pour qui tu cuisines ? ». Alors que l'enfant parvient à répondre à la question de l'adulte, disant « béé » et regardant cette dernière dans les yeux, l'adulte propose d'élargir le scénario, distribuant les assiettes et annonçant qu'elle va « mettre la table ». L'adulte inverse ici sa position, effectuant lui-même une proposition que l'enfant doit interpréter. Cette fois-ci tout le travail repose sur l'adulte, tant dans la tentative de faire clarifier par l'enfant ses intentions (pour qui tu cuisines ?) que dans la clarification des siennes propres (je mets la table). Nous observons ici que l'adulte cherche à faire élaborer plus précisément les intentions communicatives par l'enfant qui, d'ailleurs, prend le bébé mais n'en fait rien. Bien que les gestes de l'enfant soient qualifiés d'intentionnels à partir de 9-10 mois dans la littérature, l'action enfantine est encore ambiguë, puisqu'elle nécessite une interprétation importante de la part de l'adulte (Dimitrova, 2012). L'adulte tente de traduire, en quelque sorte, une conduite enfantine dont la signification est floue, en une signification pertinente dans le contexte communicatif. Ainsi, la compréhension mutuelle dans la communication implique que les protagonistes entrent chacun dans un processus interprétatif et inférentiel pour partager des intentions de communication. Ce processus est rendu possible par un partage plus ou moins développé de connaissances communes (minimal au début), connaissances d'ordre situationnel, matériel, communicationnel, puis progressivement, à terme, linguistique, *etc.* (ce que Clark (1996) appelle le *common ground*).

Dans l'**échange 3**, alors que l'adulte met en application son annonce d'élargissement du scénario en passant par l'usage, distribuant les assiettes, l'enfant répète sa proposition initiale « é cuisine ». Il y a ici dissensus, l'enfant n'entrant pas dans la demande de l'adulte au sens qu'elle ne coordonne pas son scénario à la nouvelle *mise en œuvre* proposée. Par souci de conserver l'interaction, l'adulte valide à nouveau la proposition de l'enfant, disant « tu cuisines ouais », puis invite cette dernière à clarifier ses intentions en demandant « ok comme maman ? » puis « comme maman et papa ? », mais l'enfant ne réagit pas à ces deux questions.

Dans l'**échange 4**, l'adulte tente d'organiser l'activité conjointe, proposant une séparation des tâches (une division du travail impliquant un projet commun), le compromis étant toujours tenu à bout de bras par l'adulte. Pour ce faire, elle pose une assiette et des couverts devant l'enfant, coordonnant son action à la verbalisation correspondante : « ça c'est la table pour toi », puis fait de même devant elle, déposant une assiette et des couverts à son intention et verbalisant son action qu'elle met en lien au scénario initié par l'enfant : « ça c'est la table

pour maman et puis tu cuisines ». Par son action, qu'elle double de langage, l'adulte tente d'articuler concrètement sa proposition de « mettre la table » au scénario « cuisiner » initié par l'enfant, cherchant à poursuivre, développer et complexifier l'activité de fiction. L'enfant n'entre pas vraiment dans la proposition de l'adulte, plongeant encore la cuillère dans la théière mais la redonnant rapidement à l'adulte qui tente encore de poursuivre le scénario (demande « c'est moi qui fait ? » et plonge la cuillère dans la casserole, disant « je mélange un peu là ici avec la cuillère »), mais l'enfant se désintéresse et l'épisode prend fin.

Cette analyse montre que l'enfant est maintenant en mesure d'initier et de conduire elle-même le format, effectuant verbalement une *proposition de scénario* et y associant sa *mise en œuvre*, ce qui représente une évolution importante de ses habiletés communicationnelles et l'avènement du langage, par rapport à l'exemple précédent. Nous observons ici la puissance du format qui lui permet d'articuler *proposition* et *mise en œuvre* à l'aide des différents moyens sémiotiques dont l'enfant dispose. Pourtant, le rôle de l'adulte reste ici prépondérant dans le sens qu'elle soutient, dans un premier temps, l'expression des intentions de l'enfant, puis, dans un second temps, l'invite à les clarifier. Lorsque l'adulte tente d'affirmer le caractère dialogique de l'échange – cherchant à exprimer également ses intentions, renversant les rôles entre locuteurs – nous observons que l'enfant ne s'engage pas véritablement dans un échange réciproque et que l'adulte doit énormément soutenir la poursuite de l'échange qui finit tout de même par se terminer, l'enfant se désengageant de l'interaction. Dans cet exemple, l'enfant ne peut encore tenir ensemble la position d'exprimer ses intentions et celle d'interpréter celles d'autrui, dans un véritable aboutissement et co-construction de l'activité de fiction.

### 9.1.3.3 *Résumé de l'analyse*

L'observation 3 propose l'analyse d'un épisode de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* à **20 mois**, dans lequel l'enfant institue le format *proposition de scénario-mise en œuvre*, proposant le scénario « cuisiner pour le bébé » qu'elle conduit dans un premier temps de façon autonome, effectuant elle-même sa *mise en œuvre*. L'enfant gardant la maîtrise de l'activité, le scénario peine à se développer, malgré l'insistance de l'adulte qui propose vainement de le complexifier. L'enfant n'entre pas dans la proposition de l'adulte, montrant sa difficulté à accéder à un partage intentionnel réciproque.

---

#### 9.1.4 22 mois – Scénario instrument psychologique à disposition de l'enfant dont elle gère les propositions et mise en œuvre de manière cohérente et graduée

L'observation 4 propose l'analyse d'un épisode de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, à 22 mois, dans lequel le format est conduit de bout en bout par l'enfant qui propose le scénario « faire cuisiner le bébé » puis effectue sa mise en œuvre, faisant tenir une cuillère dans la main de la poupée et la faisant « mélanger ». Nous considérons que le format se déploie deux fois durant l'épisode, une première fois lors du premier échange et une deuxième fois lors du deuxième échange, l'enfant prenant chaque fois en charge les deux volets du format *proposition de scénario* et *mise en œuvre*. L'adulte y joue le rôle de spectateur attentif de l'action de l'enfant.

Cet exemple a été choisi pour montrer le scénario devenu instrument psychologique à disposition de l'enfant, cette dernière déployant son activité à l'intérieur du format de manière cohérente et graduée. Tout au long du scénario que l'enfant déroule, nous observons qu'elle recherche la connivence avec l'adulte, lui adressant chacune de ses actions et s'assurant de sa compréhension, montrant qu'elle est à présent entrée dans un véritable processus dialogique (même si l'adulte ne fait pas ici de réelle proposition). L'adulte se prête au jeu, suivant attentivement les actions enfantines et en proposant des interprétations.

#### Observation 4

Kali, 22 mois

Durée : 42 secondes

Titre de l'épisode : Faire cuisiner le bébé

Objet : Poupée-dinette

Forme : S'ouvrir à la fiction

Code : D2O1E6 – 87-4-0443-0515

<https://drive.switch.ch/index.php/s/aCzgvkYyLVxiDmj>

Enfant<sub>1</sub> : s'empare de la poupée et dit « le bébé y cuisine »

Adulte<sub>1</sub> : répond « ah d'accord le bébé il cuisine alors il faut l'aider hein voilà »

Enfant<sub>1</sub> : couche le bébé entre elle et A, maintient une cuillère dans la main de la poupée comme si c'était elle qui la tenait et regarde A droit dans les yeux

Adulte<sub>1</sub> : commente « il prend la cuillère d'accord »

Enfant<sub>2</sub> : dit « après il mélange »

Adulte<sub>2</sub> : dit « d'accord alors aide-le c'est une bonne idée »

- Enfant<sub>2</sub> : déplace un verre qui était dans son chemin, disant « attends » puis plonge la main de la poupée et la cuillère qu'elle y maintient dans une assiette, faisant semblant de mélanger énergiquement puis regardant A
- Adulte<sub>2</sub> : dit « voilà voilà et ben il fait bien le bébé il s'en sort bien hein »
- Enfant<sub>2</sub> : s'arrête alors et tend la cuillère et la poupée à A

#### 9.1.4.1 Description de l'épisode

L'enfant initie l'**échange 1**, s'emparant de la poupée et effectuant une *proposition de scénario* « le bébé y cuisine ». L'adulte valide la *proposition de scénario* effectuée par l'enfant « ah d'accord le bébé il cuisine alors il faut l'aider hein voilà ». L'enfant effectue alors la *mise en œuvre* du scénario proposé, couchant la poupée à côté d'elle et maintenant une cuillère dans sa main, puis regarde A en signe de connivence. L'adulte exprime verbalement son accord proposant une mise en mots de l'action enfantine, disant « il prend la cuillère d'accord ».

L'enfant initie également l'**échange 2**, effectuant une nouvelle proposition dans la suite de son scénario initial annonçant à l'adulte « après il mélange », en parlant toujours de la poupée. L'adulte valide la proposition de l'enfant, en disant « d'accord alors aide-le c'est une bonne idée ». L'enfant effectue alors la *mise en œuvre* de sa nouvelle proposition, disant « attends » puis plongeant la main de la poupée et la cuillère qu'elle y maintient dans une assiette, faisant semblant de mélanger. L'adulte commente finalement la *mise en œuvre* du scénario proposé, disant « voilà voilà et ben il fait bien le bébé il s'en sort bien hein » puis l'épisode prend fin.

#### 9.1.4.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format proposition de scénario-mise en œuvre dans sa déclinaison enfant-enfant

Dans cet exemple, le format *proposition de scénario-mise en œuvre* se présente dans la déclinaison *enfant-enfant*, à savoir que l'enfant **initie** le format, effectuant une *proposition de scénario* et **conduit** le format dans sa totalité, effectuant lui-même la *mise en œuvre* du scénario qu'elle vient de proposer, dans la communication avec l'adulte. Notons que les intentions de l'enfant sont ici clairement exprimées, doublées par un agir adéquat dans les deux échanges et sanctionnées par un regard appuyé qu'elle adresse à l'adulte, marquant une recherche active de connivence avec cette dernière. À **22 mois**, le format est intériorisé et devient un cadre favorisant la clarté de l'expression des intentions de l'enfant – ce qui, en conséquence, permet le partage de celles-ci avec l'adulte. Le rôle de l'adulte reste très important dans cet exemple, celle-ci exprimant verbalement certaines des intentions que l'enfant illustre par l'action (*cf.* échange 1). Sur ce point, rappelons que le format fournit à l'adulte un cadre d'interprétation (Bruner, 1983), les interprétations verbales des différentes

---

actions signifiantes de l'enfant que l'adulte propose constituant, en chemin, une possibilité d'apprentissage du langage pour l'enfant. Examinons à présent, les deux échanges qui constituent cet épisode à 22 mois qui montre l'aboutissement de la trajectoire développementale au sein de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* (l'enfant tenant le format de bout en bout, ce qui de notre point de vue, traduit l'intériorisation du scénario en tant qu'instrument psychologique).

Dans l'**échange 1**, l'enfant effectue directement sa *proposition de scénario*, s'emparant de la poupée et annonçant « le bébé y cuisine ». Les significations proprement langagières sont prioritaires dans cette proposition de scénario, l'enfant exprimant verbalement ses intentions, sans autres actions. L'adulte valide verbalement le projet de l'enfant « ah d'accord le bébé il cuisine alors il faut l'aider hein voilà », sans autres médiations. Dans la suite de l'échange, l'enfant effectue la *mise en œuvre* du scénario annoncé – couchant la poupée et maintenant une cuillère dans sa main – avant d'adresser à l'adulte un regard appuyé qui vient illustrer une forme de demande d'interprétation de ses intentions (comprendre qu'elle met en œuvre le scénario énoncé). En appui sur le format, l'adulte accède immédiatement aux intentions enfantines et effectue l'interprétation verbale de son action, proposant « il prend la cuillère d'accord »<sup>210</sup>. Dans ce premier échange, la conventionnalisation du format permet à l'adulte de comprendre les intentions de l'enfant, réalisant la *mise en mot* de la *mise en œuvre* du scénario que l'enfant réalise de façon infralangagière (maintient la cuillère dans la main de la poupée et regarde l'adulte).

Dans l'**échange 2**, l'enfant poursuit la conduite du scénario en annonçant verbalement la suite du programme « après il mélange ». L'adulte valide la cohérence de la proposition dans le cadre du scénario, acquiesçant « d'accord alors aide-le c'est une bonne idée ». L'enfant entame alors la *mise en œuvre* de cette nouvelle proposition, plongeant la main de la poupée et la cuillère qu'elle y maintient toujours, dans une assiette. L'enfant fait bouger le bras de la poupée, comme si cette dernière mélangeait, puis, encore une fois, adresse un regard soutenu à l'adulte. Cette fois-ci, l'adulte commente l'action enfantine, disant « voilà voilà et ben il fait bien le bébé il s'en sort bien hein », validant verbalement la pertinence de cette réalisation. Lorsque l'enfant est gêné par le verre dans la réalisation de son action et le déplace, disant « attends », nous voyons que cette dernière s'adresse continuellement à l'adulte dans la

---

<sup>210</sup> Cette partie de l'échange fait penser au format *mise en scène-mise en mots* que nous analysons au sein de la forme *parler du monde*. Nous soulignons, par ailleurs, la proximité de ces deux formes.

conduite de son action qui est tout entière réalisée à son intention. En fin d'échange, l'enfant tend la cuillère et la poupée à l'adulte et l'épisode prend fin.

Cet exemple montre la nouvelle autonomie de l'enfant dans la conduite du format et sa maîtrise des différents systèmes de signes lui permettant d'imaginer, d'exprimer et de réaliser un projet de scénario avec les objets du set et de le mettre en œuvre dans la communication avec l'adulte. Cette nouvelle avancée de l'enfant, dans sa possibilité d'articuler le travail de la pensée et le travail de la communication, dans la création d'une situation communicative à contenu fictionnel, constitue le socle nécessaire au développement du langage qui s'accroît considérablement, à partir de cette période développementale. Les différentes sphères de conventions, dont les significations relatives à l'objet, souvent ignorées dans l'analyse de la communication en développement, représentent une part importante, se sont progressivement instituées et permettent maintenant à l'enfant de construire des situations communicationnelles complexes avec un partenaire social, dans lesquels elle progresse et développe sa production de langage. Ce dernier exemple, à **22 mois**, représente l'aboutissement de la trajectoire, puisque l'enfant parvient à la fois à exprimer clairement ses intentions et à y coordonner une *mise en œuvre* en adéquation avec celles-ci, s'adressant continuellement à l'adulte et co-crédant avec cette dernière une compréhension commune de la situation de communication.

#### **9.1.4.3 Résumé de l'analyse**

L'observation 4 propose l'analyse d'un épisode de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* à **22 mois**, dans lequel l'enfant institue et conduit le format *proposition de scénario-mise en œuvre*, le prenant en charge de façon autonome. L'adulte est ici interprétante des intentions enfantines que cette dernière parvient, à présent, à exprimer clairement, à la fois verbalement, vu ses progrès en langage, et toujours non verbalement, via les usages symboliques qui continuent de participer à la construction du sens de l'activité.

## **9.2 La trajectoire comme révélateur de la tendance évolutive au sein de la forme « s'ouvrir au monde de la fiction »**

La trajectoire se dessine à partir d'un épisode à **14 mois** dans lequel c'est l'adulte qui propose à l'enfant de réaliser un tout premier scénario à partir de l'usage symbolique de l'objet, l'adulte accompagnant l'enfant dans ses premiers pas dans le monde de la fiction – à un épisode à **22 mois** dans lequel l'enfant effectue une proposition complexe de scénario et

---

réalise sa *mise en œuvre* de façon autonome dans la communication avec l'adulte, étant à présent en mesure d'exprimer clairement ses intentions. Dans le format générique de type *proposition de scénario-mise en œuvre*, nous observons, à 14 mois, l'adulte qui ouvre le champ de la fiction, invitant l'enfant à réaliser le scénario très simple de « nourrir le bébé », alors qu'à 22 mois, nous voyons l'enfant à l'aise dans ce nouveau champ, y réalisant des conduites complexes dans lesquelles elle articule différents systèmes sémiotiques – le basculement vers le langage étant à présent avéré – pour réaliser son projet et communiquer ses intentions à l'adulte.

Concernant les deux ordres que sont *significations relatives au monde* et *intentions* dont nous avons souligné la distinction (Moro, 2014a), à 14 mois, l'adulte passe par le partage de significations relatives à l'objet cuillère pour hisser l'enfant, à l'aide de médiations sémiotiques faisant appel aux significations du monde, pour accéder aux intentions (plaçant la poupée devant l'enfant qui vient de prendre la fourchette dans sa bouche, et lui demande verbalement de nourrir le bébé). À 22 mois, c'est l'enfant, lui-même, qui revient vers les significations relatives aux différents objets du set à partir du langage, mais à titre d'illustration de ses verbalisations (annonce tout d'abord « le bébé y cuisine » puis enchaîne les usages symboliques *faisant cuisiner la poupée*). Nous voyons ici s'illustrer deux chemins opposés. En début de trajectoire, l'adulte part des significations du monde pour monter vers les intentions, alors qu'en fin de trajectoire, l'enfant part de ses intentions en illustrant celles-ci par les significations relatives aux usages des différents objets du set<sup>211</sup>.

### 9.2.1 Retour sur le format proposition de scénario-mise en œuvre à chaque âge

Le format *proposition de scénario-mise en œuvre* dont nous avons proposé l'analyse au sein de cette trajectoire est spécifique de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*. Dans ce sens, nous considérons le format comme un microcosme communicationnel qui permet à l'adulte de faire entrer l'enfant dans cette forme de communication et de faire qu'elle s'y engage de manière chaque fois plus active. Ainsi, le format générique de type *proposition de scénario-mise en œuvre* représente l'outil spécifique à travers lequel l'adulte guide l'enfant et lui permet d'avancer toujours plus vers la fiction, par les moyens dont elle dispose à chaque étape

---

<sup>211</sup> Comme nous l'avons également mentionné dans le cadre de la précédente trajectoire (pour la forme *construire le monde*), notons que la tendance évolutive est propre à la trajectoire analysée ici et illustre un des chemins possibles, dans la progression de l'enfant au sein de la forme *s'ouvrir au monde de la fiction* avec l'objet *poupée-dinette*.

de son développement. L'enrôlement de l'enfant dans le format, grâce à sa maîtrise déjà avérée des usages symboliques des différents objets du set qui sert de tremplin, permet d'inscrire l'enfant dans un cadre d'interaction ritualisée dans lequel les rôles se définissent toujours de la même façon (prise en charge du premier volet du format puis du deuxième) mais se répartissent selon les possibilités de l'enfant. Ce caractère répétitif dans l'activité partagée, tout autant que les variations qu'elle permet joue un rôle essentiel dans la possibilité de l'enfant de progresser vers le développement de scénarii toujours plus complexes. À notre sens, la participation de l'enfant au format représente la **condition de l'entrée de l'enfant dans le monde de la fiction** (le format représentant le chemin par lequel l'enfant passe pour entrer dans cette forme spécifique de communication). Acculturé au format, l'enfant y effectue l'interprétation des intentions de l'adulte dans un cadre connu et peut ensuite élaborer ses propres intentions et les communiquer efficacement à l'adulte dans un cadre qui devient progressivement principalement langagier.

Nous considérons que l'entrée de l'enfant dans le langage est favorisée par l'évolution des rôles qu'elle peut prendre dans le format – celui-ci offrant le cadre nécessaire à son développement. À **14 mois**, le format s'organise dans une déclinaison *adulte-enfant*, l'adulte effectuant une *proposition de scénario* et l'enfant parvenant à la mettre en œuvre. À **16 mois**, le format s'organise dans une même déclinaison, mais les moyens utilisés par l'adulte pour enrôler l'enfant dans le format et le conduire à effectuer la *mise en œuvre* de sa *proposition de scénario* sont moins massifs (le scénario est simplement suggéré). À **20 mois**, le format s'organise dans une déclinaison *enfant-adulte*, un changement majeur s'étant opéré permettant à l'enfant de prendre en charge le premier volet du format qui implique la communication verbale. À **22 mois**, le format s'organise dans une modalité *enfant-enfant*, cette dernière étant devenu capable de coordonner intentions, verbalisations et usages symboliques dans un tout qu'elle rend cohérent à l'adulte dans la communication. Dans le cadre de la trajectoire analysée, nous observons la possibilité de l'enfant de conduire le format, à partir du moment où les moyens communicationnels dont elle dispose lui permettent de formuler verbalement une *proposition de scénario*. L'investissement de ce format favorise différents développements chez l'enfant que nous résumons ci-dessous.

### 9.2.2 Spécificités des rapports interfonctionnels au sein de cette forme

Nous soulignons que l'évolution de l'enfant au sein de cette forme illustre une imbrication spécifique des différents registres sémiotiques conduisant l'enfant au langage – les différents

---

formes de communication étudiées représentant différentes portes d'entrée conduisant à ce développement. C'est encore une fois la visée de cette forme de communication qui déterminera cet équilibre – visée qui se trouve être, pour la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, l'articulation des usages symboliques de l'objet à la trame de scénarii.

Si en début de trajectoire, l'enfant maîtrise l'usage de pratiquement tous les objets du set, nous observons qu'elle apprend progressivement à les combiner de manière cohérente et devient ainsi capable de les inscrire dans les scénarii. Dans le microcosme communicationnel qu'est le format que nous venons d'analyser, les différents systèmes de signes cohabitent et s'articulent pour construire la visée de l'activité – les fonctions de pensée (dont le travail s'illustre dans la réalisation des usages) et de communication (dont le travail s'illustre dans la construction progressive d'accords communicationnels avec l'adulte par rapport à la visée relative à cette forme) se trouvant liées dans un même processus. Dans le format, l'adulte s'adapte continuellement à l'enfant pour s'assurer de sa participation. Le jeu que l'adulte effectue, passant d'un registre sémiotique à l'autre pour se faire comprendre, témoigne de l'imbrication des significations d'ordre matériel, communicationnel ou langagier dans cette forme de communication, par ailleurs fortement structurées par les possibilités offertes par l'objet et ses usages. Reprenons la trajectoire et analysons la contribution des registres sémiotiques respectifs dans la construction des scénarii.

À **14 mois**, l'enfant connaît les différents objets du set et sait les utiliser de façon symbolique, témoignant d'un partage de significations publiques avec l'adulte qui contribue à structurer l'activité communicationnelle de ces dernières. C'est en effet en appui sur cette sphère de significations partagées, que l'adulte segmente, pas à pas, le scénario en tant qu'outil sémiotique, et parvient à y enrôler l'enfant. À **16 mois**, l'adulte suggère un scénario en installant une petite assiette devant la poupée, puis en agitant le biberon, attirant verbalement l'attention de l'enfant sur la poupée, demandant à qui le biberon appartient. Si, dans cet exemple, l'enfant accède plus aisément aux intentions de l'adulte, cette dernière n'ayant plus besoin de segmenter toutes les étapes du scénario pour que l'enfant le mette en œuvre, **les significations relatives à l'objet sont encore largement déterminantes pour que les transactions se poursuivent** (la trame du scénario se réduisant, pour l'instant, à l'enchaînement d'usages symboliques). À ce stade, l'enfant parvient déjà à élargir le scénario initial, les significations du monde s'émancipant de plus en plus – en témoigne la flexibilité des usages symboliques (sur soi, sur la poupée, sur l'adulte), condensation de la signification qui va permettre au langage d'advenir.

À **20 mois**, l'enfant est devenue capable de lui-même formuler verbalement une *proposition de scénario*, exprimant ses propres intentions ce qui marque un progrès d'envergure – à la fois dans sa maîtrise des usages et dans leur articulation cohérente avec la trame d'un scénario – et dans ses nouvelles habiletés à communiquer qui lui permettent d'investir à présent le premier volet du format, impliquant l'expression verbale d'intentions. Si cet exemple montre effectivement que l'enfant est en mesure d'émettre verbalement une *proposition de scénario*, elle montre également qu'elle n'est pas encore en mesure d'y articuler les complexifications proposées par l'adulte. À ce stade, **le système sémiotique matériel et les systèmes communicationnels sont articulés et s'émancipent ensemble vers le langage.**

En effet, l'émergence du langage, au sein de cet épisode, est observée lorsque l'enfant propose verbalement un scénario par l'énoncé « é cuisine », témoignant déjà d'une capacité à construire une phrase simple. Cet énoncé, interprété dans le cadre du format, montre la nouvelle possibilité de l'enfant d'exprimer verbalement ses intentions et de prendre ainsi une part active dans la conduite du scénario. L'enfant produit ensuite un prochain énoncé « je coupe je coupe » lié, cette fois-ci, au volet *mise en œuvre* du format que l'enfant prend en charge verbalement pour la première fois. Si le langage est encore très collé à l'action entreprise avec l'objet, il témoigne de significations langagières en cohérence avec l'action menée. Dans ce sens, nous voyons émerger à 20 mois, au sein de cette forme, le langage dans son sens plein, à savoir dans sa capacité à se détacher de la situation et à construire la diversité des mondes possibles.

À **22 mois**, nous voyons l'enfant non seulement capable de verbaliser ses intentions dans la formulation d'une *proposition de scénario* complexe impliquant les objets du set (faire cuisiner le bébé), mais également capable d'y articuler différentes mises en œuvre. Le rôle de l'adulte est maintenant périphérique dans la conduite du scénario, même s'il reste très important puisqu'il explicite verbalement les différentes actions significatives de l'enfant, lui offrant ainsi une situation idéale pour développer ses capacités langagières. À ce stade, nous pouvons considérer que **les significations langagières surplombent les significations relatives au monde développées dans le registre de l'usage de l'objet (renversement).**

Dans cet exemple, l'enfant construit des énoncés impliquant la poupée : « le bébé y cuisine » puis « après il mélange », l'articulation de ces deux propositions venant exprimer la connaissance qu'a l'enfant des enchaînements cohérents d'actions à l'intérieur des scénarii – enchaînements qu'elle a d'abord expérimenté sur le plan de l'usage. L'enchaînement cohérent

---

d'usages symboliques qui autrefois suffisait à construire la trame du scénario est pris en charge par des moyens linguistiques, que l'usage vient maintenant illustrer. L'émergence du langage, dans ce type de forme de communication semble ainsi facilitée par l'intériorisation progressive d'un ordre dans lequel les actions doivent s'enchaîner pour être conventionnelles.

Nous observons que le caractère fictionnel de cette forme de communication favorise très nettement la production de langage chez l'enfant dans ses fonctions heuristique et imaginative (Halliday, 1975) qui n'est jamais aussi manifeste dans les autres formes (sauf dans la forme *parler du monde* qui présente les mêmes caractéristiques). L'ouverture de mondes possibles créée par la fiction vient effectivement à la rencontre de l'utilisation la plus efficace du langage : celle de créer le monde.

## 10 Analyses microgénétiques des épisodes « dénommer le monde »

La forme conventionnalisée de communication incluant l'objet *dénommer le monde* est spécifiquement liée à la production de langage référentiel. Cette catégorie a été élaborée pour qualifier tous les épisodes s'organisant autour de la dénomination de l'objet (production de langage lexical), qu'elle soit prise en charge par l'adulte ou par l'enfant. Si l'observation du processus d'étiquetage verbal des différents objets en présence peut apparaître ponctuellement à différents moments, y compris dans d'autres formes de communication, dans les épisodes de forme *dénommer le monde*, ce type de processus s'érige en principe organisateur de l'épisode (épisodes qui prennent la forme d'une véritable leçon de langage). Il a été montré que les exercices d'étiquetage sont au centre de nombreuses interactions adulte-enfant, l'idée de mot ou « étiquette en tant qu'instrument de référence » étant déjà mise en place, bien avant qu'il y ait langage (Bruner, 1983, p. 188). Si, selon Bruner, ces situations permettent de montrer que le concept d'étiquette est, très tôt l'une des caractéristiques de la compétence langagière, les débuts de l'étiquetage utilisé comme instrument de la référenciation sont encore mal connus. Notre argument vient enrichir une vision de la dénomination insistant sur la question de l'intersubjectivité (Ninio, 1983 ; Ninio et Bruner, 1978), pour la questionner au sein de pratiques sociales fortement structurées par les significations relatives aux objets et à leurs usages sociaux, qui animent les échanges entre l'adulte et l'enfant, à cette étape du développement psychologique.

Nous proposons l'analyse de deux différentes trajectoires tendant progressivement vers l'entrée de l'enfant dans une activité de dénomination, l'une concernant la dyade 1, interagissant avec le set *poupée-dinette* (objet 1) et l'autre concernant la dyade 3, interagissant avec l'objet *boîte à formes* (objet 2). Ces deux trajectoires sont construites à partir de trois épisodes particulièrement significatifs, dans la progression de l'enfant vers la production de dénomination. L'analyse des deux différentes trajectoires illustrent des progressions différenciées vers l'activité de dénomination, témoignant de la diversité des possibilités pour progresser vers la production de langage référentiel, à partir de l'activité avec l'objet. Nous observons, en effet, que l'activité partagée se construit différemment et conduit autrement à la dénomination, selon qu'il s'agisse de l'objet 1 ou 2, même si certains processus interactionnels et psychiques que nous mettons en évidence traversent les deux situations d'observation. Tout au long de ces analyses, nous proposons d'examiner la diversité des formats que l'adulte et l'enfant investissent, et au sein desquels, la dénomination advient, de

---

manière à mettre en évidence une tendance évolutive. Les formats étudiés impliquent l'usage de différents systèmes sémiotiques : matériel en lien aux significations relatives aux usages conventionnels des objets ; gestuel en lien notamment aux gestes de *présentation de l'objet* auxquels nous accordons toute notre attention<sup>212</sup> ; vocal puis proprement verbal.

Nous présentons la trajectoire d'Eileen à 14, 20 et 22 mois avec l'objet 1. Nous mettons en évidence l'institution progressive de l'objet au rang de référent de la communication, statut sur lequel la dénomination advient. À 14 mois, l'adulte associe la dénomination à différentes présentations de l'objet. À 20 mois, l'adulte demande la dénomination à l'enfant, à partir de l'usage symbolique que ce dernier réalise dans l'interaction. À 22 mois, c'est l'enfant qui initie la dénomination de l'objet de sa propre initiative.

### **10.1 Trajectoire développementale d'Eileen pour la forme *dénommer le monde* avec l'objet « poupée-dinette » à 14, 20 et 22 mois**

Cette trajectoire développementale est constituée de trois différents épisodes, montrant différentes modalités de participation de l'enfant à la forme *dénommer le monde*. Trois différents formats sont investis par la dyade, tout au long de la trajectoire. Les trois formats analysés se nomment *présentation-dénomination* (Obs. 1) ; *question-réponse* (Obs. 2) ; et *dénomination à l'initiative de l'enfant* (Obs. 3). Ils permettent de suivre les transactions à l'œuvre entre l'adulte et l'enfant qui conduisent à la dénomination de l'objet. Ainsi, les formats sont spécifiques à chaque épisode analysé<sup>213</sup>.

Nos analyses montrent, à **14 mois**, comment, de s'auto-présenter le monde via l'ostension à soi, l'enfant entre dans une activité communicationnelle qui le conduit à adresser une demande de dénomination à l'adulte, au sein d'un format nommé *présentation-dénomination*

---

<sup>212</sup> Les signes de *présentations* sont particulièrement importants au sein de cette forme. À ce propos, rappelons que Moro (2018) indique que « d'abord utilisé par autrui pour *présenter le monde* et transmettre l'usage de l'objet à l'enfant qui n'est au départ qu'un interprète de ce signe, il se meut peu à peu en un signe produit par l'enfant à l'adresse d'autrui et *de soi*, la communication avec soi-même entraînant l'enfant dans les premières formes de réflexivité antelangagières [...]. L'ostension à soi [présentation à soi-même] est un signe initiant une forme de "*dialogue de soi à soi*", où le sujet est à la fois sujet et objet de sa propre action, *i.e.* se transforme en un objet sur lequel le signe agit, ce qui implique un dédoublement du sujet et l'avènement du procès réflexif » (p. 146).

<sup>213</sup> Nous n'avons pas identifié, pour la dénomination, de formats génériques, qui sont de même nature mais se déclinent différemment selon l'âge de l'enfant (comme le format de *coaction* pour la forme *construire le monde* et le format de *proposition de scénario-mise en œuvre* pour la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*). Pour cette forme de communication, les formats sont différents à chaque âge (excepté le format *question-réponse* qui présente un caractère générique, seulement en fin de trajectoire).

(Obs. 1). À **20 mois**, nous montrons comment, à partir d'un usage symbolique de l'objet réalisé par l'enfant, l'adulte tente de conduire l'enfant à la dénomination de ce même objet, au sein d'un format nommé *question-réponse* (Obs. 2). Une dernière analyse effectuée à **22 mois** montre, l'enfant capable de proposer la dénomination de l'objet, l'adulte l'encourageant à réarticuler l'acte de dénomination à l'action avec l'objet, au sein d'un format nommé *dénomination à l'initiative de l'enfant* (Obs. 3).

Pour les trois exemples, nous proposons dans un premier temps une **présentation** de l'épisode puis sa **transcription narrativisée** en *échanges* distincts (5 pour l'Obs. 1 ; 3 pour l'Obs. 2 ; 5 pour l'Obs. 3), chacun des échanges marquant une étape dans la progression des processus transactionnels que nous analysons. Nous proposons ensuite la **description** du contenu significatif de chacun des échanges séparément. Finalement, nous proposons l'**analyse** proprement dite de ces transactions et des différents formats. Nous terminons à chaque fois par un **résumé** de l'exemple.

### **10.1.1 14 mois : invitation de la part de l'adulte à se situer dans un format qui va conduire à la dénomination**

L'observation 1 propose l'analyse d'un épisode de *dénomination*, à **14 mois**, dans lequel la dénomination réalisée par l'adulte s'articule à différentes *présentations* d'objets. Le format qui s'institue est nommé *présentation-dénomination*. Les objets y sont présentés de plusieurs façons : ostension à soi<sup>214</sup> (de E à elle-même), présentation à l'enfant (de A à E) et présentation à l'adulte (de E à A). À chaque présentation quelle qu'elle soit, la dénomination proposée par l'adulte s'associe étroitement aux signes ostensifs.

Cet exemple a été choisi car il montre une variété de présentations de l'objet sur laquelle la dénomination intervient. Ces différentes présentations affèrent aux significations publiques liées à l'usage de l'objet, lesquelles agissent comme référent dans la communication et permettent à l'enfant d'entrer dans l'activité de dénomination, ici encore majoritairement pilotée par l'adulte.

---

<sup>214</sup> Nous utilisons indifféremment le terme d'*auto-présentation* et le terme d'*ostension à soi* pour renvoyer aux situations dans lesquelles l'enfant s'auto-adresse un signe de présentation de l'objet.

---

## Observation 1

Eileen, 14 mois

Durée : 41 secondes

Titre de l'unité : Dénommer les couverts

Objet : Poupée-dinette

Forme : Dénommer le monde

Code : D1O1E2 – 6-3-0359-0440

<https://drive.switch.ch/index.php/s/7dtQLhpb4rhzwWr>

Enfant<sub>1</sub> : se penche en avant, dit « éhèhé », saisit une cuillère et se la présente

Adulte<sub>1</sub> : « une cuillère »

Enfant<sub>1</sub> : dépose sa cuillère au sol

Adulte<sub>2</sub> : saisit un couteau, le présente à E et dit « un couteau »

Enfant<sub>2</sub> : regarde le couteau que A lui présente, détourne son regard, s'empare de la casserole puis la repose

Adulte<sub>3</sub> : prend une fourchette, la présente à E, disant « encore une fourchette »

Enfant<sub>3</sub> : regarde longuement la fourchette puis détourne son regard

Adulte<sub>3</sub> : repose la fourchette, concluant « non »

Enfant<sub>4</sub> : reprend la fourchette, dit « hé », se la présente et la laisse tomber

Enfant<sub>4</sub> : reprend encore la fourchette et la tend à A, s'exclamant « éhè »

Adulte<sub>4</sub> : prend la fourchette et dit « ouais une fourchette pour manger »

Enfant<sub>5</sub> : prend un couteau et une fourchette, puis tend le couteau à A

Adulte<sub>5</sub> : prend le couteau tendu par E et dit « un couteau ouais »

Enfant<sub>5</sub> : tend la fourchette à A

Adulte<sub>5</sub> : prend la fourchette tendue par E et dit « c'est pour moi merci »

### 10.1.1.1 Description de l'épisode

L'enfant initie l'**échange 1**, saisissant la cuillère, se la présentant, et vocalisant « éhèhé ». Considérant l'attention que l'enfant accorde à l'objet, l'adulte dénomme « une cuillère », venant comme compléter l'acte d'ostension à soi réalisé par l'enfant. Nous voyons ici s'initier le format *présentation-dénomination* que l'enfant induit par son geste d'ostension à soi et que l'adulte exploite en proposant la dénomination à sa suite.

Dans les **échanges 2 et 3**, l'adulte poursuit en reprenant le même type de format sur un autre mode, puisqu'elle présente à l'enfant deux nouveaux objets, le couteau puis la fourchette, et les dénomme : « un couteau » puis « encore une fourchette ». L'adulte fait ainsi se succéder différents objets qui font partie d'une même famille d'objets dans la suite de l'interaction. Le format est investi « a minima » par l'enfant, cette dernière regardant les objets présentés, puis détournant son regard.

L'**échange 4** est initié par l'enfant qui vocalise « hé », reprend la fourchette que l'adulte vient de déposer, se l'auto-présente longuement, avant de l'offrir à l'adulte qui s'en empare en déclarant « ouais une fourchette pour manger ». Dans cet échange, le format de type *présentation-dénomination* est à présent initié par l'enfant (présentation à l'adulte) et se conclut par un don de l'objet à l'adulte qui le dénomme.

Dans l'**échange 5**, l'enfant poursuit cette nouvelle modalité du format dans laquelle elle peut désormais être initiateur, s'emparant de deux nouveaux objets de la même famille, les tendant tour à tour à l'adulte qui, à nouveau, les prend et dit : « un couteau ouais » puis « c'est pour moi merci ».

#### **10.1.1.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format *présentation-dénomination* dans ses différentes modalités**

Dans cet exemple, le format générique de *présentation-dénomination* se manifeste dans trois différentes modalités. Il est initié par l'enfant et complété par l'adulte dans sa modalité *auto-présentation* de l'objet par l'enfant et *dénomination* de l'adulte ; il est initié et complété par l'adulte dans sa modalité *présentation à l'enfant* de l'objet et *dénomination* ; il est à nouveau initié par l'enfant et complété par l'adulte dans sa modalité *présentation à l'adulte* de l'objet et *dénomination*.

Le fait de présenter le monde à autrui ou de se présenter le monde ne fait pas l'objet d'un intérêt très développé dans l'étude des débuts du langage référentiel chez le bébé<sup>215</sup>. Si plusieurs travaux ont insisté sur les différents formats de dénomination, ils ont principalement souligné l'importance de la maîtrise des règles du dialogue, dans la possibilité qu'a l'enfant

---

<sup>215</sup> C'est peut-être Winnicott (1949) dans son texte « le monde à petite dose » qui décrit le mieux les modes de présentation de l'objet que l'adulte effectue de manière adaptée aux besoins et aptitudes du bébé (cf. notion d'*object presenting*), même si l'idée de *monde* chez Winnicott renvoie à l'environnement extérieur de l'enfant, incluant une réalité plus large que celle du *monde matériel* auquel notre travail se réfère.

---

d'y prendre un rôle et d'arriver petit à petit à produire lui-même du langage référentiel (Ninio & Bruner 1976 ; Ninio, 1983 ; Marcos, 1998). Du côté de la littérature sémiotique, si l'ostension en tant que signe de présentation est considérée, c'est uniquement dans le registre de la communication avec autrui, en tant que signe de présentation hétéro-adressé (Eco, 1976/1992). Pourtant, plusieurs travaux ont montré que ce signe apparaissait à destination de soi, durant la période préverbale, soulignant l'importance du registre de la communication avec soi-même dans la construction de la pensée<sup>216</sup> (Moro, 2000 ; Moro & Rodriguez, 2005 ; Moro & Schneuwly, 2001). Dans l'exemple que nous analysons, nous voyons que les différents signes de présentation de l'objet jouent effectivement un rôle central concernant l'entrée de l'enfant dans un format permettant la dénomination. Dans ce sens, nous considérons que ce type de signe est le **lieu de rencontre entre le psychisme et le monde**, via la communication. Examinons à présent chacun des échanges qui constituent l'épisode.

Dans l'**échange 1**, l'adulte instaure le format de *présentation-dénomination* à partir de l'ostension à soi réalisée par l'enfant (l'enfant se présente la cuillère), profitant d'une suspension de l'action et de l'attention qui devient alors prédominante chez l'enfant pour dénommer l'objet. Ce premier échange met en évidence l'importance de la signification relative à l'objet mise en jeu dans le *travail de la pensée* engagé chez l'enfant lorsqu'elle se présente l'objet. En effet, selon Moro et Rodríguez (2008), dans une sorte de dialogue avec soi-même, l'ostension à soi peut être considérée comme une activité réflexive permettant de construire puis d'actualiser des significations relatives à l'usage de l'objet. Détachée de l'usage effectif sur l'objet et de la communication avec autrui, l'ostension à soi présente ici une fonction protodéclarative à destination de soi (Moro, 2014b), puisque, lorsque l'enfant se présente l'objet, elle n'en fait pas usage *in vivo* dans l'interaction, mais s'en remémore les significations construites dans un cadre pragmatique antérieur (sémantisation progressive des significations).

Les significations relatives aux objets dans lesquelles l'enfant s'immerge lors de son auto-présentation de l'objet, sont constitutives de sa possibilité de prendre part au format, au sein duquel elle développe ses capacités communicationnelles et se familiarise avec la dénomination. En proposant la dénomination, l'adulte choisit la médiation verbale pour

---

<sup>216</sup> En accord avec Vygotski qui soulignait l'origine sociale de la cognition à travers le signe linguistique, ces travaux ont pu montrer que l'investigation de l'ostension en tant que signe dirigé vers soi, atteste d'un développement social de la pensée de l'enfant, à partir de l'objet, à l'étape préverbale.

soutenir et compléter l'ostension à soi réalisée par l'enfant. Le type de médiation utilisée par l'adulte illustre les inférences réalisées par l'enfant impliquant les significations préalablement acquises à propos de l'objet et de son usage (en voie de devenir sémantique). Dans ce sens, le mode de médiation choisi par l'adulte, distal par rapport à l'objet, vient en quelque sorte révéler le développement des fonctions de cognition et de communication chez l'enfant. Nous considérons, à la suite des travaux de Moro et de son équipe (Béguin, 2018 ; Moro, 2014b ; Dupertuis, en prép.), que l'association de la dénomination proposée par l'adulte à l'ostension réalisée par l'enfant soutient l'institution de la signification sur un plan sémantique après l'appropriation de l'usage (plan pragmatique) À ce sujet, nous faisons l'hypothèse que la configuration protodéclarative à destination de soi qui s'inscrit dans le geste d'ostension à soi de l'objet constitue une des entrées privilégiées de l'enfant dans le langage.

Dans les **échanges 2 et 3**, l'adulte réitère le format de *présentation-dénomination* que l'enfant a induit dans l'échange précédent, instaurant la présentation dans une autre modalité. La dénomination effectuée par l'adulte est doublée par une *présentation à l'enfant* de l'objet, solidifiant ainsi les significations relatives à l'objet comme réfèrent de la communication (à la suite de l'échange 1). En lui présentant tour à tour le couteau et la fourchette et en les dénommant, l'adulte encourage l'enfant à entrer dans un procès communicationnel dans lequel elle deviendra initiatrice-productrice. En effet, dans les **échanges 4 et 5**, l'enfant s'empare de différents objets pour les tendre à l'adulte, initiant dans une *présentation à l'adulte* une nouvelle modalité du format. Dans le cadre du format préalablement institué et en raison de la réponse que l'adulte fournit à l'enfant, cette présentation à autrui peut être considérée comme une demande dénomination de l'objet (ou en tous cas comme une demande de renseignement à propos de l'objet). La prosodie de l'expression vocale « éhè » que l'enfant adresse à l'adulte lorsqu'elle lui tend la fourchette et dont la courbe intonative marque la requête (semblant vouloir dire « c'est quoi ? ») ainsi que le fait d'orienter l'objet dans la direction de l'adulte soutiennent ici l'interprétation.

Cette analyse a permis de mettre en évidence que, sur le terrain de l'attention et de l'activité réflexive de l'enfant (se présente l'objet), la dénomination de l'adulte vient « redoubler » et/ou « condenser » une signification déjà présente chez l'enfant, ouvrant une fenêtre au partage de significations langagières. Dans cet exemple, nous observons que le réfèrent se trouve en quelque sorte redéfini dans un autre système qui, non seulement double la signification première mais la transforme. Notons encore que l'activité de remémoration des

---

significations relatives à l'usage de l'objet (signes d'ostension à soi) puis d'accès aux significations proprement verbales (la dénomination de l'objet) par l'enfant n'est pas réalisée dans un processus solitaire mais en étroite relation avec l'adulte qui articule ses médiations à l'activité de l'enfant avec l'objet dans le format.

### **10.1.1.3 Résumé de l'analyse**

L'observation 1 montre comment, à **14 mois**, le format générique de présentation, dans ses différentes modalités, met en jeu les significations publiques relatives à l'usage de l'objet, construites dans un cadre pragmatique antérieur et les institue sur un plan sémantique. En instaurant le format de *présentation-dénomination* à partir de l'ostension à soi réalisée par l'enfant, l'adulte profite de la suspension de l'action découlant de ce signe et de l'attention qui devient alors prédominante chez l'enfant pour dénommer l'objet.

### **10.1.2 20 mois : invitation de la part de l'adulte à se situer dans le langage par la dénomination spécifique d'un objet**

L'observation 2 propose l'analyse d'un épisode de *dénomination*, à 20 mois, dans lequel l'adulte formule une demande la dénomination de l'objet à l'enfant, en réponse à un usage symbolique que ce dernier vient de réaliser.

L'épisode convoque un format générique de type *question-réponse*, sous la forme d'une demande de dénomination, qui s'organise en deux modalités :

- 1) demande de dénomination de l'objet de A à E ;
- 2) renversement des rôles et demande de dénomination de l'objet de E à A.

Nous considérons que le format *question-réponse* s'organise dans les deux premiers échanges de l'épisode, le troisième échange constituant un retour à la situation initiale.

L'exemple a été choisi car il montre que l'adulte, par un pointage et une demande de dénomination de l'objet, invite l'enfant à se détacher de son action sur le monde pour s'investir dans une activité plus proprement langagière, à travers l'acte de dénomination de l'objet. L'enfant parvient ici à s'inclure dans l'activité de dénomination, redirigeant vers l'adulte la demande de dénomination qu'elle n'est pas en mesure de produire.

## Observation 2

Eileen, 20 mois

Durée : 21 secondes

Titre de l'unité : Dire doudou

Objet : Dinette

Forme : Dénommer le monde

Code : D1O1E5-32-9-0822-0843

<https://drive.switch.ch/index.php/s/tzJ1sUQcj1yQGwu>

- Enfant<sub>1</sub> : s'empare du petit ours et le dépose sur le ventre poupée  
Adulte<sub>1</sub> : le pointe et demande « c'est quoi ça ? »  
Enfant<sub>1</sub> : dit « euh »  
Adulte<sub>2</sub> : prend le petit ours et le présente à E, demandant « c'est quoi ? »  
Enfant<sub>2</sub> : pointe la tête du doudou, dit « euh ta » et regarde A  
Adulte<sub>2</sub> : répète « oui » et ajoute « mais c'est quoi ? » puis propose « c'est son doudou ? »  
Enfant<sub>2</sub> : dit « oui ».  
Enfant<sub>3</sub> : pointe le ventre de la poupée et dit « euh »  
Adulte<sub>3</sub> : pose le petit ours, répète « doudou » puis, comme le petit ours glisse, A le replace comme il faut et dit « comme ça »  
Enfant<sub>3</sub> : regarde attentivement le petit ours posé sur le ventre de la poupée  
Adulte<sub>3</sub> : demande « il dort avec doudou ? »  
Enfant<sub>3</sub> : répond « oui ».

### 10.1.2.1 Description de l'épisode

Dans l'**échange 1**, l'enfant initie l'épisode en s'emparant du petit ours et en le déposant sur le ventre de la poupée (usage symbolique du petit ours, *i.e.* le placer dans les bras du bébé). L'adulte, prenant appui sur la signification évoquée par l'usage symbolique réalisé par l'enfant, pointe l'objet et demande « c'est quoi ça ? », initiant le format *question-réponse*. L'enfant entre dans le format, regardant attentivement l'objet pointé par l'adulte et disant « euh ».

Dans l'**échange 2**, l'adulte s'empare du petit ours, le présente à l'enfant et demande encore « c'est quoi ? ». L'enfant renverse alors les rôles au sein du format, pointant la tête du petit ours, disant « euh ta » et interrogeant l'adulte du regard. L'adulte réitère sa demande, disant « oui mais c'est quoi ? » puis propose la dénomination de l'objet sur le mode interrogatif, « c'est son doudou ? », laissant ainsi à l'enfant une ouverture pour continuer l'échange. L'enfant répond par l'affirmative, disant simplement « oui ».

---

Dans l'**échange 3**, l'enfant indique le ventre de la poupée, sur lequel, elle souhaite que l'adulte repose le doudou. L'adulte s'exécute, tout en dénommant encore une fois l'objet, disant « doudou ». L'enfant regarde alors intensément le doudou posé sur le ventre de la poupée et l'adulte poursuit l'épisode en demandant, « il dort avec doudou ? » et l'enfant répond « oui ».

#### ***10.1.2.2 Analyse des processus transactionnels au sein format question-réponse, dans le cadre d'une demande de dénomination de l'adulte à l'enfant***

Les formats de dénomination de type *question-réponse* ou *what question*, bien connus dans la littérature, ont notamment été mis en évidence dans le cadre de la lecture de livre d'images, comme un moyen efficace utilisé par l'adulte pour enseigner la dénomination à l'enfant (*e.g.*, Ninio, 1983). En accord aux objectifs de la recherche, nous considérons que l'analyse de ce type de format doit s'étendre à une considération de l'objet lui-même, dont la dénomination est demandée à l'enfant, et qui s'institue au rang de référent culturel à travers les significations publiques qui le constituent. En début d'épisode, l'enfant produit des significations prenant une valeur protodéclarative (Moro, 2014b), lorsqu'elle pose le doudou sur le ventre de la poupée, exhibant en quelque sorte les significations publiques liées à l'objet, via la réalisation de son usage symbolique – et c'est sur cette activité signifiante, que l'adulte s'appuie pour demander la dénomination à l'enfant.

Dans l'**échange 1**, l'enfant réalise l'usage symbolique du petit ours en le posant sur le ventre de la poupée, action qui a pour fonction d'exhiber les significations publiques liées à cet usage, construites au préalable dans l'interaction avec l'adulte (travail de la pensée). Cette mise en circulation de la signification dans l'interaction, à travers la fonction protodéclarative de l'usage symbolique du petit ours réalisé par l'enfant, est aussitôt exploitée par l'adulte qui demande la dénomination de ce même objet, cherchant à conduire l'enfant au langage. À 20 mois, l'adulte ne propose plus la dénomination, comme dans l'observation 1, mais encourage l'enfant à elle-même la réaliser. Par son pointage et sa question « c'est quoi ? », l'adulte cherche à créer un détachement de l'objet et de l'action conduite, au sein duquel elle encourage l'enfant à dénommer le petit ours. Le pointage ainsi que la demande de dénomination sont des moyens de médiation utilisés par l'adulte, beaucoup plus en distalité de l'objet que les signes ostensifs discutés dans l'observation 1, à 14 mois.

Dans l'**échange 2**, l'adulte insiste et repose la même question à l'enfant, prenant le petit ours et le présentant à l'enfant. En plaçant l'objet de façon à compléter sa demande, l'adulte réitère

son souhait d'obtenir la dénomination et encourage l'enfant à trouver comment agir activement dans le format. L'enfant pointe alors la tête du doudou, dit « euh ta » et regarde l'adulte, opérant un renversement du format, réadressant la demande dénomination de l'objet à l'adulte. Nous voyons ici que l'enfant s'est approprié des informations. Elle pointe la tête du doudou en quelque sorte en réponse au pointage effectué par l'adulte, comme si elle agissait en miroir, inversant par là-même les rôles au sein du format. L'adulte interprète la demande de l'enfant, disant « oui » puis demande « mais c'est quoi ? », avant de proposer finalement la dénomination de l'objet sur le mode interrogatif « c'est son doudou ? ».

Le renversement des rôles au sein du format *question-réponse* montre une capacité nouvelle à communiquer chez l'enfant – l'objet servant en quelque sorte de pivot à cette complexification des moyens communicationnels. L'analyse de cet exemple permet de montrer que le travail de la pensée, illustré ici par la réalisation de l'usage symbolique de l'objet, et le travail de la communication, illustré ici par la possibilité de l'enfant de réadresser la demande dénomination à l'adulte, sont maintenant articulés. Les médiations de l'adulte, exercées dans différents systèmes sémiotiques, soutiennent l'articulation de ces deux fonctions psychiques chez l'enfant. Ainsi, cet exemple montre que les significations relatives à l'usage symbolique de l'objet circulent dans l'interaction et donnent lieu à différentes variantes du format *question-réponse*, l'enfant étant capable d'opérer en miroir de l'adulte, provoquant une inversion des rôles au sein du format.

Dans l'**échange 3**, l'enfant met fin au format en demandant à l'adulte de replacer le doudou sur le ventre de la poupée. L'adulte répond à la demande de l'enfant, en répétant « doudou », doublant ainsi les significations contenues dans l'usage symbolique de l'objet que l'enfant lui demande de réaliser, via la dénomination. L'adulte demande ensuite à l'enfant si la poupée dort avec le doudou, cherchant à faire perdurer l'activité langagière à partir de l'objet, mais l'enfant répond simplement « oui » et l'échange se termine.

L'analyse de cet exemple montre que l'accès au langage chez l'enfant implique que les médiations de l'adulte **créent les conditions psychologiques d'un détachement du langage vis-à-vis de la situation immédiate**, tout en convoquant les systèmes sémiotiques matériels et gestuels comme ressource pour la compréhension de l'enfant (Moro, 2011). En doublant la signification d'un système à un autre (pointage + question), l'adulte contribue à opérer ce détachement progressif par rapport au monde.

---

Notons qu'à 20 mois, l'enfant se situe d'emblée sur le plan communicationnel, les significations relatives à l'objet pouvant circuler de manière fluide dans la communication. Sur ce point, nous rejoignons Vygotski (1934/1997), en observant que le statut de la signification change au fur et à mesure de son intériorisation par l'enfant et tend à s'instituer linguistiquement (Moro, 2014b) . Le référent (la signification partagée) s'exerce ici sur deux plans distincts : celui non verbal, à travers l'usage symbolique dont l'enfant montre la maîtrise, et verbal, à travers la dénomination à propos de laquelle, l'enfant doit construire des significations. A un moment clé de l'interaction, un renversement s'observe dans la contribution mutuelle de deux systèmes sémiotiques : le système sémiotique langagier induit par l'activité de dénomination, prenant le pas sur le système matériel illustré dans l'usage symbolique réalisé par l'enfant.

Nous faisons l'hypothèse que cette transformation qui s'opère au plan de la signification de l'objet, devenu signe de son usage et institué lui-même comme référent dans la communication, favorise la transition entre système sémiotique, en l'occurrence entre systèmes d'usages matériels des objets et système langagier dans le cadre de la dénomination (Moro, 2014b). Nous observons alors que « la signification *c'est ce qui lie* l'ensemble des conduites observées » (p.100) et que son analyse permet d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche concernant le rôle de l'objet matériel et des significations y relatives dans les débuts du langage chez le bébé.

### **10.1.2.3 Résumé de l'analyse**

<p>L'observation 2 propose l'analyse d'un épisode de <i>dénomination à 20 mois</i> dans lequel l'adulte cherche à ce que l'enfant dénomme l'objet, dont cette dernière vient de réaliser l'usage symbolique. S'appuyant sur une certaine fluidité de la signification relative à l'objet qui circule dans l'interaction, l'adulte invite l'enfant à dénommer l'objet et à devenir ainsi productrice de la dénomination. Lorsque l'enfant renverse la situation en réadressant la demande de dénomination à l'adulte, elle montre qu'elle a intégré le format <i>question-réponse</i> et peut elle-même en jouer dans l'interaction.</p>
---

### **10.1.3 22 mois : ouverture du champ de la dénomination par l'enfant à une série d'objets et préparation d'un scénario**

L'observation 3 propose l'analyse d'un épisode de *dénomination à 22 mois*, dans lequel c'est l'enfant qui dénomme les objets au fur et à mesure de leur rencontre, dans l'interaction avec

l'adulte. Le format qui s'institue est ainsi nommé format de *dénomination à l'initiative de l'enfant*. Les objets y sont dénommés, en même temps qu'ils sont disposés pour organiser un scénario que l'adulte cherche à construire autour de l'idée de « partager un repas ». L'épisode convoque un format générique de type *dénomination à l'initiative de l'enfant* que l'adulte tente de réarticuler à l'action, via la proposition d'un scénario. Nous considérons que le format qui s'institue sous l'impulsion de l'enfant dès le premier échange, tend, tout au long de l'épisode à s'articuler à la mise en place d'un scénario, même si celui-ci ne se déploie pas complètement, l'enfant étant très pris par son activité de dénomination.

Dans le cadre de cet exemple, nous mettons en évidence l'émancipation des possibilités de dénomination de l'enfant et un début d'articulation de cette nouvelle capacité à la mise en place d'un scénario. L'exemple a été choisi car il montre un jeu d'alternance entre l'activité de dénomination de l'enfant qui *décrit le monde* et les propositions de l'adulte qui vont dans le sens d'*agir dans le monde*, via la dimension symbolique du scénario.

### Observation 3

Eileen, 22 mois

Durée : 58 secondes

Titre de l'unité : Dénommer ce qu'il faut pour manger

Objet : Dinette

Forme : Dénommer le monde

Code : D1O1E6-36-4-0311-0409

<https://drive.switch.ch/index.php/s/ai1HumEmchGdfzb>

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| Enfant <sub>1</sub> : | s'empare d'une fourchette, dit « toutette » et la dépose sur une petite assiette posée en équilibre sur le ventre de la poupée |
| Adulte <sub>1</sub> : | dit « une fourchette ouais », puis demande « et puis qu'est-ce que tu manges ? »   |
| Enfant <sub>1</sub> : | dit « pâtes »  |
| Adulte <sub>1</sub> : | demande « des pâtes ? » et rit   |
| Enfant <sub>1</sub> : | sourit et répond « oui »   |
| Enfant <sub>2</sub> : | prend une autre fourchette, disant « petite », puis scrute les objets éparpillés devant elle                                   |
| Enfant <sub>2</sub> : | s'empare d'un couteau, dit « touteau », le présente à A et répète « touteau »  |
| Adulte <sub>2</sub> : | dit « un couteau »   |
| Enfant <sub>3</sub> : | prend un verre et dit « terre »  |
| Adulte <sub>3</sub> : | dit « le verre ouais »   |

- 
- Enfant<sub>3</sub> : prend un autre verre, dit « ot verre » et le donne à A  
Adulte<sub>3</sub> : demande « c'est pour moi ? », le prend et dit « merci »  
Enfant<sub>3</sub> : dit « oui »
- Adulte<sub>4</sub> : déclare « je vais aussi prendre une cuillère un couteau une fourchette », les prenant et les disposant devant elle  
Enfant<sub>4</sub> : regarde l'action de A, prend une cuillère et dit « tuillère »
- Adulte<sub>5</sub> : prend une assiette et dit « une assiette »  
Enfant<sub>5</sub> : répète « e tatiète » et tend le bras vers la casserole dans laquelle se trouvent les autres assiettes  
Adulte<sub>5</sub> : sort les trois assiettes de la casserole et les présente à E  
Enfant<sub>5</sub> : regarde les assiettes, s'en empare et dit « oui »  
Adulte<sub>5</sub> : ferme le couvercle de la casserole et dit « et ça c'est la casserole pour cuire des pâtes »

### **10.1.3.1 Description de l'épisode**

Dans l'**échange 1**, l'enfant s'empare d'une fourchette, la dénomme « toutette » et la dépose sur la petite assiette destinée à la poupée. L'adulte valide la dénomination effectuée par l'enfant, proposant une version ajustée du mot « une fourchette ouais », puis demande « et puis qu'est-ce que tu manges ? », invitant l'enfant à inscrire l'usage de l'objet dans une pratique sociale spécifique – la prise d'un repas – que l'adulte cherche à enclencher par l'annonce du menu. L'enfant satisfait la demande de l'adulte, répondant « des pâtes », mais ne poursuit pas le scénario.

Au contraire, dans l'**échange 2**, l'enfant reprend son activité de dénomination des objets en présence, s'emparant d'une fourchette, la qualifiant de « petite » puis d'un couteau, annonçant « touteau ». L'adulte propose alors une version ajustée du mot, disant « un couteau ». Dans ces deux premiers échanges, nous considérons que l'enfant institue le format de *dénomination à l'initiative de l'enfant* et que l'adulte cherche à articuler l'activité de dénomination de l'enfant à la conduite d'un scénario.

Dans l'**échange 3**, l'enfant continue sur le même mode, s'emparant d'un verre et disant « terre », alors que l'adulte dit « le verre ouais », proposant une version ajustée du mot. Mais, l'enfant saisit alors un deuxième verre et l'offre à l'adulte, disant « ot verre ». Par les conduites de dénommer puis de tendre le verre, l'enfant poursuit le format de dénomination initié précédemment mais amorce sa participation au scénario.

Dans l'**échange 4**, l'adulte poursuit la préparation du scénario, lorsqu'elle annonce « je vais aussi prendre une cuillère un couteau une fourchette », déposant les couverts devant elle.

L'enfant est très attentif à ce que fait l'adulte et s'empare également d'une cuillère disant « tuillère », convoquant encore la dénomination d'un des objets impliqués dans la mise en place de l'adulte. L'adulte ne prête pas d'attention particulière à cet acte de dénomination réalisée de la propre initiative de l'enfant et continue sa mise en place.

En effet, dans l'**échange 5**, l'adulte prend une assiette, annonçant « une assiette » et la déposant devant elle. L'enfant dit alors « e tatiette » et tend la main vers la pile d'assiettes, l'adulte lui tendant trois assiettes. L'enfant s'en empare puis l'adulte ferme le couvercle de la casserole, annonçant « et ça c'est la casserole pour cuire des pâtes ».

### ***10.1.3.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format de dénomination à l'initiative de l'enfant***

Le format de *dénomination à l'initiative de l'enfant* émerge lorsque celle-ci devient active dans la production de mots. L'arrivée des premiers mots dans l'activité de l'enfant induit une réinterprétation des autres systèmes sémiotiques dont elle disposait auparavant. En effet, l'arrivée du langage produit par l'enfant transforme fondamentalement l'activité partagée autour de l'objet et ouvre de nouvelles possibilités que l'adulte contribue à développer. L'analyse de cet exemple montre effectivement que l'adulte ne se contente pas d'une activité de type *décrire le monde*, que la dénomination des objets réalisée de la propre initiative de l'enfant permet, mais souhaite engager, avec l'enfant, une activité imaginative, à partir de l'objet. Nous observons ainsi que l'adulte adapte ses médiations à de nouveaux développements potentiels liés aux capacités proprement langagières de l'enfant – la forme *dénommer le monde* prenant la forme d'une *leçon de langage* ne semblant pas ici constituer un intérêt suffisant.

Dans l'**échange 1**, l'enfant dénomme spontanément la fourchette en la déposant sur une assiette destinée à la poupée, instituant le format de *dénomination à l'initiative de l'enfant*. L'adulte s'inscrit dans le format en reproduisant et réajustant la dénomination de l'objet, disant « une fourchette ouais », mais manifeste son envie d'aller plus loin, demandant « et puis qu'est-ce que tu manges ? ». L'enfant répond « des pâtes » et l'adulte se met à rire. L'enfant sourit également, traduisant leur connivence manifeste à propos du menu.

Nous faisons l'hypothèse que, lors de ce premier échange, l'enfant est occupée à la dénomination et ne manifeste pas beaucoup d'entrain à entrer dans le scénario proposé par l'adulte, puisque l'enfant ne continue pas le scénario, mais poursuit, dans l'**échange 2**, son

---

activité de dénomination. L'enfant s'empare effectivement d'une fourchette, la qualifie de « petite », puis s'empare d'un couteau, le dénommant « touteau » et le présentant à l'adulte. L'adulte réajuste alors simplement la dénomination de l'objet, disant « un couteau », mais ne soutient pas particulièrement l'enfant dans le contexte de son activité de dénomination.

Dans l'**échange 3**, l'enfant continue sur le même mode en dénommant le verre « terre », puis tend un même verre à l'adulte, disant « ot verre ». L'enfant signale ici qu'elle souhaite distribuer les verres, ce que nous interprétons comme une ouverture à sa participation au scénario de « prise de repas », que l'adulte a souhaité engager dès le premier échange en demandant à l'enfant d'annoncer le menu. Le format de *dénomination* qui a permis à l'enfant une *description du monde* des objets en présence commence ici à s'émanciper vers l'organisation d'une *action dans le monde* avec ces mêmes objets.

L'adulte s'empare du verre et poursuit, dans les **échanges 4 et 5**, son souhait de mettre en place un scénario de « prise de repas », se saisissant de différents objets, les dénommant et organisant sa place pour manger. L'enfant montre alors son intérêt à participer au projet de l'adulte, même si elle poursuit en parallèle son activité de dénomination, saisissant la cuillère, la présentant à l'adulte et la dénommant « tuillère », puis saisissant l'assiette et la dénommant « e tatiette ». Soutenant la participation de l'enfant à la mise en place du scénario, l'adulte tend trois assiettes à l'enfant et l'épisode se termine lorsque l'adulte indique la casserole et annonce « et ça c'est la casserole pour cuire des pâtes »<sup>217</sup>.

Cette analyse permet de montrer que, si lors de l'activité de dénomination des objets de la dinette, l'enfant suspend momentanément son action sur ces mêmes objets pour laisser à la fonction référentielle du langage une place déterminante dans l'interaction, l'adulte cherche à orienter l'enfant vers la mise en place d'un scénario à partir des dénominations produites. Les médiations de l'adulte et leur rôle dans l'articulation de l'acte de dénomination avec l'action sont encore prépondérants dans la conduite de l'activité. Si dans l'observation 1 (14 mois) et l'observation 2 (20 mois), l'adulte intervient pour provoquer un détachement de l'action et y inscrire la dénomination, elle intervient ici pour encourager l'enfant à réarticuler son activité langagière à une activité plus large. Ainsi, si dans les situations analysées à 14 et à 20 mois,

---

<sup>217</sup> Notons que l'épisode prend fin sur cette préparation du scénario, laissant place à un prochain épisode qui s'enchaîne directement, et dont le thème sera de « préparer à manger pour la poupée ». L'épisode qui fait ainsi suite est considéré comme une activité de type fiction, que la présente activité de dénomination a contribué à préparer. Il n'est effectivement pas rare, que des épisodes de dénomination servent d'amorce à l'engagement de la dyade, dans une activité de type fiction (à nouveau, *glissement* d'une forme à une autre).

l'enfant est fortement engagée dans son action sur l'objet, l'adulte l'encourageant à s'en détacher pour accéder à la dénomination, dans cet exemple, à 22 mois, au contraire, l'enfant est tout entière investie dans l'activité de dénomination qu'elle est à présent en mesure de proposer, l'adulte intervenant pour tenter de la réinscrire au sein d'une activité s'ouvrant vers de nouvelles fonctions langagières (en l'occurrence la fiction). La mise en place du scénario de « prise de repas » permet d'amorcer cette articulation qui s'observera de façon effective dans l'épisode suivant, lorsque l'enfant s'engage activement dans le scénario que le présent épisode a permis de mettre en place. Si l'on peut observer, dans le cadre de cet épisode, que les significations relatives à l'objet ont clairement migré dans le registre verbal, l'enfant travaille à présent leur articulation dans le champ de l'action avec l'objet. C'est la maîtrise de cette articulation qui permettra à l'enfant la conduite d'épisodes de type fiction, au sein desquelles la parole est utilisée pour enrichir l'action et non seulement pour y décrire les objets utilisés. Si les observations 1 et 2 ont montré que l'usage de l'objet, à travers ses significations publiques, s'institue au rang de référent commun dans la communication, soutenant la production des premiers mots dans l'acte de dénomination, cette dernière observation montre l'articulation entre système sémiotiques en voie de s'automatiser.

### 10.1.3.3 Résumé de l'analyse

L'observation 3 montre comment, à **22 mois**, le *format de dénomination à l'initiative de l'enfant*, s'articule petit à petit à l'action avec l'objet. Dans un premier temps, l'enfant fige en quelque sorte l'action, à travers son activité de dénomination. L'adulte multiplie ses médiations pour encourager l'enfant à participer à la mise en place d'un scénario et s'engager dans une activité dans laquelle, la fonction du langage s'émancipe d'une description des objets et s'ouvre à la construction d'un espace de fiction.

Nous proposons à présent la trajectoire développementale de Baptiste à 12, 18 et 22 mois avec l'objet *boîte à formes* (objet 2). Même si nous montrons, dans le cadre de cette trajectoire, un chemin différent vers la production de dénomination, nous observons que le rôle de l'objet et des significations qui lui sont relatives reste le même dans les deux conditions d'observation. Notons que, avec l'objet 2 dont l'usage est très complexe pour l'enfant même en fin de trajectoire, l'enfant doit construire des significations sur le plan de la dénomination mais également sur le plan de l'usage (contexte spécifique avec cet objet). Ainsi, l'articulation de ces deux registres est au centre de notre intérêt tout au long de notre analyse. À 12 mois, l'adulte construit l'attention conjointe sur l'objet avant de le dénommer à l'intention de

---

l'enfant. À 18 mois, l'enfant produit la dénomination par protolangage, alors même qu'il cherche à construire de nouvelles significations dans le registre de l'usage. À 22 mois, l'enfant produit la dénomination de l'objet dans une demande fortement structurée par l'adulte.

## 10.2 Trajectoire développementale de Baptiste pour la dénomination avec l'objet « boîte à formes » à 12, 18 et 22 mois

Cette trajectoire développementale est constituée de trois épisodes, montrant différentes possibilités de participation de l'enfant à la forme *dénommer le monde*. Trois différents formats sont investis par la dyade, marquant chacun un moment de la trajectoire. Les trois formats analysés se nomment *attention-dénomination* (Obs. 4) ; *question-réponse* (Obs. 5) ; *question-réponse sous forme de co-dénomination* (Obs. 6). L'analyse de ces formats permet de suivre les étapes concourant à la construction des accords communicationnels adulte-enfant impliqués dans l'activité de dénomination. Comme pour la trajectoire autour de l'objet 1, les formats sont chaque fois différents.

Nos analyses montrent comment, à **12 mois**, l'enfant se constitue en partenaire attentif de l'adulte, lorsque cette dernière sort les objets du sac, les présente à l'enfant et les dénomme, au sein d'un format nommé *attention-dénomination* (Obs. 4). À **18 mois**, nous montrons comment l'enfant produit de la dénomination par protolangage, dans la communication avec l'adulte en alternance à l'usage de l'objet, au sein d'un format nommé *question-réponse* (Obs. 5). Finalement, à **22 mois**, nous montrons que l'enfant est en mesure de produire la dénomination, s'articulant efficacement aux intentions d'autrui au sein d'un format nommé *question-réponse sous forme de co-dénomination* (Obs. 6) (l'adulte donne la première partie de l'énoncé et attend que l'enfant le termine).

### 10.2.1 12 mois : attirer l'attention de l'enfant sur l'objet et profiter pour le dénommer

L'observation 4 propose l'analyse d'un épisode de *dénomination* dans lequel la construction d'un espace attentionnel partagé centré sur l'objet est au premier plan, la dénomination s'y trouvant greffée. L'épisode convoque un format générique d'*attention-dénomination* qui se décline en trois modalités :

- 1) création du focus attentionnel par A ;
- 2) spécification de l'attention sur un objet par E ;
- 3) présentation de l'objet par E à A et dénomination par A.

Nous considérons que le format *attention-dénomination* se met en place au travers des deux premiers échanges de l'exemple et devient effectif lors du troisième échange seulement, lorsque l'enfant s'engage dans une activité plus fondamentalement communicationnelle avec

---

l'adulte, au sein de laquelle la dénomination advient. La sortie des objets du sac est ici pilotée par l'adulte et conditionne en bonne partie le format qui s'institue.

Ce premier exemple, à 12 mois, a été choisi pour montrer comment les deux protagonistes de l'interaction se concentrent sur la découverte des objets contenus dans le sac – la présentation du monde à l'enfant par l'adulte se trouvant axée ici sur l'objet – la dénomination y occupant dès lors une place secondaire. Notons que les significations publiques relatives à l'objet mises en jeu dans l'activité de présentation de ces derniers ne sont pas complètement maîtrisées par l'enfant à cette étape, mais qu'il en détient déjà des prémices, sur lesquels l'adulte s'appuie pour construire l'espace attentionnel.

#### **Observation 4**

Baptiste-12 mois

Durée : 42 secondes

Titre de l'unité : Découvrir l'objet et dénommer les clés

Objet : boîte à formes

Forme : Dénommer le monde

Code : 269-1-0000-0042

**<https://drive.switch.ch/index.php/s/P32dOhuYcxTEygS>**

[L'adulte est assis en face de l'enfant avec le sac entre eux deux]

- Adulte<sub>1</sub> : déplace légèrement le sac pour l'approcher de E et dit « regarde » puis « il y a quelque chose pour toi dans le sac »
- Enfant<sub>1</sub> : regarde le sac, sourit et avance ses mains vers le sac
- Adulte<sub>1</sub> : entrouvre le sac, dit « c'est comme un gros cadeau » puis demande « tu veux l'ouvrir ? », regardant E
- Enfant<sub>1</sub> : sourit, avance sa main, attrape la maison par sa poignée, la lâche et retire sa main
- Adulte<sub>1</sub> : demande « qu'est-ce que c'est que ça ? » puis dégage en partie la maison du sac, demandant « tu veux que je t'aide ? »
- Enfant<sub>1</sub> : regarde l'objet à moitié dégagé du sac
- Enfant<sub>1</sub> : sourit, regarde l'objet et pose à nouveau sa main sur la poignée de la maison
- Adulte<sub>1</sub> : demande « c'est quoi ? », continuant à dégager la maison
- Enfant<sub>2</sub> : repère les clés qui dépassent à présent du sac et avance sa main pour tirer sur le sac et tenter de les attraper
- Adulte<sub>2</sub> : demande « qu'est-ce qu'il y a dedans ? » puis « tu veux le prendre ? » puis répète « tu veux le prendre ? », dégageant les clés et les présentant à E
- Enfant<sub>2</sub> : se présente les clés et sourit

Enfant <sub>3</sub> :	présente les clés à A, disant « mh »
Adulte <sub>3</sub> :	regarde attentivement les clés et s'exclame « oh », puis demande « c'est quoi ? »
Enfant <sub>3</sub> :	regarde A puis le trousseau
Adulte <sub>3</sub> :	déclare « c'est des clés », tout en terminant de sortir la maison du sac
Enfant <sub>3</sub> :	regarde la maison et tente de déposer les clés sur le toit, mais les fait tomber au sol

### **10.2.1.1 Description de l'épisode**

L'adulte initie l'**échange 1** en attirant l'attention de l'enfant sur l'objet, l'approchant et s'exclamant « il y a quelque chose pour toi dans le sac », avec une intonation exclamative à valence positive. L'enfant s'engage immédiatement dans l'échange, souriant et dirigeant sa main vers le sac en guise d'intérêt. L'adulte poursuit la présentation de l'objet, commence à délasser le sac qui le contient, et s'exclame « c'est comme un gros cadeau », avec le même type d'intonation. Puis, l'adulte demande explicitement à l'enfant de sortir l'objet du sac, proposant « tu veux l'ouvrir ? ». L'enfant répond encore positivement à la requête de l'adulte, souriant, avançant sa main vers la maison et tentant de s'emparer de l'objet, avant de retirer sa main, ne parvenant pas à le sortir du sac. L'adulte prolonge alors l'intérêt lié à la découverte de l'objet, demandant « qu'est-ce que c'est que ça ? » puis « tu veux que je t'aide ? », dégageant en partie la maison du sac. L'enfant sourit encore et pose à nouveau sa main sur la maison, confirmant qu'il maintient son intérêt envers l'objet. L'adulte poursuit l'activité de découverte de l'objet, demandant encore « c'est quoi ? » puis continue à dégager la maison. Nous voyons ici s'initier le format *attention-dénomination*, que l'adulte met en place par ses médiations multiples et dans lequel l'enfant entre en manifestant clairement son intérêt sur l'objet (sourire et main tendue vers le sac ou l'objet, à trois reprises).

Dans l'**échange 2**, l'enfant repère le trousseau de clés situé au fond du sac et se met à tirer sur le sac, cherchant à l'attraper. L'adulte demande alors « qu'est-ce qu'il y a dedans ? » puis « tu veux le prendre ? », faisant référence au trousseau de clés que l'enfant désire. L'adulte répète encore « tu veux le prendre ? », puis finit par sortir les clés du sac et les présenter à l'enfant. L'enfant s'empare alors des clés tendues et se les présente longuement en souriant. L'attention se spécifie ici sur le trousseau de clés qui devient l'objet d'attention prioritaire et se combine à une activité réflexive, lorsque l'enfant se présente longuement l'objet en souriant.

L'**échange 3** est initié par l'enfant qui présente les clés à l'adulte avec un petit « mh » marquant une requête, pour l'instant, faiblement explicite. Cette action enfantine permet au format *attention-dénomination* de se déployer – l'adulte étant invitée à partager l'intérêt de

---

l'enfant à propos du trousseau de clés. L'adulte regarde les clés, dit « oh », puis demande « c'est quoi ? », adressant en retour une requête à l'enfant. L'enfant fait une alternance de regard adulte-trousseau de clés, marquant toujours un intérêt marqué à propos de l'objet et l'adulte propose alors la dénomination « c'est des clés », tout en terminant de sortir la maison du sac. L'épisode se termine, lorsque l'enfant regarde la maison et tente de déposer les clés sur le toit de celle-ci, action que nous considérons comme la démonstration d'un début de maîtrise de l'usage canonique de l'objet (prémices).

#### ***10.2.1.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format attention-dénomination***

Pour nombre d'auteurs, l'attention conjointe occupe une place centrale dans le développement culturel de l'enfant. Les travaux de Bruner font référence dans ce domaine et soulignent l'importance de cette habileté qui permet de faire converger l'attention de l'enfant et celle de l'adulte vers un objet commun, durant la période préverbale (Scaife & Bruner, 1975). Comme nous l'avons développé dans la partie théorique de ce travail, l'attention conjointe serait centrale dans la possibilité d'appréhender le monde environnant et constituerait pour certain un précurseur de la théorie de l'esprit (étape centrale pour la cognition sociale). Notons que la plupart des travaux sur l'attention conjointe se centrent sur la communication, à savoir sur l'action de regarder ensemble le même objet, sans toutefois que l'objet lui-même, dans ses significations spécifiques, ne soit analysé (*cf. chapitre 1, page 43-44*). Dans l'analyse de cet exemple, nous proposons d'étendre l'analyse de l'attention conjointe à la prise en compte des significations publiques contenues dans l'usage culturel de l'objet, sur lequel l'attention partagée se construit, l'objet se constituant effectivement en référent culturel de l'attention partagée.

Dans l'**échange 1**, l'adulte cherche à introduire l'enfant dans l'objet, sollicitant par ses médiations les capacités attentionnelles de l'enfant, les dirigeant spécifiquement vers l'objet contenu dans le sac. Cherchant à construire un espace d'attention partagée dont l'objet constitue le centre, l'adulte met en scène, par des moyens vocaux et gestuels, l'ouverture du sac, accentuant l'intérêt envers l'objet. Nous considérons que l'enfant répond de manière congruente aux sollicitations de l'adulte, au travers de son regard centré sur le sac, de son sourire et de sa main tendue vers l'objet. Un espace d'attention conjointe sur l'objet est ainsi avéré dès ce premier échange.

Notons que les médiations de l'adulte ne visent pas à introduire l'enfant dans l'usage canonique de l'objet (dans le but de le lui faire découvrir ou de l'encourager à agir avec

l'objet) mais cherchent prioritairement à solliciter l'attention de l'enfant vers l'objet. Sur ce point, nous considérons que la position de l'enfant, en tant qu'observateur attentif de l'action de l'adulte, constitue un préalable à un engagement ultérieur dans l'usage canonique. À ce titre, ce type d'échanges, dans lequel l'adulte crée avec l'enfant l'espace attentionnel sur un objet, constitue une base pour la construction de nouvelles inférences dans le registre de l'usage. Par ailleurs, la demande de dénomination occupe un statut particulier dans cet exemple, l'acte de dénommer l'objet se trouvant en quelque sorte « greffé » à la découverte de celui-ci. En effet, dans cet échange, comme dans le suivant (échange 2), la dénomination est évoquée, à travers des questions ouvertes chez l'adulte, comme « qu'est-ce que c'est que ça ? » ou « c'est quoi ? », mais ne constitue pas le cœur de l'activité plus globalement tournée vers l'attention de l'objet, encore à construire. À travers ses efforts pour créer un focus attentionnel sur l'objet, l'adulte met en place les conditions propices à ce que l'enfant s'engage dans un rapport à l'objet, permettant la construction de nouvelles significations.

En effet, dans l'**échange 2**, l'enfant spécifie son attention sur les clés qu'il aperçoit au fond du sac, alors que l'adulte est occupée à dégager la maison. Cette possibilité de recentrer son attention sur un objet et d'en faire part activement dans la communication atteste d'un développement avancé des capacités attentionnelles de l'enfant. L'adulte comprend l'intérêt de l'enfant et le soutient dans sa découverte, demandant « qu'est-ce qu'il y a là-dedans ? » puis proposant « tu veux les prendre ? », à deux reprises. Dans ce deuxième échange, le trousseau de clés, qui suscite chez l'enfant un intérêt particulier, devient le référent de l'attention partagée qui se spécifie, sous l'impulsion de l'enfant. Par sa redirection de l'attention sur les clés, l'enfant devient ici initiateur de ce deuxième échange. Lorsque l'adulte prend finalement les clés et les présente à l'enfant, celui-ci s'en empare et se les présente en souriant. Cette ostension à soi intervient dans un environnement propice à l'agir réflexif que l'adulte a participé à construire, sollicitant par ses médiations les capacités attentionnelles de l'enfant, les dirigeant spécifiquement vers l'objet à découvrir. Par son acte d'auto-présentation de l'objet, l'enfant peut « commander » de l'extérieur son fonctionnement psychologique (ce que Sève [2014] considère comme un saut dialectique majeur dans l'organisation psychique de l'enfant ; voir aussi Moro, 2018). À cet âge, l'ostension à soi joue, en effet, un rôle important dans le contrôle de l'attention propre pour la mettre au service d'une exploration plus systématique de l'objet (dirigée) qui s'impose dans le cadre de l'activité en cours. Dans cet exemple, l'ostension à soi étant réalisée dans le contexte d'un début de maîtrise de l'usage canonique de l'objet (prémices dans la construction de

---

l'inférence, *si clés alors ouvrir la porte*), sa fonction peut être considérée comme une exploration de l'objet à la recherche de significations (Moro, Dupertuis, Fardel et Piguët, 2015).

Dans l'échange 3, l'enfant adresse une demande à l'adulte (présentation à autrui, regard dirigé vers autrui et expression vocal interrogative) qui, même si elle est ici encore faiblement explicite, témoigne de ses capacités à initier un format communicationnel avec l'adulte. L'adulte regarde attentivement les clés que l'enfant lui présente et lui réadresse une requête, s'exclamant « oh » puis demandant « c'est quoi ? ». L'enfant redirige alors son attention sur l'objet puis à nouveau sur l'adulte, dans une alternance de regard et l'adulte dénomme « c'est des clés ». Lors de ce dernier échange, l'enfant et l'adulte se coordonnent efficacement à l'intérieur du format, lequel aboutit finalement à la dénomination de l'objet. Nous faisons l'hypothèse que la sollicitation de l'attention de l'enfant sur l'objet qui se constitue et se spécifie durant les deux premiers échanges contribue à la mise en place du format en fin d'épisodes. L'activité de dénomination devient ici plus prégnante et nous pouvons faire l'hypothèse que l'attention spécifique de l'enfant sur le trousseau de clés (travail de l'attention mis en place lors de l'échange 1), l'ostension à soi des clés qu'il réalise (travail de la pensée lors de l'échange 2), ainsi que la requête qu'il adresse à l'adulte lorsqu'elle lui présente les clés (travail de la communication lors de l'échange 3), opèrent de concert pour préparer l'enfant à entrer dans la dénomination de l'objet, ici encore proposée par l'adulte, lorsqu'elle dénomme « c'est les clés ».

Cette analyse permet de montrer que l'adulte parvient à créer un focus attentionnel sur l'objet grâce aux médiations massives qu'elle utilise en début d'épisode pour capter l'intérêt de l'enfant. Si nous savons que le partage émotionnel constitue le vecteur principal de l'intersubjectivité dans les premiers mois de la vie (Trevarthen, 1974), le rôle de l'émotion dans la construction de l'attention conjointe a été également mis en évidence (Moro, 2014a)<sup>218</sup>, venant confirmer la position vygotskienne quant à l'interrelation entre fonctions psychiques (Vygotski, 1930-31/2014). Ainsi, la forte valence émotionnelle des médiations de l'adulte observée dans cet exemple vient solliciter des capacités attentionnelles dont l'enfant dispose et qu'il doit réussir à engager à propos de l'objet, pour poursuivre la construction de

---

<sup>218</sup> Les travaux de Girard (2015) et de Zenoni (2015) – non publiés – dirigés par Moro, viennent également confirmer le rôle de l'émotion dans l'émergence de l'attention conjointe, et ce dès 6 mois, l'attention se spécifiant et devenant petit à petit prioritaire dans l'interaction, dans un deuxième temps seulement (entre 9 et 12 mois).

significations sur différents niveaux. Les réponses ajustées aux médiations de l'adulte que l'enfant est en mesure de produire (regarder l'objet, sourire et tendre sa main vers l'objet à trois reprises) viennent effectivement témoigner du statut bien différencié de la fonction d'attention, à cette étape du développement.

Les différentes *présentations de l'objet* prennent un statut que nous pouvons qualifier d'hybride. En effet, les significations publiques relatives à l'usage de l'objet ne sont pas encore stabilisées à cette étape, les signes ostensifs pouvant dès lors viser la construction de significations, tout comme, dans une certaine mesure, la remémoration de significations déjà maîtrisées. La présentation de l'objet est ici au premier plan, la dénomination occupant une place que nous qualifions de secondaire. L'attente se centre sur *ce qui va sortir du sac* et non spécifiquement sur *la dénomination de l'objet*.

### 10.2.1.3 Résumé de l'analyse

L'observation 4 montre comment, à **12 mois**, un format de type attentionnel mis en place par l'adulte lors de la sortie de l'objet du sac, constitue un préalable à l'engagement de l'enfant dans une découverte active de l'objet – à la recherche de significations – aboutissant à la dénomination, ici encore proposée par l'adulte.

### 10.2.2 18 mois : initiation de la dénomination par l'enfant dans la communication avec l'adulte

L'observation 5 propose l'analyse d'un épisode de *dénomination*, à **18 mois**, dans lequel l'enfant produit la dénomination de l'objet par protolangage. Le format qui s'institue est nommé *question-réponse* dans le sens que l'enfant propose la dénomination de l'objet, dans la communication avec l'adulte et que cette dernière l'invite à spécifier sa production.

Le format générique *question-réponse* se décline en deux modalités :

- 1) dénomination par E dans la communication avec A ;
- 2) dénomination par A dans la communication avec E.

Nous considérons que le format *question-réponse* se déploie en alternance avec la réalisation de l'usage de l'objet dans cet exemple.

---

L'exemple a été choisi car il montre que l'enfant sait à présent que l'objet peut être doublé de langage et qu'il est en mesure de prendre une part active dans le format qu'il peut initier en proposant la dénomination par protolangage, à destination de l'adulte.

### **Observation 5**

Baptiste-18 mois

Durée : 32 secondes

Titre de l'unité : Dénommer les animaux puis les mettre dans la maison

Objet : Boîte à formes

Forme : Dénommer le monde

Code : 305-12-0705-0737

<https://drive.switch.ch/index.php/s/HO0RJKhCkWLPz6Z>

[E est assis entre les jambes de A, dos à elle, avec la maison posée devant eux, quelques plots étant éparpillés à leurs côtés]

Enfant<sub>1</sub> : s'empare du plot rose en forme d'ours posé au sol à côté de la maison, se le présente et dit « baba »

Adulte<sub>1</sub> : regarde également le plot que E se met à tripoter et demande « c'est quoi ? »

Enfant<sub>1</sub> : continue à se présenter le plot et dit « kaka »

Adulte<sub>1</sub> : propose « un ours ? » puis demande « est-ce que tu reconnais ? », pointant le plot

Enfant<sub>1</sub> : dit « oui »

Adulte<sub>1</sub> : répète « oui »

Enfant<sub>2</sub> : approche le plot d'un trou sur le toit de la maison et tente de l'y introduire

Adulte<sub>2</sub> : commente « ah tu veux le mettre là toi »

Enfant<sub>2</sub> : ne parvient pas à introduire le plot et le dépose dans une porte restée ouverte

Enfant<sub>2</sub> : reprend le plot, ouvre le toit de la maison et dépose son plot dans le compartiment rose

Adulte<sub>2</sub> : commente « ah pas mal pas mal c'est rose c'est juste »

Enfant<sub>2</sub> : referme le toit de la maison

Enfant<sub>3</sub> : s'empare du plot bleu en forme de cheval

Adulte<sub>3</sub> : dit « et le cheval »

Enfant<sub>3</sub> : enfile le plot cheval par le toit de la maison dans le compartiment rose

Adulte<sub>3</sub> : commente « ah aussi là ok »

### **10.2.2.1 Description de l'épisode**

L'**échange 1** est initié par l'enfant qui prend un plot, se le présente et produit une série de phonèmes « baba », cherchant à proposer la dénomination du plot à l'intention de l'adulte. L'adulte regarde également le plot et demande « c'est quoi ? ». S'initie ici le format *question-réponse*, dans une première modalité, que l'enfant induit et dans lequel l'adulte s'inscrit. Le format se poursuit dans la suite de l'échange 1, alors que l'enfant continue à se présenter le plot et produit une nouvelle série de phonèmes « kaka », cherchant encore à produire la dénomination du même plot. En proposant « un ours ? », l'adulte dénomme le plot, fournissant l'étiquette ajustée. L'enfant acquiesce, disant « oui » et l'adulte clôt le premier échange, disant également « oui ».

L'enfant initie l'**échange 2** qui consiste en un retour à l'usage de l'objet, approchant le plot d'un trou et cherchant à l'enfiler. L'enfant quitte ainsi le champ de la dénomination pour retourner à l'usage de l'objet. L'adulte se met en arrière-plan, commentant l'action de l'enfant « ah tu veux le mettre là toi », mais ne cherchant pas à la diriger. L'enfant essaie un autre trou, avant de se décider à ouvrir le toit de la maison pour y introduire le plot plus facilement (usage simplifié). L'adulte commente à nouveau l'action de l'enfant, validant son choix « ah pas mal pas mal c'est rose c'est juste », sans plus de participation.

Lors de l'**échange 3**, l'adulte réinstaura le format *question-réponse*, proposant la dénomination du plot dont l'enfant vient de s'emparer, disant « et le cheval ». Ici, l'enfant ne poursuit pas l'activité de dénomination et introduit le plot cheval dans la maison. L'adulte commente à nouveau son action « ah aussi là ok ».

### **10.2.2.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format question-réponse, dans le cadre de la dénomination initiée par l'enfant**

Dans cet exemple, le format générique *question-réponse* se manifeste dans les échanges 1 puis 3 de l'épisode – l'échange intermédiaire (le 2) consistant en un retour à l'usage de l'objet. Dans l'échange 1, le format est initié par l'enfant par protolangage, alors que dans l'échange 3, c'est l'adulte qui initie le même format.

L'**échange 1** met en évidence les nouvelles capacités de l'enfant d'initier l'acte de dénomination par protolangage (dit « baba »), en même temps qu'il instaure la communication avec l'adulte (intonation interrogative, marquant la destination de sa production infraverbale à l'adulte). En proposant la dénomination du plot, l'enfant montre

---

qu'il comprend que les objets se doublent de langage. Il articule ainsi les fonctions référentielle (dénommer le plot) et communicationnelle (s'adresser l'adulte).

Le geste d'ostension à soi de l'objet, réalisé par l'enfant juste avant de proposer la dénomination du plot « baba », permet de partager son intérêt pour l'objet avec l'adulte. Ce signe ostensif à destination de soi induit un arrêt de l'action (Moro, 2014a), interstice dans lequel se déploie l'activité de dénomination coréalisée par l'enfant et l'adulte (l'enfant dit « baba » puis « kaka » et l'adulte propose « un ours ? »). Ici, l'ostension à soi s'insère dans la communication avec autrui qui fonctionne pour elle-même, ce qui la distingue de la requête faiblement explicite mise en évidence à 12 mois. Dans ce premier échange, le signe ostensif produit par l'enfant à destination de lui-même et la dénomination par protolangage qui y est associée, présente une fonction protodéclarative, dans une forme d'éclosion de la signification dans le registre verbal. Notons en effet que l'ostension à soi réalisée conduit l'enfant à la dénomination du plot et non à la recherche de son emplacement. La fonction protodéclarative de ce signe est ainsi patente – que l'on considère l'ostension ou le protolangage – les deux étant produits en simultané en dehors de l'usage de l'objet. Au travers de cette ostension à soi doublée de protolangage, l'enfant manifeste qu'il sait que l'objet a un nom.

L'accès à sa propre pensée (via l'ostension à soi) et l'accès à la pensée d'autrui (via l'adresse de la dénomination à l'adulte) sont au centre de l'activité sémiotique de l'enfant à l'étape préverbale et se constituent en appui sur les significations relatives à l'objet discrétisées au préalable. Le *travail de la pensée* que l'enfant met en œuvre lorsqu'il se présente l'objet à lui-même et le *travail de la communication* qui s'y associe, lorsque ce dernier adresse la dénomination de l'objet à l'adulte, témoignent d'une possible articulation de ces deux fonctions psychiques, mises au service du développement de la fonction langagière, ici en voie de construction.

Dans l'**échange 2**, l'enfant revient à l'action, lorsqu'il tente de réaliser l'usage canonique du même plot, cherchant à l'introduire dans différents emplacements. L'adulte se met dès lors en retrait, se contentant de commenter l'action de l'enfant, sans chercher à la guider particulièrement. Nous observons que les significations relatives à l'usage de l'objet ne sont pas encore totalement maîtrisées à cette étape, l'enfant ne parvenant pas à réaliser l'usage complexe (insérer le plot ours dans l'emplacement prévu sur la porte rose de la maison), mais se rabattant sur un usage simplifié (soulever le toit de la maison et y déposer son plot). Le fait que l'enfant réinvestisse le domaine de l'usage de l'objet empêche que le format de

dénomination ne se prolonge, l'enfant ne pouvant encore ici combiner ces deux sphères d'activité.

Dans l'**échange 3**, l'adulte propose à nouveau la dénomination d'un second plot et tente ainsi de réinvestir le champ de la communication avec l'enfant, sans vraiment y parvenir.

Nous observons, au sein de cet épisode, une alternance entre l'activité de dénomination – impliquant à la fois le travail de la pensée et de la communication – et l'action avec l'objet, via une tentative de réalisation de son usage conventionnel. À cette étape, l'enfant doit construire des significations sur le plan de la dénomination mais également sur le plan de l'usage de l'objet (contexte spécifique avec l'objet 2). En effet, le fait d'introduire le plot dans l'emplacement adéquat requiert la construction d'inférences complexes, impliquant d'établir une correspondance entre la forme du plot et son emplacement spécifique et ensuite introduire matériellement le plot dans son emplacement, en l'orientant adéquatement. La forme de non-articulation que nous observons entre *dénomination* et *action dans le monde* peut dès lors s'expliquer par un travail différencié de la signification qui opère, d'une part, dans le registre de l'usage et alternativement, dans le registre du langage, sans toutefois, ici montrer de véritable articulation.

### **10.2.2.3 Résumé de l'analyse**

L'observation 5 montre comment, à **18 mois**, l'enfant est en mesure de proposer un format de dénomination par protolangage. Par cette conduite, l'enfant montre qu'il comprend que les objets ont un nom – l'adulte prenant appui sur les deux propositions de dénomination par protolangage produites par l'enfant pour proposer la dénomination ajustée de l'objet. L'enfant opère ensuite un retour à l'action, cherchant à réaliser l'usage complexe de l'objet (enfiler l'ours dans le trou correspondant), ce qui implique l'arrêt momentané de l'activité communicationnelle qui s'était instituée. Malgré les tentatives de l'adulte pour rétablir la communication et poursuivre l'activité de dénomination, l'enfant reste impliqué dans ses tentatives de réalisation de l'usage et l'épisode prend fin.

---

### 10.2.3 22 mois : invitation de la part de l'adulte à la dénomination via un format question-réponse et la co-dénomination

L'observation 6 propose l'analyse d'un épisode de *dénomination*, à **22 mois**, dans lequel le format générique qui s'institue est nommé *question-réponse* et se décline en deux modalités :

- 1) demande de dénomination par A à E, sous forme de co-dénomination ;
- 2) demande de dénomination par A à E, sous une forme classique.

La modalité du format dans laquelle l'adulte demande la dénomination de l'objet à l'enfant en prononçant une première partie de l'énoncé souhaité, attendant que l'enfant poursuive est ainsi nommé format *question-réponse sous forme de co-dénomination*. Le terme de *co-dénomination* est ici utilisé pour qualifier les énoncés que l'adulte commence, s'interrompant et attendant que l'enfant poursuive dans le sens souhaité [l'adulte dit « c'est les ? » et attend que l'enfant disent « clés »]. Nous considérons que le format *question-réponse* se déploie, dans cet exemple, sous la forme de *co-dénomination* orchestrée par l'adulte, dans les deux premiers échanges. Dans le dernier échange, l'adulte cherche à ce que l'enfant réalise l'acte de dénomination des clés dans un format *question-réponse* plus classique.

L'exemple a été choisi car il montre que les significations publiques des objets relatives à leurs usages canoniques et symboliques se sont transmises, ont été appropriées, et circulent à présent dans l'interaction adulte-enfant, s'instaurant dès lors comme référent au sein de la communication et soutenant la production de dénomination par l'enfant. Le partage d'intentions, avéré dans cet exemple, s'est élaboré progressivement dans l'interaction triadique, à travers une pratique sociale partagée et permet à l'enfant de devenir producteur de dénomination, au sein d'une demande fortement structurée par l'adulte.

## Observation 6

Baptiste-22 mois

Durée : 27 secondes

Titre de l'unité : découvrir et dénommer l'objet

Objet : boîte à formes

Forme : Dénommer le monde

Code : 314-1-0004-0031

<https://drive.switch.ch/index.php/s/B6bAN9wnaSMwaI0>

[E tient le sac dans ses bras et marche en direction de A. A tapote par terre pour montrer où E doit s'asseoir et demande « qu'est-ce que c'est là-dedans ? ». E ne s'assoit pas en face de A comme indiqué, mais sur ses genoux et dit « oui ». A demande « oui ? ». E annonce « é e dodo » et A demande « le dodo ? » (l'enfant croit que c'est la poupée)]

Adulte<sub>1</sub> : s'empare du sac, le secoue devant E, demande « tu entends ? », fait tinter les clés à travers le sac, pose le sac au sol devant E et demande « c'est les ? »

Enfant<sub>1</sub> : dit « é-u » (terminant la phrase de A)

Adulte<sub>1</sub> : demande « c'est les clés ? »

Enfant<sub>1</sub> : dit « a ké »

Adulte<sub>1</sub> : répète « les clés »

Adulte<sub>2</sub> : délie la ficelle du sac et demande « pour la maison des ? »

Enfant<sub>2</sub> : répond « mo » (terminant la phrase de A)

Adulte<sub>2</sub> : s'exclame « animaux »

Adulte<sub>3</sub> : dit « regarde », sort la maison du sac, la dépose devant E

Adulte<sub>3</sub> : secoue le sac devant E et demande « qu'est-ce qu'il y a dedans qui se cache encore ? » puis propose « mets ta main »

Enfant<sub>3</sub> : plonge sa main dans le sac

Adulte<sub>3</sub> : secoue le sac pour faire tinter les clés et demande « qu'est-ce qu'il y a ? »

Enfant<sub>3</sub> : dit « é ké » et sort les clés du sac

Adulte<sub>3</sub> : s'exclame « la clé super », jetant le sac vide sur le côté

### 10.2.3.1 Description de l'épisode

Dans l'échange 1, l'adulte secoue le sac devant l'enfant, fait tinter les clés et formule sa demande de dénomination, proposant la première partie de l'énoncé sur un ton interrogatif et attendant que l'enfant poursuive : « c'est les ? ». Le tintement des clés appuie la demande de dénomination et constitue un indice sur lequel l'enfant peut s'appuyer pour deviner de quel objet il s'agit. L'enfant produit tout d'abord un phonème qui ne s'approche pas vraiment du

---

mot demandé « é-u », l'adulte proposant alors la dénomination sous une forme interrogative : « c'est les clés ? ». L'enfant dit alors « a ké » et l'adulte répète encore la dénomination de l'objet qui se trouve toujours dans le sac. Nous voyons ici s'initier le format *question-réponse sous forme de co-dénomination* que l'adulte institue pour orchestrer la sortie des objets du sac.

Dans l'**échange 2**, le format se poursuit alors que l'adulte veut faire deviner à l'enfant ce que contient encore le sac, demandant « pour la maison des ? ». L'enfant termine la phrase de l'adulte en proposant « mo » pour *des animaux*, sans hésitation. L'adulte valide alors la réponse de l'enfant, s'exclamant « animaux ».

Dans l'**échange 3**, le format se transforme pour s'organiser dans sa modalité classique *question-réponse*, lorsque l'adulte demande « qu'est-ce qu'il y a dedans qui se cache encore ? », invitant l'enfant à dénommer à nouveau les clés et à plonger sa main dans le sac pour s'en emparer. Comme l'enfant plonge sa main dans le sac mais ne sort ni ne dénomme l'objet, l'adulte fait à nouveau tinter les clés pour encourager l'enfant à dénommer l'objet et à le sortir du sac, demandant encore « qu'est-ce qu'il y a ? ». Dans le dernier terme de l'échange, l'enfant exécute la demande de l'adulte, sortant le trousseau de clés et le dénommant « é ké ». L'adulte valide alors l'action et la dénomination de l'enfant, s'exclamant « la clé super ».

### ***10.2.3.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format question-réponse dans sa modalité « co-dénomination »***

Dans cet exemple, la possibilité que présente l'enfant d'accéder à la demande de *co-dénomination* formulée par l'adulte pose la question du partage d'intentions. Nous constatons effectivement que l'enfant est en mesure d'agir de façon coordonnée avec l'adulte, complétant la dénomination de l'objet que l'adulte propose, ce qui témoigne de sa capacité à appréhender les intentions d'autrui. Dans cet exemple, les significations sont exprimées par l'adulte de façon multimodale (secouer le sac, faire tinter les clés, donner la première partie de l'énoncé) et soutiennent l'enfant dans la réalisation de l'acte de dénomination qu'il accomplit de façon coordonnée aux intentions de l'adulte. Nous considérons que le partage de significations, dans les différents systèmes sémiotiques (matériel, attentionnel, gestuel,

verbal), dont nous avons par ailleurs montré la construction<sup>219</sup>, permet l'accès aux intentions d'autrui, même si, à cette étape de la genèse, l'adulte instaure une « posture » fortement encadrante sur le plan de l'activité proprement langagière pour conduire l'enfant à la découverte de l'objet, via sa dénomination. En effet, en instaurant le format *question-réponse sous forme de co-dénomination*, l'adulte réduit verbalement le degré de liberté de l'enfant, l'incitant à s'inscrire dans le sillage laissé disponible par le segment de phrase non exprimé « c'est les ? ». Ce faisant, l'adulte permet à l'enfant de diriger son attention sur l'acte de dénomination souhaité, de manière efficace.

L'adulte met en place le format dès l'**échange 1**, lorsqu'elle demande à l'enfant de dénommer l'objet, secouant le sac, faisant tinter les clés et demandant « c'est les ? ». La proposition de dénomination « é-u » réalisée par l'enfant n'est, dans un premier temps, pas adaptée à la demande de dénomination formulée par l'adulte. L'adulte propose alors la dénomination de l'objet sous forme interrogative « c'est les clés ? », laissant à l'enfant la possibilité de poursuivre l'échange. L'enfant répète alors « a ké », confirmant qu'il partage des significations avec l'adulte, à propos de la dénomination de l'objet.

Dans ce premier échange, l'enfant doit en même temps comprendre la structure du format *co-dénomination*, à savoir *comprendre que l'on attend de lui qu'il termine l'énoncé que l'adulte a initié*, et mobiliser ses connaissances relatives à la signification langagière attendue à propos de l'objet (le mot). Ce double travail de sémiotisation ne réussit pas du premier coup, puisque l'enfant produit un phonème (« é-u ») ne se rapprochant pas véritablement du mot « clés » que l'adulte attend.

Dans l'**échange 2**, l'adulte reste dans le registre verbal en proposant une deuxième fois le même format, disant « c'est la maison des ? », sur le même mode que précédemment. L'adulte postule à la fois que l'enfant a sémiotisé la structure du format de co-dénomination et qu'il peut avoir accès aux significations langagières nécessaires à la formulation du segment manquant de l'énoncé, ce que l'enfant est effectivement en mesure de faire puisqu'il formule « mo » (pour animaux). La communication est fluide et s'appuie sur des

---

<sup>219</sup> Se référer aux observations conduites au sein de la forme *construire le monde* qui nous permettent d'affirmer que les significations publiques impliquées dans l'usage de l'objet sont maîtrisées par l'enfant à cette étape de la genèse, l'enfant connaissant l'usage du trousseau de clés et de la maison des animaux (même s'il est encore en train de construire certains usages complexes liés à cet objet). Ainsi, nous faisons l'hypothèse que ces significations partagées liées à l'objet et à son usage conventionnel, viennent soutenir les médiations multimodales de l'adulte pour établir un accord immédiat entre les intentions de ce dernier et la réalisation attendue de l'acte de dénomination par l'enfant.

---

significations publiques que l'adulte sait l'enfant capable d'exprimer dans le registre langagier, via la dénomination de l'objet. Dans l'échange 1 comme dans l'échange 2, l'adulte félicite l'enfant, lorsqu'il réalise la dénomination attendue, confirmant le partage d'intentions.

Dans l'**échange 3**, l'adulte revient à la dénomination des clés, à travers un format de type *question-réponse* plus classique, demandant à l'enfant : « qu'est-ce qu'il y a dedans qui se cache encore ? », tout en continuant de soutenir sa demande par des indices matériels (secouer le sac et faire tinter les clés). En fin d'épisode, l'enfant sera en mesure de proposer la dénomination souhaitée du trousseau de clés, disant « é ké » et de finalement sortir les clés du sac, comme demandé.

Dans cet exemple, l'adulte met encore en scène la découverte de l'objet, lorsque celui-ci doit être sorti du sac, mais prête à l'enfant un rôle très différent de celui observé à 12 mois. L'adulte commence une phrase et demande à l'enfant de la terminer, ce que ce dernier parvient à faire. La position de l'adulte n'est dès lors plus uniquement communicationnelle, son intention éducative se trouvant clairement être la dénomination. Nous observons ici que l'enfant est devenu un partenaire actif dans l'activité langagière autour de l'objet.

Concernant l'accès aux intentions de l'adulte dont l'enfant témoigne, à travers son entrée dans l'activité de co-dénomination orchestrée par l'adulte, nous considérons qu'elle s'est construite petit à petit dans une pratique sociale partagée autour de l'objet. Si nous observons, dans cet exemple à 22 mois, que l'accès aux intentions d'autrui par l'enfant se situe dans le registre du langage, lorsque l'enfant est plus jeune, la coordination des conduites des deux protagonistes s'appuie fortement sur les significations partagées dans le registre de l'usage. Comme nous l'avons déjà montré, la notion d'intentionnalité est ici appréhendée en lien à la pratique sociale dans laquelle elle intervient, le fait de pouvoir accéder à la pensée d'autrui ne pouvant, à notre sens, exister sans partager préalablement des significations sur le monde environnant. Par ses propositions cohérentes avec le contexte dans lequel elles ont lieu, l'adulte contribue à inscrire l'enfant dans la pratique sociale en cours, en l'occurrence dans l'activité langagière à propos de l'objet, via sa dénomination coréalisée.

Cette analyse permet de montrer qu'à cette étape, l'articulation entre systèmes sémiotiques commence à s'automatiser. Les significations partagées entre les deux protagonistes de l'interaction se situent dans différents systèmes sémiotiques (matériel, attentionnel, gestuel, verbal) et permettent à l'enfant d'entrer dans le format que nous pouvons qualifier de « dialogiques », au sens de Deleau (1990) et de Ninio et Bruner (1978). L'entrée de l'enfant

dans le format joue un rôle central, dans sa possibilité d'accéder aux intentions de l'adulte et de produire la dénomination de l'objet, dans le sens attendu.

### 10.2.3.3 Résumé de l'analyse

L'observation 6 montre comment, à **22 mois**, le format *question-réponse sous forme de co-dénomination* vient créer un partage de significations et permet l'accès aux intentions d'autrui. Le rôle structurant de l'activité langagière est ici plus prégnant, les relations interdiscursives constituant de manière dominante les régularités sur lesquelles l'enfant s'appuie pour coordonner ses conduites à celles de l'adulte, même s'il jouit encore d'autre type d'indices (secouer le sac et faire tinter les clés).

## 10.3 La trajectoire comme révélateur de la tendance évolutive au sein de la forme « dénommer le monde »

### 10.3.1 Trajectoire d'Eileen avec l'objet « poupée-dinette »

La trajectoire se dessine à partir d'un épisode à **14 mois** qui montre une mise en circulation de la signification dans un format de présentation d'objets, au sein duquel l'adulte dénomme, à un épisode à **22 mois** qui montre l'enfant capable de proposer elle-même la dénomination de l'objet et tendanciellement de l'articuler à la fonction symbolique du scénario. Dans le format générique de *présentation-dénomination*, à 14 mois, l'adulte part des significations relatives à l'objet, dans un **mouvement ascendant** pour proposer la dénomination, alors qu'à 22 mois, c'est l'enfant qui propose la dénomination dans un format générique de *dénomination à l'initiative de l'enfant*, engageant un **mouvement référentiel descendant**. Ainsi, en fin de trajectoire, l'enfant fait acte de référence, revenant vers l'objet avec les moyens de le dénommer, dans un tout autre mouvement que celui observé en début de trajectoire.

### 10.3.2 Trajectoire de Baptiste avec l'objet « boîte à formes »

La trajectoire se dessine à partir d'un épisode à **12 mois** qui montre la construction d'un espace attentionnel partagé permettant d'engager une réflexion sur l'objet et ses significations, à un épisode à **22 mois**, qui montre l'enfant capable de proposer la dénomination de l'objet dans un format de co-dénomination, fortement structuré par l'adulte. Nous reconnaissons ici les mêmes deux mouvements que dans la trajectoire d'Eileen (**mouvement ascendant** puis **descendant**). Dans le format générique de *attention-dénomination*, à 12 mois, l'enfant s'appuie sur le partage attentionnel que l'adulte a contribué

---

à mettre en place pour spécifier son attention sur une partie de l'objet et adresser une requête qui conduira l'adulte à proposer la dénomination. Dans le format générique *question-réponse* à 22 mois, l'adulte pilote l'activité, adressant à l'enfant des demandes de dénomination, en appui sur la co-dénomination, impliquant le partage d'intentions.

### 10.3.3 Retour sur les différents formats analysés

Les formats analysés au sein de deux différentes trajectoires, ainsi que les différentes modalités dans lesquelles ils s'expriment, sont spécifiques de la forme de communication *dénommer le monde* et sont examinés successivement dans les deux conditions d'observation<sup>220</sup> (avec l'objet 1 puis avec l'objet 2). Si ces deux différentes trajectoires **reflètent une tendance développementale identique**, elles montrent différentes possibilités pour progresser vers l'activité de production de dénomination, les formats investis apparaissant comme très variés pour cette forme de communication (même si le format générique *question-réponse*, qu'il soit conduit par l'adulte ou par l'enfant, dans sa forme classique ou dans sa forme *co-dénomination*, représente un format clé dans ce type de forme). Ainsi, les deux trajectoires analysées illustrent des chemins possibles, dans la progression de l'enfant vers la production de dénomination de l'objet. L'analyse de ces deux différentes trajectoires au sein de la forme *dénommer le monde* permet d'observer l'éclosion de la signification langagière dans l'activité de dénomination de l'objet chez l'enfant, à l'intérieur de différents formats d'interaction mis au service de ce développement.

#### 10.3.3.1 Résumé des formats investis à chaque âge pour Eileen

À **14 mois**, la dénomination est réalisée par l'adulte en lien avec les différentes présentations d'objets dans un format générique de *présentation-dénomination* (De E à E ; de A à E ; de E à A). À **20 mois**, la dénomination est demandée à l'enfant, à partir de l'usage symbolique du petit ours qu'elle réalise, dans un format classique de type *question-réponse*. À **22 mois**, la dénomination est initiée par l'enfant dans la communication avec l'adulte, dans le format *dénomination à l'initiative de l'enfant*. Dans le cadre de la trajectoire analysée, nous observons comment les différents formats permettent à l'enfant d'entrer progressivement dans l'activité de dénomination. Nous aimerions souligner le rôle très actif de l'enfant au sein des différents formats : à 14 mois, c'est l'ostension à soi de l'objet réalisée par l'enfant qui

---

<sup>220</sup> Pour rappel, nous considérons effectivement le format comme une actualisation, dans l'interaction, de la forme communicationnelle dont nous avons attesté de l'existence à l'échelle socio-historique.

déclenche la dénomination chez l'adulte ; à 20 mois, c'est l'usage symbolique réalisé par l'enfant qui déclenche la dénomination chez l'adulte ; à 22 mois, la dénomination est produite de la propre initiative de l'enfant.

### **10.3.3.2 Résumé des formats investis à chaque âge pour Baptiste**

À **12 mois**, la dénomination est réalisée par l'adulte en lien à l'attention de l'enfant qu'il recentre sur une partie de l'objet (le clés) dans un format générique que nous nommons *attention-dénomination*. À **18 mois**, la dénomination est initiée par l'enfant par protolangage dans la communication avec l'adulte, cette dernière ajustant l'acte de dénomination réalisé par l'enfant, proposant la version correcte du mot, dans un format classique de type *question-réponse*. À l'inverse de l'exemple avec Eileen, à 20 mois, le format est ici initié par l'enfant lui-même (avec les moyens sémiotiques dont elle dispose). À **22 mois**, la dénomination est réalisée par l'enfant, au sein d'une demande fortement structurée par l'adulte, dans le format *question-réponse sous forme de co-dénomination*. Dans le cadre de cette trajectoire, nous observons à nouveau le rôle très actif de l'enfant au sein des différents formats : à 12 mois, la dénomination est réalisée par l'adulte, à la suite de l'intérêt particulier que l'enfant manifeste à propos d'une partie de l'objet ; à 18 mois, l'enfant initie déjà lui-même la dénomination ; à 22 mois, l'enfant interprète correctement les intentions de l'adulte et entre dans le format de co-dénomination qu'elle propose.

### **10.3.3.3 Résumé des formats investis pour les deux conditions d'observation**

Les formats *présentation-dénomination* (objet 1) et *attention-dénomination* (objet 2) apparaissent en début de trajectoire et peuvent être tous deux considérés comme des outils à travers lesquels l'adulte enrôle l'enfant dans une activité à partir de laquelle l'objet et ses significations s'érigent en référent culturel de la communication. Dans ce type de format, la dénomination apparaît comme un phénomène secondaire – l'institution des significations relatives à l'objet comme référent dans la communication adulte-enfant apparaissant dès lors comme prioritaire. Ces deux formats engagent un **mouvement ascendant** (mouvement dans lequel les significations relatives à l'objet – à ce stade *référent* de l'attention conjointe adulte-enfant – se constituent en substrat du développement communicationnel) permettant aux significations relatives à l'objet de s'émanciper vers le développement de la communication. Dans ce sens, ce type de formats peut être considéré comme le **lieu de rencontre entre le psychisme et le monde, via la communication**.

---

Le format générique *question-réponse* est typique de cette forme de communication, mais les différents exemples analysés montrent qu'il peut se décliner très différemment. Dans la trajectoire avec l'objet 1, le format générique *question-réponse* est initié par l'adulte dans une modalité classique de type « pointer et demander ce que c'est ». À noter que l'adulte institue le format à la suite de la réalisation de l'usage symbolique du petit ours que l'enfant réalise qui provoque, en quelque sorte, l'exhibition des significations de l'objet dans la communication. Dans la trajectoire avec l'objet 2, le format générique *question-réponse* est initié par l'enfant, par protolangage, à 18 mois, lorsqu'il découvre le plot en forme d'ours et le dénomme « baba » puis « kaka », à la suite de quoi, l'adulte propose la dénomination « c'est un ours ». Le même format est initié par l'adulte, toujours dans la trajectoire avec l'objet 2, à 22 mois, sous forme de *co-dénomination*, conduisant l'adulte et l'enfant à s'accorder minutieusement dans leurs intentions communicatives.

Le format *dénomination à l'initiative de l'enfant* se manifeste, uniquement dans la trajectoire avec l'objet 1 et correspond à l'aboutissement du mouvement développemental propre à cette forme de communication, puisque l'enfant est devenu capable de produire elle-même du langage référentiel, sans aide de l'adulte ni autre mise en scène de l'objet préalable. Nous pouvons faire l'hypothèse que les différents objets du set sont bien connus de l'enfant, leurs différentes significations étant déjà maîtrisées depuis le début des observations, et que cette connaissance de l'usage favorise l'éclosion de ce type de formats, dans lequel le processus de dénomination aboutit.

Les formats *question-réponse*, dans leurs différentes déclinaisons, ainsi que le format de *dénomination de la propre initiative de l'enfant* engagent un **mouvement référentiel descendant** (c'est-à-dire un mouvement dans lequel la signification langagière vient s'associer à la connaissance de l'objet en tant qu'entité différenciée). Même si l'enfant ne dénomme pas encore correctement dans tous les exemples, il est à présent en mesure de faire acte de référence, retournant à l'objet pour lui associer une relation dénominative.

L'investissement de ces formats favorise différents développements que nous résumons en en donnant, chaque fois, la tendance évolutive au niveau de l'interfonctionnalité.

### 10.3.4 Spécificités des rapports interfonctionnels au sein de cette forme avec l'objet « poupée-dinette »

Dans cette forme, la communication est spécifiquement mise au service du processus d'étiquetage verbal de l'objet et, à ce titre, cette forme contient une dimension métalangagière qui lui est propre – le langage lui-même devenant l'objet du discours. Cette particularité induit un rapport spécifique entre systèmes sémiotiques que nous proposons d'examiner au sein des deux trajectoires.

Concernant la trajectoire avec l'objet 1, nous observons, à 14 mois, le travail de la pensée chez l'enfant qui s'illustre dans les différentes présentations de l'objet – la dénomination proposée par l'adulte, venant comme « condenser » une signification déjà présente qui constitue une porte d'entrée pour la dénomination. Le référent se trouve ici redéfini dans un autre système qui double la signification relative à l'objet, induisant sa transformation. Lorsqu'en fin d'épisode, l'enfant effectue une présentation de l'objet à l'adulte, lui adressant spécifiquement une requête – dont la teneur, même peu explicite, induit un renversement de dominance entre fonctions psychiques chez l'enfant – la communication devient prioritaire sur la pensée. En effet, dans les échanges 2 et 3, l'adulte instaure un format de type communicationnel, à partir de l'activité d'auto-présentation de l'objet réalisée par l'enfant lors de l'échange 1, qui permet à l'enfant de devenir initiatrice-productrice du format dans les échanges 4 et 5 (présentation à autrui et adressage d'une requête). Cette migration possible de l'activité réflexive de l'enfant vers une activité plus fondamentalement communicationnelle témoigne d'un saut qualitatif d'envergure, dénotant un rapport flexible entre *pensée* et *communication* chez l'enfant. En effet, si l'adulte ménage des continuités entre les ressources enfantines et ce qui est nouveau (la communication verbale en particulier), du point de vue de l'articulation des fonctions psychiques, nous observons, au sein de cet exemple, une rupture importante. Ce passage du plan sémantique (la pensée) au plan de la communication institue un nouveau rapport à l'objet qui devient alors « objet de communication ». Du point de vue de la microgenèse, nous observons que **les fonctions de pensée et de communication**, différenciées à cette étape de la genèse, **peuvent fonctionner en alternance, de manière souple**. Nous ne pouvons, à notre sens, encore pas parler d'articulation entre ces fonctions, étape que nos observations ultérieures permettent de situer plus tard, à 20 puis 22 mois.

À **20 mois**, l'enfant se situe d'emblée sur le plan communicationnel, les significations relatives à l'objet circulant de manière fluide dans la communication (*cf.* changement de la signification au fur et à mesure du processus d'intériorisation par l'enfant, Vygotski

---

1934/1997). Le partage de significations est effectif sur deux différents niveaux : *matériel* lorsque l'enfant pose le petit ours sur le ventre de la poupée, exhibant ses significations, et *verbal* à travers la dénomination qui lui est demandée (qu'elle n'est pas ici encore en mesure de produire). Si au tout début de l'épisode, les significations d'ordre matériel sont prioritaires – lorsque l'enfant met en circulation les significations relatives à l'usage du petit ours dans la communication – dans la suite de l'échange, nous observons un basculement. En effet, lorsque l'enfant renverse les rôles au sein du format et retourne la demande de dénomination à l'adulte, elle illustre une flexibilité nouvelle dans l'usage de la communication qui devient dès lors système indépendant et prioritaire.

À **22 mois**, l'enfant devient capable de dénommer elle-même l'objet, après l'avoir construit préalablement sur différents niveaux. Avec l'arrivée de la dénomination de l'objet chez l'enfant, nous observons un **deuxième saut qualitatif, le langage s'organisant en fonction psychique dominante**. Le travail de la pensée et le travail de la communication se sont articulés en un système psychique qui se présente, ici, sous la forme d'une activité de dénomination centrée sur la fonction référentielle du langage (encore à ses prémices).

### **10.3.5 Spécificités des rapports interfonctionnels au sein de cette forme avec l'objet**

#### **« boîte à formes »**

La spécificité des rapports interfonctionnels au sein de cette formes dans la deuxième condition d'observation (avec l'objet 2) se présente de manière assez similaire que dans la condition que nous venons de décrire.

À **12 mois**, nous observons que la sollicitation des capacités attentionnelles de l'enfant favorise son engagement dans une activité réflexive à propos de l'objet, laquelle débouche sur une activité plus fondamentalement communicationnelle, lorsque l'enfant adresse une requête à l'adulte, à propos des clés. **Les fonctions psychiques d'attention, de pensée et de communication, s'observent ainsi en alternance, tout au long de l'exemple.**

À **18 mois**, lorsque l'enfant dénomme par protolangage, nous observons l'**articulation très nette du travail de la pensée (se présenter l'objet) et du travail de la communication** (dénommer par protolangage dans un format communicationnel avec l'adulte).

À **22 mois**, l'enfant est devenu un partenaire actif dans l'activité langagière autour de l'objet qu'il est en mesure de dénommer, dans une collaboration étroite avec l'adulte impliquant le partage d'intentions (dans un format de *co-dénomination*).

### 10.3.6 Émergence du langage au sein de cette forme pour les deux trajectoires

L'émergence du langage chez l'enfant au sein des épisodes de dénomination se produit sous forme d'étiquetage de l'objet uniquement et s'observe en fin de trajectoire, dans les deux situations d'observation : à 22 mois, lorsque l'enfant produit la dénomination des différents objets du set de sa propre initiative (objet 1) et à 22 mois également lorsque l'enfant produit la dénomination dans le format de *co-dénomination* piloté par l'adulte (objet 2).

Dans l'exemple avec l'objet 1, nous observons que, lorsque l'enfant est capable de dénommer l'objet, les efforts de l'adulte se centrent immédiatement sur une réarticulation des nouvelles capacités langagières de l'enfant à une activité avec l'objet – cherchant à sortir du cadre de la dénomination et à engager un scénario (activité de fiction). Nous pensons que si l'activité de dénomination prenant la forme de « leçon de langage » est intéressante tout au long de la période d'observation, aux alentours de deux ans, lorsque l'enfant est capable de produire la dénomination, l'adulte cherche à favoriser les activités tournées vers la fiction qui soutiennent davantage le développement du langage dans ses fonctions heuristique et imaginative (Halliday, 1975). Ainsi, si l'arrivée de la capacité à revenir vers l'objet avec les moyens de le dénommer implique un renversement important dans le développement enfantin, à la suite de cette nouvelle maîtrise (et parallèlement d'ailleurs), l'adulte invite immédiatement l'enfant à découvrir d'autres facettes du langage, via la diversification de ses fonctions.



## 11 Analyse microgénétique des épisodes « parler du monde »

Vu la rareté de la forme conventionnalisée de communication *parler du monde*, et particulièrement en début de corpus, nous présentons ici l'analyse de seulement deux épisodes, apparaissant en milieu et en fin de corpus, à 18 et à 24 mois, avec l'objet *poupée-dinette* (objet 1). Compte tenu de l'hétérogénéité de cette forme<sup>221</sup>, il n'a pas été possible de sélectionner deux épisodes au sein de la même dyade, pouvant faire l'objet d'une analyse suivie. La tendance évolutive de cette forme autour de l'objet 1 est ainsi reconstruite à partir d'épisodes provenant de deux dyades différentes<sup>222</sup> (*Eileen* pour la dyade 1 et *Kali* pour la dyade 2).

L'analyse menée illustre deux modalités d'un format nommé *mise en scène-mise en mots*. Ce format est typique de la forme *parler du monde* avec l'objet 1 dont il constitue le noyau. À l'articulation de l'*action sur le monde* et du *discours sur le monde*, ce format présente deux versants : le premier est constitué par une *mise en scène* de l'objet et de ses significations à travers une action entreprise avec l'objet qui se joue dans la communication avec autrui ; le second versant, *mise en mots*, est constitué par la verbalisation des éléments mis en scène dans le premier versant. Selon les situations et les habiletés communicationnelles de l'enfant, ce format peut présenter différentes modalités de participation. L'analyse que nous présentons propose d'en examiner deux : 1) *mise en scène* effectuée par l'enfant, à laquelle l'adulte articule une *mise en mots* (Obs. 1) et 2) *mise en scène* et *mise en mots* effectuées par l'enfant dans la communication avec l'adulte (Obs. 2). L'analyse de ce format et de son évolution permet de suivre, au sein d'une même unité, le travail de la pensée chez l'enfant – en lien avec les significations publiques construites dans le registre de l'usage de l'objet qu'elle mobilise dans la communication par les moyens dont elle dispose à chaque étape de son

---

<sup>221</sup> Comme nous l'avons expliqué dans la première partie des analyses (*chapitres 6 et 7*), *parler du monde* est une forme conventionnalisée de communication relativement hétérogène qui s'organise différemment selon qu'elle émerge de l'objet *poupée-dinette* ou de l'objet *boîte à formes*. L'élément commun entre ces différentes configurations est le fait que l'*objet matériel* devienne l'objet du discours. Seule la forme *parler du monde* avec l'objet 1 fait l'objet d'une analyse microgénétique approfondie dans ce chapitre (les trois sous-types ayant été présentés, lors de la première partie des analyses).

<sup>222</sup> À titre exceptionnel, nous ne livrons pas de trajectoire mais deux exemples montrant une tendance évolutive pour cette forme. Cette forme est la plus tardive par rapport à l'empan et donc la moins représentée (forme nécessitant de bonnes compétences sur les plans communicationnel et langagier). Dans la logique des hypothèses que nous avons posées, cette forme devrait apparaître de plus en plus, dans le cadre du développement ultérieur de l'enfant (processus de détachement progressif du monde).

---

développement (cf. la production de langage proprement dite qu'elle peut y associer, lors dans l'observation 2). Au sein de cette forme, l'enfant apprend à articuler sa *pensée* et ses *habiletés communicationnelles* dans la production d'énoncés (verbaux ou non verbaux) à propos de l'objet, à l'intention de l'adulte.

### **11.1 Exemples pour la forme *parler du monde* avec l'objet « poupée-dinette » à 18 mois chez Eileen et 24 mois chez Kali**

Un premier exemple à **18 mois** montre comment l'enfant effectue une *mise en scène* de l'objet, à laquelle l'adulte propose une *mise en mots*, transposant dans le registre verbal des significations relatives au monde que l'enfant fait circuler dans la communication avec autrui (modalité *enfant-adulte*). Un second exemple à **24 mois** montre l'enfant effectuant une *mise en scène* de l'objet, à laquelle elle propose elle-même une *mise en mots*, construisant dans l'interaction avec l'adulte un espace de significations partagées (modalité *enfant-enfant*).

Pour les deux exemples, nous proposons dans un premier temps la **présentation** de l'épisode puis sa **transcription narrativisée** que nous séparons en *échanges* distincts (5 pour l'Obs. 1 ; 3 pour l'Obs. 2), chacun des échanges marquant une étape dans la progression des processus transactionnels que nous analysons. Nous proposons ensuite la **description** du contenu significatif de chacun des échanges séparément. Finalement, nous proposons l'**analyse** proprement dite de ces transactions et du format *mise en scène-mise en mots* dans ses deux déclinaisons. Nous terminons, dans les deux cas, par un **résumé** de l'exemple.

#### **11.1.1 18 mois : mise en scène de l'objet par E et mise en mots de cette mise en scène par A**

L'observation 1 propose l'analyse d'un épisode de type *parler du monde*, à **18 mois**, dans lequel le format qui s'institue et fait l'objet de l'analyse est nommé *mise en scène-mise en mots*, l'enfant prenant en charge la première partie du format, mettant en scène l'objet de façon infralangagière multimodale et l'adulte la deuxième partie, mettant en mots cette mise en scène. Nous considérons que le format se prépare dans les échanges 1 et 2 et se met effectivement en place dans l'échange 3. Dans l'échange 4, l'adulte cherche à quitter le format que l'enfant réinstitue une seconde fois dans l'échange 5.

Cet exemple à **18 mois**, a été choisi car il montre que l'enfant a, à sa disposition, des significations publiques stabilisées (devenues sémantiques) concernant l'objet et son usage –

significations qui peuvent donc s'émanciper de l'usage de l'objet et mener une existence autonome en pensée, s'instituant en thème de la communication intentionnelle et donnant lieu à l'éclosion de la forme *parler du monde*.

### Observation 1

Eileen, 18 mois

Durée : 59 secondes

Titre de l'unité : Commenter la dangerosité du couteau

Objet : Poupée-dinette

Forme : parler du monde

Code : D1O1E4 – 23-23-8-0510-0609

<https://drive.switch.ch/index.php/s/yxPvMgQLOfHPkcb>

- Enfant<sub>1</sub> : prend un couteau, se le présente et dit « euheuheu »  
Adulte<sub>1</sub> : « mhmh un couteau »  
Enfant<sub>1</sub> : présente le couteau à A et regarde A dans les yeux  
Adulte<sub>1</sub> : « mhmh pour couper »  
Enfant<sub>1</sub> : dit « euheuheu », se présente le couteau, et regarde A  
Adulte<sub>1</sub> : « pour faire des tartines »  
Enfant<sub>1</sub> : se présente encore le couteau puis le repose
- Enfant<sub>2</sub> : prend un deuxième couteau, dit « euheuheu euheu » et le présente à A  
Adulte<sub>2</sub> : dit « ouais il y a des couteaux »  
Enfant<sub>2</sub> : se présente le couteau et rit  
Adulte<sub>2</sub> : prend une cuillère, la présente à E et dit « une cuillère »  
Enfant<sub>2</sub> : présente à nouveau le couteau à A, regarde le couteau et rit encore  
Adulte<sub>2</sub> : rit
- Enfant<sub>3</sub> : regarde le couteau puis regarde A  
Adulte<sub>3</sub> : « oui tu peux jouer avec celui-là il coupe pas »  
Enfant<sub>3</sub> : approche le couteau de son pied, fait mine de se couper et regarde A  
E et A<sub>3</sub> : rient ensemble
- Adulte<sub>4</sub> : s'empare d'une fourchette, la présente à E et dit « et des fourchettes »  
Enfant<sub>4</sub> : pose le couteau et regarde rapidement la fourchette  
Adulte<sub>4</sub> : dit « pour manger des pâtes » et repose la fourchette

---

Enfant<sub>5</sub> : prend un troisième couteau, se le présente, le présente à A, dit « euheu » et fait non de la tête  
 Adulte<sub>5</sub> : « ouais normalement tu peux pas mais là tu peux »  
 Enfant<sub>5</sub> : regarde A et le couteau en alternance et dit à nouveau « euheu »  
 Adulte<sub>5</sub> : « mhmh c'est exprès pour les enfants il coupe pas »  
 Enfant<sub>5</sub> : dit « euheu euheu », fait mine de couper son pied avec le couteau et regarde A  
 Adulte<sub>5</sub> : rit et ajoute « ouais tu peux essayer de couper ta chaussure »  
 Enfant<sub>5</sub> : sourit, approche encore le couteau de sa chaussure et regarde A  
 A<sub>5</sub> et E<sub>5</sub> : rient ensemble

### ***11.1.1.1 Description de l'épisode***

L'enfant initie l'**échange 1**, saisissant le couteau, se le présentant (communication de soi à soi) et vocalisant « euheu ». Prenant acte de l'ostension à soi et de l'expression vocale de l'enfant, l'adulte dénomme « mhmh un couteau », orientant le discours sur l'objet puis ultérieurement sur sa fonction. L'enfant présente en effet le couteau à l'adulte (communication envers autrui), regarde cette dernière dans les yeux et maintient le couteau dans leur champ de vision conjoint, l'adulte déclarant alors « c'est pour couper ». L'enfant effectue alors une alternance de regard adulte-couteau, vocalisant et se présentant à nouveau le couteau, l'adulte nommant cette fois-ci un contexte dans lequel utiliser l'objet : « pour faire des tartines ». À la suite de ce troisième énoncé produit par l'adulte, l'enfant se présente encore une fois le couteau puis termine l'échange en reposant l'objet.

Dans l'**échange 2**, l'enfant s'empare d'un second couteau et réitère la présentation à l'adulte en vocalisant (communication envers autrui), cette dernière dénommant et orientant à nouveau le discours vers l'objet « ouais il y a des couteaux ». L'enfant maintient son attention sur le couteau qu'elle tient toujours dans le champ de vision de l'adulte et se présente encore une fois rapidement celui-ci, vocalisant et riant (plusieurs formes de communication s'articulant très rapidement). Comme l'adulte présente une cuillère à l'enfant, proposant sa dénomination : « une cuillère », l'enfant agite le couteau qu'elle a toujours en main (sorte de présentation à autrui), effectuant une alternance de regard adulte-couteau – tous deux riant (connivence). Nous voyons ici que l'adulte s'apprête à passer en revue les couverts, poursuivant l'échange, en proposant la dénomination de la cuillère, mais l'enfant n'entre pas dans le format<sup>223</sup>, conservant son attention sur le couteau.

---

<sup>223</sup> Format de type *présentation-dénomination* comme analysé pour la forme *dénommer le monde* mais qui va, ici, tendre à se développer en discours sur le monde, le « mhmh » de l'adulte présent dans sa dénomination du couteau (« mhmh un couteau »), engageant déjà une ébauche de commentaire par rapport à l'objet (visée différente que la dénomination en tant telle).

Dans l'**échange 3**, comme l'enfant maintient l'alternance de regard adulte-objet, l'adulte produit le commentaire suivant : « oui tu peux jouer avec celui-là il coupe pas ». Par cet énoncé, l'adulte s'engage dans le format *mise en scène-mise en mots* progressivement institué par l'enfant dans les deux premiers échanges, commentant verbalement la *mise en scène* infralangagière multimodale effectuée par cette dernière (posture, gestes, regard, vocalisations...). À la suite des verbalisations de l'adulte, l'enfant poursuit le même format, effectuant une nouvelle *mise en scène*, approchant cette fois-ci le couteau de son pied et faisant mine de se couper. L'adulte et l'enfant rient marquant à nouveau la connivence.

Dans l'**échange 4**, l'adulte cherche à reprendre son activité de *présentation-dénomination* des couverts et présente cette fois-ci la fourchette à l'enfant (dit « et des fourchettes » puis « pour manger des pâtes »), mais l'enfant n'y accorde pas particulièrement d'intérêt.

Dans l'**échange 5**, l'enfant relance le format *mise en scène-mise en mots*, s'emparant d'un troisième couteau, effectuant une ostension à soi et une présentation à l'adulte de celui-ci, vocalisant « euheuheu euheuheu », et faisant *non de la tête*, en regardant l'adulte (l'enfant signale par le geste conventionnel de faire non de la tête qu'elle fait référence à l'interdit précédemment verbalisé par l'adulte, dans l'échange 3). L'adulte s'engage alors dans le format, réinterprétant verbalement la *mise en scène* et le geste conventionnel de l'enfant et les complétant par une explication concernant la possibilité d'utiliser l'objet réplique, disant « ouais normalement tu peux pas mais là tu peux ». L'enfant fait encore perdurer le format, approchant le couteau de sa chaussure, à quoi l'adulte ajoute un deuxième segment explicatif à propos de l'objet jouet « mhmh c'est exprès pour les enfants il coupe pas ». Comme l'enfant poursuit sa *mise en scène* (continue de faire mine de couper sa chaussure avec le couteau), l'adulte valide verbalement la pertinence de l'action enfantine dans le contexte communicationnel ainsi créé : « ouais tu peux essayer de couper ta chaussure ». L'enfant sourit et réitère son geste, montrant le partage effectif de significations à cet instant de l'échange. L'adulte et l'enfant se mettent à rire, traduisant un fort degré de connivence dans la co-construction du sens de l'activité au fur et à mesure de sa production à l'intérieur du format et de son institution dans la forme *parler du monde*.

#### ***11.1.1.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format mise en scène-mise en mots dans la modalité enfant-adulte***

L'analyse du format *mise en scène-mise en mots* permet d'examiner les transactions entre l'enfant et l'adulte et le rôle des différents systèmes de significations (matériel, gestuel,

---

langagier) dans la mise en place progressive d'intentions partagées, au fil du déroulement de la communication. La collaboration enfant-adulte dans cette modalité du format (l'adulte tenant le rôle d'interprète de la mise en scène de l'enfant, qu'elle « transpose » dans une modalité linguistique) est rendue possible par des significations partagées dans le registre de l'usage de l'objet, instituant le couteau au rang de référent dans la communication. Ceci permet d'argumenter en faveur du rôle déterminant des significations partagées et publiques concernant le monde, dans la complexification des moyens communicationnels à disposition de l'enfant (incluant le développement proprement langagier qui en découle) au sein de formes différenciées de communication (ici *parler du monde*). Examinons maintenant chacun des échanges.

Dans l'**échange 1**, l'enfant construit l'espace attentionnel à propos du couteau dont elle réalise une première auto-présentation à laquelle l'adulte adjoint la dénomination « mhmh un couteau ». L'objet couteau est ainsi, dès le premier terme de cet échange, institué au rang de référent dans la communication adulte-enfant, prenant une valeur proto-déclarative à destination de l'enfant qui s'en remémore les significations, via l'ostension à soi, avant de présenter l'objet à l'adulte et de le mettre ainsi en jeu dans la communication avec autrui (articulation de plusieurs types de communication *envers soi* et *envers autrui*).

Dans ce premier échange, l'enfant réalise quatre présentations du couteau – trois ostensions à soi et une présentation à l'adulte – auxquelles l'adulte associe une dénomination puis deux éléments descriptifs-informatifs : elle dénomme d'abord l'objet (« mhmh un couteau »), indique son usage (« mhmh pour couper ») puis propose un contexte dans lequel utilisé l'objet (« pour faire des tartines »). Le partage effectif de significations à propos de l'objet lors de cet échange s'inscrit dans l'espace attentionnel libéré<sup>224</sup> par les différentes présentations du couteau (à soi et à autrui) réalisées par l'enfant, constituant dès lors un espace réflexif sur lequel l'activité communicationnelle va se greffer et se développer. Nous assistons alors à une alternance entre activité de pensée et activité de communication avec autrui chez l'enfant qui illustre la flexibilité de la signification au sein des rapports interfonctionnels.

---

<sup>224</sup> Nous observons ici l'expression du « biais de la transcription » que nous avons mentionné dans la partie *méthodologie d'analyse des données*. En effet, nous notons que la dénomination de l'adulte s'inscrit dans l'espace attentionnel libéré par les différentes présentations de l'objet réalisées par l'enfant – articulation difficile à rendre explicite dans le cadre d'une transcription écrite.

Dans l'**échange 2**, l'enfant s'empare d'un deuxième couteau qu'elle présente à l'adulte en vocalisant. Comme l'adulte acquiesce « ouais il y a des couteaux », l'enfant se présente encore le couteau et rit. L'adulte tente alors de présenter d'autres objets de la même famille, présentant à l'enfant une cuillère et la dénommant « une cuillère ». L'enfant n'entre pas dans ce nouveau format, puisqu'elle continue à focaliser son attention sur le couteau, le présentant à nouveau à l'adulte et effectuant une alternance de regard adulte-couteau, en riant. L'adulte rit en retour, marquant une connivence qui permet de valider l'intérêt réitéré de l'enfant pour le couteau et d'ainsi permettre à l'échange de continuer.

Dans l'**échange 3**, le format *mise en scène-mise en mots* se déploie sur la base de l'attention conjointe concernant le couteau, mise en place durant le premier échange et solidifiée dans le deuxième. Dans cet échange, l'enfant tient le couteau à hauteur du regard de l'adulte et effectue une alternance de regard couteau-adulte. Cette alternance du regard prend ici le statut de *mise en scène* à laquelle l'adulte propose l'interprétation « oui tu peux jouer avec celui-là il coupe pas » (émergence de segment de type explicatif). L'interprétation que l'adulte produit correspond au versant *mise en mots* du format qui s'institue ici pour la première fois et qui vient répondre à la *mise en scène* que l'enfant réalise par des moyens infralangagiers. Notons que la *mise en scène* de l'enfant est ici elliptique car réduite à l'alternance de regard, mais prend appui sur le partage de significations déjà ébauché lors des deux premiers échanges. En réponse à l'énoncé produit par l'adulte « oui tu peux jouer avec celui-là il coupe pas », l'enfant mime cette explication, approchant le couteau de sa chaussure et faisant mine de la couper. Tous deux rient de cette nouvelle *mise en scène*, marquant un degré de connivence encore plus manifeste, conséquemment à l'interprétation proposée par l'adulte, relayée par l'enfant, toujours dans le même format<sup>225</sup>. Lors de cet échange, nous observons une progression dans les transactions adulte-enfant eu égard aux nouvelles significations produites quant à l'objet dans l'interaction, et donc au partage d'intentions.

Dans l'**échange 4**, l'adulte tente de réinstituer un format de type *présentation-dénomination*, se saisissant d'une fourchette et la présentant à l'enfant disant « et des fourchettes » puis « pour manger des pâtes », soulignant ainsi son projet de faire défiler une même famille

---

<sup>225</sup> Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction à cet exemple, ce nouveau format est propre à la forme de communication *parler du monde* avec l'objet 1. Les formats analysés dans le cadre de cette recherche sont ainsi particulièrement diversifiés, du fait que, selon l'objet, des significations plus amples peuvent se constituer, lesquelles orientent différemment le déroulement de la communication adulte-enfant.

---

d'objets devant l'enfant en y associant la dénomination. À nouveau, l'enfant n'entre pas dans ce format.

Dans l'**échange 5**, l'enfant réinstitue le format *mise en scène-mise en mots* précédemment engagé, s'emparant d'un troisième couteau, le présentant à l'adulte, vocalisant et faisant, cette fois-ci, « non de la tête » (cf. gestes conventionnels dans la classification de Iverson, Capirci, Longobardi & Caselli, 1999). L'adulte opère alors une *mise en mots* de la *mise en scène* effectuée par l'enfant, transposant son contenu par l'énoncé « ouais normalement tu peux pas mais là tu peux » (à nouveau segment explicatif). Dans la suite des significations partagées instituées précédemment, l'adulte acquiesce et commente la dangerosité du couteau, comparant *l'objet de la vie quotidienne* à *l'objet réplique*. Dans ce sens, la mise en scène de l'enfant peut être considérée comme une forme précoce d'explication que l'adulte relaie ensuite verbalement. L'enfant poursuit l'échange, vocalisant et effectuant une nouvelle alternance du regard adulte-couteau, signifiant à l'adulte qu'elle désire approfondir sur le thème engagé. L'association *vocalisations-alternance du regard* est utilisée par l'enfant pour faire progresser les accords communicationnels entre elle et l'adulte à propos du couteau.

Poursuivant, l'adulte ajoute « mhmh c'est exprès pour les enfants il coupe pas », explication à laquelle l'enfant associe une prochaine *mise en scène*, appliquant le couteau sur sa chaussure comme pour la couper, vocalisant et regardant l'adulte, sollicitant sa réaction. L'adulte rit et dit : « ouais tu peux essayer de couper ta chaussure », interprétation à laquelle l'enfant répond en souriant et en réitérant sa *mise en scène* (repose le couteau sur sa chaussure). Tous deux rient alors, marquant une connivence maximale élaborée sur différents niveaux à l'intérieur du format.

L'espace réflexif constitué par les différentes ostensions à soi de l'objet réalisées par l'enfant (communication de soi à soi) témoigne de la stabilité et de la fluidité des significations acquises permettant dès lors au *dialogue alterné avec soi et avec autrui* de s'exprimer avec une extrême flexibilité (échanges 1 et 2). Ces nouvelles habiletés chez l'enfant favorisent la construction d'un épisode complexe de communication avec l'adulte dans lequel émergent des formes d'explication précoces – même si l'enfant dispose encore ici uniquement de moyen infralangagiers (y compris du protolangage). En effet, par les moyens communicationnels dont elle dispose, l'enfant parvient à questionner les **normes liées à l'usage canonique** du couteau, à partir de son usage liminaire « pour couper », puis, avec l'aide de l'adulte à élargir ce questionnement à des **normes sociales**, questionnant sa

dangerosité et l'interdit de son utilisation par l'enfant dans la vie courante. Au cours de l'épisode, le registre significationnel lié à l'usage de l'objet devient en effet plus *idéal*, l'usage « pour couper » impliquant également « se couper » donc « se faire mal » et donc « ne pas utiliser », associations qui s'élaborent dans la communication adulte-enfant au fil de l'interaction. Nous observons alors que la signification « pour couper » est déjà générique, dans le sens qu'elle peut s'appliquer à plusieurs contextes. Cet exemple illustre la migration très progressive de la signification qui s'enracine dans l'objet mais s'en émancipe, pas à pas, pour aller de plus en plus vers l'abstraction et le partage d'intentions.

Le format analysé permet de montrer comment les mots s'articulent à l'action pour construire du sens et produire une nouvelle visée dans l'interaction, ici à **18 mois**, dans une coréalisation adulte-enfant. L'association des *mises en scène* effectuées par l'enfant et des *mises en mots* effectuées par l'adulte crée le cœur de l'épisode de forme *parler du monde*, dans une forme d'expression causale partagée co-construite. Nous faisons ici l'hypothèse que cette possibilité de produire des segments explicatifs non verbaux et de bénéficier de leur mise en mots par l'adulte participe activement du développement de significations de mots que l'enfant sera bientôt lui-même capable de produire, dans le même type de format. Deux éléments semblent particulièrement significatifs dans cet exemple : 1) la complexification des moyens communicationnels à disposition de l'enfant (notamment émergence de l'expression causale) et 2) la complexité des significations articulées, au sens où elles s'affèrent à différents contextes (Wertsch, 1985).

Notons que la puissance du format *mise scène-mise en mots*, ici encore coréalisé, permet à l'enfant d'aborder et de réaliser quelque chose de compliqué du point de vue de la communication. L'analyse de cet épisode permet en effet de montrer le haut degré d'émancipation des significations et les progrès qui s'instaurent au plan psychique chez l'enfant, via la communication qui s'organise en dialogues chaque fois plus complexes, et qui s'articule à des significations de plus en plus génériques, puisque touchant à différents contextes (même si l'enfant ne parle pas encore).

---

### 11.1.1.3 Résumé de l'analyse

L'observation 1 propose l'analyse d'un épisode de forme *parler du monde* à **18 mois** dans lequel le format *mise en scène-mise en mots*, s'institue lorsque l'enfant réalise une *mise en scène* du couteau à laquelle l'adulte associe différents niveaux d'interprétations (*mise en mots*). Le format se co-construit tout au long de l'épisode conduisant l'enfant à questionner l'objet sur différents niveaux dans la communication avec l'adulte.

### 11.1.2 24 mois : mise en scène de l'objet et mise en mots de cette mise en scène par E dans la communication avec A

L'observation 2 propose l'analyse d'un épisode de type *parler du monde*, à **24 mois**, dans lequel le format *mise en scène-mise en mots* se présente, premièrement dans sa déclinaison *enfant-adulte*, l'enfant élaborant à deux reprises une *mise en scène*, à laquelle l'adulte propose une *mise-en-mots* (identique à l'exemple précédent). Dans les échanges 2 et 3, l'enfant réinstalle le même format, cette fois-ci, dans une déclinaison *enfant-enfant*, effectuant la *mise en scène* de l'objet et proposant elle-même la *mise en mots* de cette *mise en scène* dans la communication avec l'adulte.

Cet exemple a été choisi car il montre que l'enfant est maintenant en mesure, au fil de l'interaction, d'explicitement verbalement sa propre action à des fins de construction d'un sens partagé avec son partenaire, à l'intérieur du format dont elle est à présent capable de conduire les deux versants, convoquant et instaurant *de facto* une nouvelle visée, celle de *parler du monde* – caractéristique de la forme conventionnalisée de communication incluant l'objet éponyme.

## Observation 2

Kali, 24 mois

Durée : 32 secondes

Titre de l'unité : Dire que le bébé ne peut pas être debout

Objet : Poupée-dinette

Forme : commenter le monde

Code : D2O1E7 – 100-51-11-0700-0732

<https://drive.switch.ch/index.php/s/RDIMH9cHRZbQFQp>

Enfant<sub>1</sub> : prend la poupée, la place debout dans la casserole posée au sol, la retire et se la présente

Adulte<sub>1</sub> : « oh les pieds dans le saucisson »

Enfant<sub>1</sub> : remplace la poupée debout dans la casserole, regarde son action, reprend la poupée et regarde A

Adulte<sub>1</sub> : rit et demande « il met les pieds dans le saucisson ? »

Enfant<sub>2</sub> : remplace la poupée debout dans la casserole, la secoue légèrement, la retire, regarde A et dit « a peut pas être debout »

Adulte<sub>2</sub> : fait non de la tête et dit « il arrive pas à être debout non il est trop petit »

Enfant<sub>2</sub> : regarde A en triturant la tête de la poupée

Adulte<sub>2</sub> : « ben essaie regarde mais je crois qu'il est trop petit il ne sait pas encore marcher »

Enfant<sub>3</sub> : se lève, secoue légèrement la poupée, la prend dans ses bras et regarde A

Adulte<sub>3</sub> : regarde l'action de E

Enfant<sub>3</sub> : regarde la poupée, regarde A et dit « é le berce »

Adulte<sub>3</sub> : « tu le berces vas-y »

### 11.1.2.1 Description de l'épisode

L'**échange 1** est initié par l'enfant qui s'empare de la poupée, la place debout dans la casserole et se la présente quelques instants (ostension à soi de la poupée). L'adulte propose la mise en mots de l'action enfantine « oh les pieds dans le saucisson », mise en mots qu'elle réalise en écho à l'épisode précédent<sup>226</sup>. À la suite du commentaire de l'adulte, l'enfant marque un bref arrêt, retire les pieds de la poupée de la casserole, avant de la replacer au même endroit, de regarder son action puis de diriger son regard vers l'adulte avec un focus attentionnel prononcé. L'adulte retourne son regard à l'enfant et propose une seconde fois la même interprétation « il met les pieds dans le saucisson ? » qu'elle formule ici sur le mode

---

<sup>226</sup> Mise en mots de l'adulte en lien avec l'épisode précédent durant lequel l'adulte et l'enfant avaient engagé un scénario qui consistait à cuisiner du saucisson pour la poupée dans la casserole.

---

interrogatif, dans l'échange communicationnel qui s'est alors clairement installé. Dans ce premier échange, le format *mise en scène-mise en mots* est coréalisé par l'enfant et l'adulte – l'enfant portant le versant *mise en scène* (placer la poupée debout dans la casserole) – et l'adulte le versant *mise en mots* (dire « oh les pieds dans le saucisson »).

Dans l'**échange 2**, l'enfant réitère le même format, mais en assume, cette fois-ci les deux versants : elle en réalise à nouveau la *mise en scène* – maintenant la poupée debout dans la casserole – regarde l'adulte, puis propose elle-même une *mise en mots* qu'elle réalise concomitamment à son action avec l'objet, produisant l'énoncé « a peut pas être debout ». L'adulte abonde alors dans le sens de l'enfant, s'accordant à cette nouvelle mise en mots et en validant sa cohérence « il arrive pas à être debout non il est trop petit ».

Dans l'**échange 3**, l'enfant rejoue le même type de format, à propos d'une autre action qu'elle effectue : elle s'empare de la poupée, la secoue légèrement et l'applique contre sa poitrine (*mise en scène*), annonçant « é le berce » (*mise en mots*). L'adulte abonde encore une fois dans le sens de l'enfant, validant la cohérence entre la *mise en scène* et la *mise en mots* effectuée par cette dernière et dit « tu le berces vas-y ».

#### **11.1.2.2 Analyse des processus transactionnels au sein du format *mise en scène-mise en mots* dans la modalité enfant-enfant**

À **24 mois**, l'enfant est à présent capable d'instituer le format *mise en scène-mise en mots* et d'en porter les deux versants dans la communication avec l'adulte, interprétant elle-même verbalement son action. L'enfant peut ainsi effectuer une *mise en scène* et la traduire linguistiquement à son partenaire dans l'interaction, de manière à construire une interprétation commune de l'activité partagée (partage d'intentions).

L'**échange 1** s'organise encore dans une modalité *enfant-adulte*, à savoir que le volet *mise en scène* du format est porté par l'enfant qui installe la poupée debout dans la casserole tandis que le volet *mise en mots* est porté par l'adulte qui propose une interprétation qui lui semble cohérente dans la situation présente. Dans ce premier échange l'enfant est centré sur la poupée, puis se la présente (ostension à soi), après l'avoir placée debout dans la casserole. Dans ce sens, la première interprétation de l'adulte qui dit « oh les pieds dans le saucisson » prend une valeur de commentaire de l'action que l'enfant semble réaliser pour lui-même. C'est seulement après le deuxième placement de la poupée debout dans la casserole que l'enfant adresse un regard à l'adulte, cette dernière répétant, tout en riant, son interprétation

sous forme de question « il met les pieds dans le saucisson ? ». L'épisode devient dès lors proprement communicationnel, s'inscrivant de fait dans la forme *parler du monde*.

Dans l'**échange 2**, l'enfant continue sa *mise en scène*, la doublant cette fois-ci d'une *mise en mots* à destination de l'adulte, expliquant « a peut pas être debout ». L'enfant porte ainsi les deux versants du format et parvient à partager des significations avec l'adulte sur le plan langagier, quant au sens de l'action qu'elle réalise.

Dans l'**échange 3**, l'enfant reproduit sa réussite, réitérant la conduite du même format dont elle porte les deux versants, prenant la poupée contre sa poitrine, la secouant légèrement (*mise en scène*) et expliquant verbalement à l'adulte « é le berce » (*mise en mots*). L'adulte occupe dès lors un rôle secondaire dans l'interaction, validant simplement la pertinence des actions réalisées par l'enfant et des interprétations langagières qu'elle en propose.

L'association des *mises en scène* et des *mises en mots* effectuée par l'enfant forme ici l'acmé de l'épisode relatif à la forme *parler du monde*, dans laquelle l'enfant est en mesure de prendre un rôle déterminant, non seulement en instaurant lui-même le thème de la communication à partir de ses intentions (comme à 18 mois), mais pouvant, à présent, les partager langagièrement avec l'adulte. En effet, l'exemple permet de montrer que les accords entre l'enfant et l'adulte nécessaires au bon déroulement de la communication se construisent désormais avec l'aide des nouvelles significations langagières que l'enfant est devenu capable de manier, permettant de construire de nouveaux rapports au monde, via la forme *parler du monde*. Ces nouvelles habiletés chez l'enfant diversifient les pratiques possibles avec l'objet et les enrichissent, transformant par la même l'équilibre psychique de l'enfant dont le fonctionnement se remanie avec l'arrivée du langage.

### **11.1.2.3 Résumé de l'analyse**

L'observation 2 propose l'analyse d'un épisode de la forme *parler du monde* à **24 mois** dans lequel l'enfant institue le format *mise en scène-mise en mots*, dont elle est en mesure de porter les deux versants. Les significations langagières que l'enfant peut maintenant produire lui permettent d'expliquer elle-même son action dans la communication avec autrui et d'ainsi construire activement un espace de significations partagées avec l'adulte en y exprimant ses intentions, dans le cadre d'une nouvelle forme de communication.

---

## 11.2 La trajectoire comme révélateur de la tendance évolutive au sein de la forme « parler du monde »

Le format générique *mise en scène-mise en mots* dont nous avons proposé l'analyse au sein de deux épisodes, ainsi que les deux modalités de participation dans lesquelles ils s'expriment, sont spécifiques de la forme *parler du monde* avec l'objet 1 concernant le premier sous-type nommé : *produire un discours à partir des significations relatives à l'objet*. Comme nous l'avons mentionné au début de notre analyse, seuls deux épisodes prototypiques ont pu être sélectionnés, ceci n'ayant pas permis la construction d'une véritable trajectoire développementale chez le même sujet pour cette forme de communication. Les deux épisodes analysés concernent en effet deux dyades différentes. Malgré cette réserve, il est tout de même possible de considérer une tendance évolutive, partant de l'exemple à 18 mois, jusqu'à celui à 24 mois.

La tendance évolutive se dessine à partir d'un épisode à **18 mois** qui montre la signification pouvant s'émanciper de l'usage de l'objet et mener une existence autonome en pensée, s'instituant en thème de la communication intentionnelle dans un format *mise en scène-mise en mots* de l'objet au sein duquel l'adulte propose l'interprétation verbale des intentions communicatives de l'enfant que cette dernière exprime à travers une *mise en scène* de l'objet – à un épisode à **24 mois** qui montre l'enfant capable de conduire intégralement le format, produisant lui-même une mise en scène de l'objet puis son interprétation verbale, à destination de l'adulte. Dans le format générique *mise en scène-mise en mots*, à 18 mois, l'enfant exhibe les significations relatives à l'objet dans une mise en scène complexe du couteau, à partir de son usage, à laquelle l'adulte articule différentes mises en mots, alors qu'à 24 mois, l'enfant effectue une mise en scène complexe de l'objet puis l'explique verbalement à l'adulte, construisant ainsi une compréhension partagée de la situation (par l'expression verbale de ses intentions), dans le cadre de cette forme.

### 11.2.1 Retour sur le format investi dans la trajectoire

L'analyse de ces deux épisodes au sein de la forme *parler du monde* permet d'examiner la façon dont l'adulte puis l'enfant développent des moyens pour interpréter une action effectuée dans le monde, en l'occurrence par l'enfant. Nous observons que le format *mise en scène-mise en mots* fonctionne comme une matrice organisant le rapport entre l'action et les différentes

verbalisations qui peuvent en être réalisées, dans un processus interprétatif, permettant le partage d'intentions concernant le monde, entre les deux protagonistes.

Lorsque, à **18 mois**, l'enfant présente le couteau à l'adulte et insiste pour que l'attention conjointe demeure sur cet objet (réalisant plusieurs mises en scène de celui-ci) l'adulte propose différents types de verbalisation (commentaires, explications) qui conduisent à la construction d'une situation communicationnelle complexe dans laquelle les deux protagonistes s'accordent sur le sens qu'elles entendent donner à la situation partagée (questionner la *dangerosité* du couteau et la possibilité, pour l'enfant, de l'utiliser ou non). Ainsi, dans l'observation 1, le format *mise en scène-mise en mots* s'organise dans une déclinaison *enfant-adulte*, à savoir que l'enfant réalise des *mises en scène* du couteau, questionnant l'objet sur différents niveaux et l'adulte proposant des *mises en mots*.

À **24 mois**, nous voyons apparaître le même format, l'enfant prenant en charge cette fois-ci ses deux volets, à savoir *mise en scène* de la poupée qu'elle tient debout dans la casserole et *mise en mots* de sa propre action, avec l'énoncé « y peut pas être debout », qu'elle formule afin d'expliquer elle-même sa mise en scène à l'adulte. Au début de l'épisode, l'enfant tient la poupée debout dans la casserole et c'est l'adulte qui propose une mise en mots de cette action, disant « oh les pieds dans le saucisson » (interprétation littérale de l'action de l'enfant puisque la poupée est effectivement maintenue debout dans la casserole dans laquelle la dyade avait préparé du saucisson, lors de l'épisode précédent). L'enfant marque alors une pause puis propose une autre mise en mots « a peut pas être debout » – prenant un nouveau rôle au niveau du format qui lui offre la possibilité d'orienter à sa guise l'interprétation de la situation et d'exprimer clairement ses intentions. Dans le cadre de ces deux exemples, nous observons que des accords communicationnels se construisent très progressivement à l'intérieur du format entre *mise en scène* et *mise en mots*, l'enfant se faisant comprendre par des systèmes sémiotiques différents : principalement matériel (usage de l'objet et gestualité articulée à l'objet) à 18 mois, et verbal à 24 mois.

L'investissement de ce format favorise différents développements que nous avons analysés aux deux âges sélectionnés (18 et 24 mois). Ci-dessous, nous résumons les évolutions observées entre les deux épisodes.

---

### 11.2.2 Spécificités des rapports interfonctionnels au sein de cette forme

Attardons-nous à présent sur le statut des significations relatives à l'usage de l'objet dans ce type particulier de communication que représente la forme *parler du monde* et voyons comment elles soutiennent l'arrivée du langage. À nouveau, l'analyse de cette forme montre une imbrication spécifique des différents systèmes sémiotiques dans les différentes étapes qui conduisent l'enfant au langage (chacune des formes permettant d'accéder différenciellement à ce développement). La visée particulière de cette forme qui organise le rapport du monde au langage se trouve être la *production de discours* à propos de l'objet.

Le rôle des significations d'ordre matériel est central dans cette forme tardive qui émane d'une maîtrise déjà puissante de l'usage de l'objet. En effet, dans les deux exemples, l'objet n'est pas seulement utilisé, il est mis en scène – ceci impliquant que les significations relatives à son usage soient devenues génériques et puissent être appliquées à plusieurs contextes (dangerosité du vrai couteau – interdit social de l'utiliser pour les enfants – faire-semblant de se couper – , *etc.*). Les significations ainsi détachées de l'action effective sur l'objet, peuvent s'émanciper vers un partage d'*intentions*. Ainsi, cette forme permet l'observation de la complexification des moyens communicationnels à disposition de l'enfant, à partir de l'objet.

À **18 mois**, les nouvelles capacités infralangagières dont l'enfant dispose lui permet l'alternance fluide entre *communication avec soi-même* (lorsqu'elle se présente le couteau, réactualisant ses significations et élaborant les différents segments de son action) et *communication envers autrui* lorsque l'enfant procède à la construction d'accords communicationnels complexes avec l'adulte permettant le partage d'intentions. Dans cet exemple, le *dialogue alterné avec soi et avec autrui* s'exprime avec une extrême flexibilité, les significations relatives à l'usage de l'objet se trouvant mises en circulation dans la communication. À **24 mois**, nous observons l'émancipation des habiletés proprement langagières de l'enfant, au sein du même format qui permettent la reconfiguration des rapports enfant-adulte, dans l'espace de communication, l'enfant devenant capable d'exprimer verbalement ses intentions.

L'émergence du langage au sein de cette forme est observée chez l'enfant dans le deuxième exemple, à 24 mois, lorsqu'elle explique son action pour lui donner un sens qui n'est pas le sens que l'adulte vient de lui donner. Nous voyons ici se déployer l'une des utilisations du langage la plus complète – celle de créer le monde. Dans cet exemple, les fonctions

heuristique et imaginative (Halliday, 1975) du langage prévalent, la référence au contexte n'étant plus nécessaire pour interpréter l'énoncé qui se suffit à lui-même – les formes langagières se détachant de la situation et prenant leur sens plein. La participation au format permet à l'enfant d'autonomiser le langage, la mise en mots de l'action qu'elle réalise à l'intention de l'adulte lui donnant le pouvoir de créer le sens, à sa guise, en dehors du cadrage plus limité de l'usage conventionnel de l'objet. Dans ce sens, les épisodes de la forme *parler du monde*, par leur nature discursive, favorisent cette émancipation.

Notons encore que, dans les deux exemples, les significations relatives à l'objet, libérées de la réalisation effective de l'usage, deviennent le thème de la situation de communication que le format permet d'organiser et de rendre intelligibles aux deux protagonistes de l'interaction pour qu'un sens partagé puisse être créé.



## 12 Conclusion de la seconde démarche d'analyse

L'objectif de cette seconde démarche d'analyse était d'examiner l'actualisation des différentes *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet* dans l'interaction vivante adulte-enfant-objet et d'en dégager la tendance évolutive en retraçant certaines trajectoires typiques, via des exemples sélectionnés pour aborder différentes étapes du développement de l'enfant dans l'ontogenèse du langage verbal.

Cette démarche a consisté à **identifier et à analyser les différents formats investis** par l'adulte et l'enfant au sein des quatre formes conventionnalisées de communication incluant l'objet. Puis au sein de ces différents formats, l'objectif a été de comprendre comment les significations se construisaient entre l'adulte et l'enfant au sein des processus transactionnels – afférant aux différents systèmes sémiotiques mobilisés par l'adulte et/ou par l'enfant dans l'interaction autour de l'objet. Sur ce point, les analyses conduites ont permis de mettre en valeur différents degrés de responsivité chez l'enfant (Bakhtine, 1984), ce dernier s'accordant avec l'adulte d'abord à partir de l'action conjointe avec l'objet (sans véritable accord du point de vue de la communication), puis progressivement à partir de l'intention et donc de la communication et du langage. Ces analyses ont ainsi confirmé notre hypothèse selon laquelle l'enfant n'accédait pas directement à un partage d'intentions communicatives avec l'adulte, quand bien même il partageait des significations avec ce dernier et pouvait s'engager dans une action conjointe (Moro, 2014a), soulignant la nécessité de distinguer les deux ordres de signification que sont « significations partagées et/ou publiques afférant aux usages conventionnels des objets » et les « significations afférant aux intentions concernant ces usages ». En amont de ce travail, nous nous étions en effet demandé comment les significations premières, c'est-à-dire celles afférant au monde et donc à la culture matérielle, pouvaient constituer une ressource pour l'avènement des secondes, c'est-à-dire celles afférant à l'ordre des intentions, en termes de clarification des intentions respectives des différents protagonistes de l'interaction.

L'analyse des différentes trajectoires présentées tend à confirmer que, dans un premier temps, pour rendre claires ses intentions, l'adulte inféode celles-ci à son agir sur l'objet, la communication adulte-enfant s'inscrivant alors majoritairement dans l'objet et l'ordre des significations liées à son usage, et donc à la culture matérielle. Dans ce cadre, nous avons, par exemple montré comment l'*ostension configurante*, souvent associée à d'autres types de

---

signes (notamment verbaux) permettait à l'adulte de matérialiser ses intentions et ainsi de les rendre explicites pour l'enfant (cf. Observation 1, à 14 mois, dans la trajectoire de Kali, pour la forme *s'ouvrir au monde de la fiction*, avec l'objet *poupée-dinette*, pp. 277-284). Nous avons également montré que ce type de signes évoluait en fonction du développement de l'enfant et de son émancipation vers le langage (cf. *ostension configurante implicite* associée à *l'ostension exagérée*, pour la même trajectoire, à 16 mois, pp. 284-288). Finalement, en fin de trajectoire, nous avons mis en évidence que ce type de signes disparaissait, au profit de moyens communicationnels beaucoup plus distaux de l'objet (pointage, verbalisations), l'intention de communication tendant à devenir prioritaire dans les échanges adulte-enfant et s'exprimant par des moyens communicationnels progressivement majoritairement verbaux. Sur ce point, Bruner avait également souligné que les situations transactionnelles mère-enfant permettaient **d'élaborer progressivement** la capacité à comprendre et à exprimer ses intentions. Rappelons que pour Bruner,

Une transaction présuppose un système dans lequel au moins deux membres agissent de manière à ce qu'une action effectuée par l'un des membres affecte l'action de l'autre. [...] De tels systèmes transactionnels peuvent fonctionner avec ou sans intention ou conscience – probablement « sans » dans le cas précoce de la dyade mère-enfant – puis « avec » lorsque l'enfant se développe et devient un être humain capable de conduites complexes » (Bruner, 1984a, p. 2, notre traduction).

Ainsi, à l'intérieur du format, le souci prioritaire de l'adulte est de se faire comprendre et d'interpréter, voire de clarifier ou de faire clarifier les intentions de l'enfant. Pour ce faire, l'adulte adapte sans cesse ses médiations au niveau du développement communicationnel et langagier de son enfant<sup>227</sup>. La contingence observée chez l'adulte à l'intérieur des formats, en lien notamment à la compréhension de l'enfant, est réglée de façon très précise, l'adulte cherchant en tout temps à conserver l'attention de l'enfant et sa participation à l'échange, en même temps qu'à favoriser le développement de ce dernier. Le format est ainsi une unité interactive qui englobe l'agir coordonné, dans l'action conjointe des interactants – via le procès de *meaning-making* qui se place dans des ordres différents de significations, selon les

---

<sup>227</sup> Sur ce point, nous avons conscience que notre travail élude, en quelque sortes, l'analyse des situations dans lesquelles l'adulte et l'enfant ne se comprennent pas, ne sont pas d'accord, voire même entrent en conflit par rapport à la visée d'une action. Dans ce sens, notre méthodologie de travail tend à sélectionner les conduites les plus évoluées pour tracer une vection développementale (méthodologie constructiviste inspirée de Piaget). Les analyses proposées pourraient ensuite servir « *d'analyste* » pour les aléas, allers-retours, malentendus, etc. qui constitueraient finalement un autre objet de recherche.

différentes étapes du développement de l'enfant. Si, les formats sont d'abord aux mains de l'adulte, l'enfant peu à peu s'émancipe, prenant progressivement en charge ces derniers. Selon Bruner, cette inversion des rôles au sein des différents formats d'interaction est d'une importance capitale pour expliquer les débuts du langage. Les analyses que nous avons conduites ont permis de souligner le rôle de l'objet et des significations acquises dans le cadre de son usage dans la possibilité progressive pour l'enfant de conduire lui-même les formats<sup>228</sup>.

La mise en évidence de différents lieux d'expression de la signification pouvant soutenir l'engagement de l'adulte et de l'enfant, dans l'activité conjointe avec l'objet, permet d'argumenter en faveur de la nécessité de prendre en compte la matérialité du monde comme une ressource pour développer le langage qui ne peut, à notre sens, être envisagé autrement que dans le rapport étroit qu'il entretient avec la réalité tangible dans laquelle le sujet fait ses expériences. Ainsi, cette partie de l'analyse a montré que les formats d'interaction, tels que définis par Bruner (1983, 1984a, 1984b, 1987), devaient être réenvisagés dans le cadre d'une unité de culture (ou préconstruits) impliquant la prise en compte de la pluralité du matériau sémiotique qui la constitue. Ce postulat a impliqué la mise en valeur de *formats originaux*, où l'objet joue un rôle déterminant dans l'organisation des différentes formes de communication identifiées lors de notre première démarche d'analyse. En effet, les formats étudiés émanant des interactions triadiques analysées présentent une certaine typicité au regard de la forme de communication étudiée. Dans ce sens, en tant que **mise en œuvre** des unités de rang 1, les formats instituent l'agir sur l'objet comme forme liminaire de rapport au monde, via la communication, et permettent à l'enfant de progresser peu à peu vers la communication langagière. Les formats correspondent à des microcosmes communicationnels qui permettent à l'adulte de faire entrer l'enfant dans la forme en question et de faire qu'il s'y engage chaque fois plus activement. Le *tableau 14*, résume les formats que nous avons analysés, et met en évidence qui de l'adulte ou de l'enfant les initie.

---

<sup>228</sup> Sur ce point, soulignons que la question de l'objet et de son usage pourrait être abordée à travers une analyse plus linguistique. En effet, les usages culturels des objets pourraient également être vus comme des nœuds de relations sémantico-syntaxiques, flexibles, avec des constantes et des variations. Par exemple, l'usage de la dinette permet une exploration par les gestes et par le commentaire langagier de différents rôles et relations sémantiques. Il pourrait être intéressant de tenter de mieux saisir la différence entre « le biberon est donné à la poupée (par autrui) », « je donne le biberon à la poupée », « la poupée a soif », *etc.*. Cette piste mériterait d'être suivie dans la continuation du projet.

**Tableau 14 : Formats analysés au cours de la seconde démarche d'analyse pour chacune des formes conventionnalisées de communication incluant l'objet**

FORMES ÂGE	Construire le monde (objet 2)	S'ouvrir au monde de la fiction (objet 1)	Dénommer le monde (objet 1)	Dénommer le monde (objet 2)	Parler du monde (objet 1)
<b>Rapport au monde</b>	AGIR DANS LE MONDE	AGIR DANS LE MONDE	DIRE LE MONDE	DIRE LE MONDE	DIRE LE MONDE
<b>Formats génériques</b>	Coaction	Proposition de scénario- mise en œuvre	-	-	Mise en scène- mise en mots
<b>22-24 mois</b>	Faire E Dialoguer E	Proposition de scénario A  Mise en œuvre E	Dénomination à l'initiative de l'enfant E	Dénomination à l'initiative de l'enfant E	Mise en scène E  Mise en mots E
<b>16-18-20 mois</b>	Faire E  Décrire/ informer A	Proposition de scénario E  Mise en œuvre A	Question-réponse A-E	Question-réponse E-A	Mise en scène E  Mise en mots A
<b>12-14 mois</b>	Présenter/faire A  Regarder faire E	Proposition de scénario A  Mise en œuvre E	Présentation A  Dénomination A	Attention A  Dénomination A	-

Les formats ainsi repensés dans leur rapport à l'objet se modulent selon les différentes formes conventionnalisées de communication impliquant l'objet analysées, venant confirmer le caractère d'actualisation dans l'interaction des formes de communication disponibles dans les formations sociales, à l'échelle socio-historique, que nous lui avons prêté sous forme d'hypothèse au début de ce travail. Ainsi, tel que nous l'avons réinterprété, le format s'inscrit dans une dimension faisant intervenir le monde et ses significations en son sein. De fait, des formats originaux, à chaque fois spécifiques, sont mobilisés par l'adulte pour « faire vivre » la

forme, laquelle se trouve disponible, « latente » jusqu'à ce que l'adulte s'en empare et sélectionne un format conduisant l'enfant au langage, dans l'interaction vivante.

Concernant l'analyse du développement de l'enfant, sur le plan des transformations psychiques qui résultent de sa participation aux formats d'interaction, nous avons convoqué l'hypothèse développementale vygotkienne qui affirme que la vie psychique est une, et que pour étudier le développement des fonctions psychiques, il faut s'intéresser aux rapports des fonctions entre elles (Sève, 2014). Ce postulat a impliqué d'étudier le développement des fonctions psychiques dans la dynamique de leurs rapports, et non séparément. Selon la nature des activités, il a été possible d'observer différents types de rapports entre fonctions au cours de l'avancée de l'enfant vers le langage. Le développement enfantin a ainsi été abordé dans une vision dialectique, mettant en évidence certaines configurations interfonctionnelles, à des moments clés du développement communicationnel et langagier de l'enfant. Les analyses conduites ont notamment montré la transformation de la signification (d'un statut *pragmatique* à un statut *sémantique*) – via le caractère de plus en plus générique, prédicatif (au sens de Schneuwly, 1999) et condensé des significations relatives au monde – et leur migration progressive vers l'interne, favorisant l'apparition du langage. Dans ce cadre, nous avons mis en évidence un **basculement**, présent entre 20 et 22 mois selon les formes, qui permettait que l'activité se réorganise à partir du langage. Sur ce point, et en rapport à la critique que nous avons évoqué à propos du schéma en Y de Vygotski (*cf. chapitre 1, p. 20*) qui propose que les lignes cognitive et communicative du développement évoluent séparément puis se rejoignent avec l'arrivée du langage, nos analyses confirment que les fonctions psychiques se présentent dans différents rapports (selon l'âge de l'enfant, mais également selon le type d'activités partagées), faisant s'entrelacer activité de *pensée* et *communication*, y compris à la période préverbale du développement. Dès lors, notre travail confirme qu'un développement de type historico-culturel est attestable, bien avant que l'enfant entre à proprement parler dans le langage.

En accord avec l'objectif de notre travail qui était d'aborder spécifiquement le développement du langage au sein de formes historiquement disponibles d'échanges, nous revenons quelques instants sur l'émergence différenciée du langage au sein des quatre formes :

- dans la forme *construire le monde*, l'émergence du langage indexical chez l'enfant (de petits énoncés comme « ici » où « là ») vient négocier une inférence à réaliser sur le plan de l'usage (*si clé d'une certaine couleur alors trouver la serrure correspondante*)

- 
- dans la communication avec l'adulte ;
- dans la forme *s'ouvrir à la fiction*, le langage émerge dans des énoncés complexes (des énoncés à fonction heuristique comme « é cuisine » ou imaginative comme « le bébé y cuisine ») – l'ouverture de mondes possibles créée par la fiction venant à la rencontre de l'utilisation la plus efficace du langage – celle de créer le monde ;
  - dans la forme *dénommer le monde*, nous avons abordé la question de la référence et sa nécessaire articulation avec le monde et ses significations. Nous avons souligné que le langage devenait lui-même l'objet du discours, à partir des significations relatives à l'usage de l'objet, dans un caractère métalangagier propre à cette forme spécifique de communication ;
  - dans la forme *parler du monde*, le langage émerge dans des énoncés complexes impliquant l'expression causale, la référence au contexte immédiat se trouvant supplantée par la référence à des contextes chaque fois plus éloignés, élargissant et complexifiant l'expérience enfantine.

Ces différents éléments viennent rappeler la spécificité de chacune des formes conventionnalisées de communication incluant l'objet et argumenter en faveur de leur importance, en tant que différentes voies historiquement créées et disponibles dans les formations sociales, que l'adulte convoque pour accompagner l'enfant vers le langage. Dans ce cadre, nous soulignons l'importance de penser le rapport langage/monde, sans lequel le langage se réduit inmanquablement à l'expression de catégories internes au sujet (au seul code verbal). Terminons ici avec les mots de Morilhat :

Si l'esprit se trouve face au monde, séparé de lui, nulle visée, projection (Intentionnalité) ne lui permettra de sortir de soi (sinon par magie), le langage ne peut renvoyer à la réalité extra-linguistique que s'il s'y inscrit d'emblée, par nature, dans son mouvement même d'institution (2018, p. 118).

# MISE EN DIALOGUE DES DEUX DÉMARCHES D'ANALYSE ET CONCLUSIONS GÉNÉRALES

---

Les deux grandes démarches d'analyse qui ont été conduites dans le cadre de ce travail se sont déployées en deux étapes successives, que nous proposons de mettre en dialogue pour réaborder nos questions initiales.

L'objectif que nous nous sommes fixé en amont de ce travail était de reconsidérer l'entrée de l'enfant dans le langage dans une perspective historico-culturelle et sémiotique intégrée, autrement dit incluant le développement historico-culturel et sémiotique relatif au monde matériel antérieur au langage. Dans ce cadre, nous avons proposé de considérer la signification comme fil rouge d'une nouvelle perspective d'ensemble – déclinant celle-ci au sein de trois différents lieux théoriques, balisant l'entrée de l'enfant dans le langage, à partir d'une conception différenciée de la signification : 1) à l'échelle socio-historique ; 2) au sein des formats d'interaction étendus à leur rapport à l'objet ; 3) au plan de l'intrapsychique (en termes de rapport entre fonctions). Ainsi, le but de notre travail était d'approcher l'ontogenèse du langage, sans en rester à la seule considération individuelle interne, ni à la seule dimension sociale externe. Cet objectif a impliqué la définition de deux nouveaux types d'unités dialectiquement en interaction : 1) les *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet*, en tant qu'unité de rang 1 et ; 2) les *formats d'interaction* étendus à leur rapport à l'objet, en tant qu'unité de rang 2. Une contribution importante de ce travail a sans doute été de proposer l'articulation de ces deux différentes unités pour reconsidérer l'entrée de l'enfant dans le langage dans une perspective d'ensemble, c'est-à-dire tenant ensemble tous les éléments manifestement significatifs de l'agenda de recherche, notamment au niveau des préconstruits socio-historiques dans la variété de leurs matériaux sémiotiques. Le travail a été conduit de manière à travailler successivement, au sein de ces deux différents types d'unités.

**Dans le cadre de la première démarche d'analyse**, nous avons considéré qu'il y avait lieu de redéfinir une unité englobante – inspirée du modèle bakhtinien des genres du discours – qui puisse articuler le développement communicationnel et le développement en lien avec le monde matériel, redéfini sous l'angle de la culture, reconsidérant les significations publiques appropriées ou en cours de l'être, élaborées en lien avec l'usage de l'objet. Ces deux développements, qui ont fait l'objet de recherches séparées, ont ainsi pu être repensés dans leurs articulations précises, et ceci grâce à la définition d'une nouvelle unité, pensée comme produit de la diversité des activités sémiotiques humaines impliquant nécessairement le

monde, et non seulement le langage, ce qui nous a permis de saisir la construction de ce dernier dans son rapport au monde. Ceci nous a paru être la condition d'une véritable étude du développement historico-culturel du langage, en lien aux différents systèmes sémiotiques qui le précèdent – et le replaçant dans sa dimension historique. Dans ce cadre, nous avons défini une unité communicative de rang supérieur (*unité de rang I*), permettant de théoriser l'ordre de la culture via la signification à l'échelle socio-historique. Nous avons montré ensuite comment cette unité se déclinait selon des *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet* impliquant un rapport au monde chaque fois innovant et représentant au final un répertoire d'activités communicationnelles disponibles dans les formations sociales (Bronckart, 1996).

Cette démarche a eu comme objectif de détecter les formes de communication qui apparaissaient de manière récurrente dans le corpus étudié, d'identifier les caractéristiques types de chacune de ces formes – notamment en ce qui concerne la relation au monde qui s'y institue – puis d'en décrire les spécificités. Nous avons ensuite analysé différentes phases dans la transmission intergénérationnelle de ces formes, c'est-à-dire la manière dont elles étaient, au départ, instituées par l'adulte dans la communication puis intériorisées par l'enfant, pour devenir des outils au service de son développement communicatif et langagier. La mise en évidence de la permanence intergénérationnelle de ces formes et des caractéristiques plurisémiotiques de celles-ci est venue confirmer l'hypothèse de leur existence et du rôle du monde matériel et des objets (afférant à la culture matérielle) dans le développement communicationnel et langagier chez l'enfant. Ainsi, il nous semble que les considérations de Morilhat relatives ci-après concernant le lien entre pratiques langagières et pratiques relatives au monde font écho à notre recherche sur l'ontogenèse du langage chez l'enfant :

[...] L'activité langagière n'est pratique langagière que parce qu'elle est indissociable de nos autres pratiques [...] Si le langage ne constitue pas un univers clos face à une réalité à jamais masquée c'est qu'il procède de cette dernière, nous n'avons à dire le monde et ne pouvons le dire que dans la mesure où nous y sommes inclus [...] Les significations apparaissent, se transforment, se reproduisent et s'évanouissent dans le mouvement de notre confrontation à la réalité matérielle et sociale, dans le cours plus ou moins tumultueux de l'histoire des groupes humains. Même les métaphores les plus originales, les inventions poétiques les plus fulgurantes ne relèvent pas d'un pouvoir de création pure, elles

supposent un contexte et des circonstances déterminées, une sédimentation antérieure des significations qu'elles subvertissent (Morilhat, 2008, p. 124-125)

Sur ce point, nous avons pu montrer l'articulation entre différents niveaux d'expression de la signification, soulignant que les formes identifiables de communication se trouvaient notamment structurées par des significations d'ordre matériel, à partir desquelles, l'adulte proposait une activité langagière. L'ordre des significations relatives au monde semble ainsi rencontrer l'ordre langagier, au sein des formes dont la nature plurisémiotique (inféodées à l'objet puis de plus en plus langagière) a pu être soulignée par nos analyses. Témoignant d'une imbrication entre activités matérielles dans le monde et pratiques langagières, nous avons montré d'une part que l'émergence du langage chez l'enfant apparaissait de manière différenciée selon les formes et que d'autre part, certaines formes étaient particulièrement liées à certains objets. Ces deux constats invitent effectivement à souligner l'interdépendance, à cette étape du développement de l'enfant, du langage et du monde dans sa matérialité.

**Dans le cadre de la seconde démarche d'analyse**, nous avons proposé d'examiner comment l'adulte s'emparait de ces *formes conventionnalisées de communication incluant l'objet* disponibles dans la culture et les mobilisait pour accompagner l'enfant au langage. Dans ce cadre, nous avons redéfini le ***format d'interaction***, en tant qu'unité de rang 2, c'est-à-dire en tant qu'actualisation des unités de rang 1 dans l'interaction sujet-sujet-objet, permettant l'étude de différentes étapes dans le développement de l'enfant et donc la construction progressive de significations partagées et publiques conduisant l'enfant vers le langage. Notre focus étant le développement du langage en lien aux signes qui le précèdent (matériels et communicationnels), et particulièrement les signes afférant au monde dans sa matérialité, nous avons proposé d'élargir la notion de format à son rapport à l'objet et ses significations. En tant qu'unité d'analyse rendant possible la mise en évidence des propriétés du tout, le format d'interaction ainsi redéfini nous a permis non seulement d'approcher le développement langagier sur le versant interactionnel mais également sur son versant proprement interne comme une transformation engendrée par l'émergence de nouveaux rapports entre les deux ordres de significations, que sont significations afférant au monde et donc à la culture matérielle et significations afférant aux intentions (Moro 2014 ; Moro, à paraître ; Vygotski, 1978). Dans ce sens, cette unité a permis l'analyse des changements de dominance entre fonctions, aux différents temps du développement de l'enfant, et selon la forme de communication concernée (accès au plan des intentions comme conséquence d'une

transformation des significations publiques de l'ordre de la culture matérielle au plan intrapsychique).

La redéfinition des formats d'interaction dans leur rapport à l'objet et la mise en évidence de formats spécifiques et originaux qui en découlent (*cf. tableau 14*, p. 368) représente une contribution particulièrement intéressante de notre recherche, soulignant encore une fois l'importance d'examiner l'ontogenèse du langage en lien avec le monde dans sa matérialité. Comme nous l'avons annoncé en introduction, peu d'études proposent d'étudier l'enfant dans son milieu de vie pour comprendre l'impact de la culture matérielle sur le développement précoce, bien que plusieurs auteurs s'accordent sur l'importance d'étudier la signification (*e.g.*, Bruner, 1990 ; Vygotski, 1934/1997 ; Moro, 2000 ; Moro, à paraître). Pourtant, c'est à cette condition seulement que l'ontogenèse du langage peut être abordée dans une perspective historico-culturelle et sémiotique d'ensemble.

Pour conclure, les trois différents lieux d'expression de la signification examinés ont permis de rendre compte du développement infantin dans ses aspects pluriels et dynamiques, à partir de situations quotidiennes d'interaction avec l'adulte et avec l'objet. Avec la définition de ces trois plans investigués en tenant toujours compte du rôle de l'objet matériel, notre but était d'apporter une vision complémentaire aux recherches déjà conduites sur le développement du langage, en soulignant particulièrement l'imbrication, puis la différenciation progressive des différents ordres de significations afférant à la culture matérielle et celles afférant à la communication et au langage.

L'une des questions les plus fécondes qui émerge de l'étude de ces premières formes conventionnalisées de communication incluant l'objet consiste probablement en leur mise en évidence comme éventuels précurseurs de futurs genres du discours. Nous avons en effet argumenté en faveur du fait que les activités partagées autour de l'objet matériel semblaient déjà présenter certaines caractéristiques des *genres du discours* qui progressivement pourraient s'autonomiser par rapport à la pratique dans le monde et exister pour eux-mêmes, au sein d'un seul projet d'expression langagière. Cette question nécessiterait bien entendu que d'autres recherches soient menées dans ce sens.

Plus largement, la mise en évidence de l'interrelation entre monde matériel et langage nous invite à penser – au-delà de l'ontogenèse du langage – au rôle des contextes et à la culture dans ses différentes modalités dans le développement psychique de l'individu. En effet, loin des conceptions mentalistes dominantes tant en linguistique qu'en psychologie, l'approche

que nous défendons, dans la conduite de ce travail invite à concevoir l'être humain en lien à ses rapports sociaux, aux pratiques auxquelles il a accès, aux objets de la culture qui constituent son univers et plus globalement aux idéologies qui structurent son quotidien. Pour conclure encore une fois sur les mots de Morilhat :

(...) la dissolution langagière de la réalité résulte d'une réduction de nos rapports au monde à leur seule dimension cognitive, abstraction faite de notre inscription pratique (matérielle) dans le monde physique et social, comme si le dire né d'une attitude purement contemplative n'avait rien à voir avec le faire (2008, p. 109).

Nous soutenons que cette conception du langage – et plus largement du *psychologique* – comporte d'importantes implications tant du point de vue de l'éducation de l'enfant (et également de l'adolescent et du jeune adulte) que de la manière de le prendre en charge sur le plan clinique. C'est sur cette voie que nous poursuivons nos réflexions.



## BIBLIOGRAPHIE

---

- Acredolo, L., & Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development, 59*, 450-466.
- Acredolo, L., & Goodwyn, S. (1990). Sign language among hearing infants: The spontaneous development of symbolic gestures. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 68-78). Berlin: Springer.
- Adamson, L. B., & Bakeman, R. (1984). Mothers' communicative acts: Changes during infancy. *Infant Behavior and Development, 7*(4), 467-478. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0163-6383\(84\)80006-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0163-6383(84)80006-5)
- Andrén, M. (2010). *Children's gestures from 18 to 30 months*. (Thèse de doctorat non publiée). Lund University. Lund, Su de.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baillargeon, R., Spelke, E. S., & Wasserman, S. (1985). Object permanence in five-month-old infants. *Cognition, 20*(3), 191-208
- Bakhtin, M. M. (1984). *Esth tique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Barrett, M. D. (1978). Lexical development and overextension in child language. *Journal of Child Language, 5*(2), 205-219
- Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le "développement lexical précoce". In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Acquisition du langage* (Vol. 1, pp. 137-192). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Benigni, I., Bretherton, L., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). Cognition and communication from nine to thirteen months: Correlational findings. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* (pp. 69-140). New-York: Academic Press.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language, 21*(01), 85-123
- Bateson, M. C. (1971). The interpersonal context of infant vocalization. *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics, 100*, 170-176.
- Bateson, M. C. (1975). Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversational interaction. In D. Aaronson & R. W. Rieber (Eds.), *Developmental psycholinguistics and communication disorders; annals of the New York Academy of Sciences* (Vol. 263, pp. 101-113 ). New York: New York Academy of Sciences.

- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech : The beginning of human communication* (pp. 63-77). London: Cambridge University Press.
- Batista, A. (2012). *Le développement multimodal de la communication au cours de la petite enfance : Étude en contexte francophone*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Grenoble Alpes. Grenoble, France.
- Batista, A., & Colletta, J.-M. (2011). Etude longitudinale des productions multimodales d'enfants français âgés de 18 mois à 3 ans et demi (41 mois). *Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, ??-??*.
- Batista, A., & Le Normand, M. (2010). Gestes, verbalisations et combinaisons bimodales dans les productions d'enfants français âgés de 18 mois à 4 ans et demi. *Revue de linguistique et de didactique des langues, 42*, 55-75.
- Béguin, M. (2016a). Object pragmatic and language development. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 50*(4), 603-620. doi:10.1007/s12124-016-9361-7
- Béguin, M. (2018). Statut et rôle du système sémiotique matériel dans l'avènement de la communication verbale: Illustration de l'entrée progressive de l'enfant dans une activité de dénomination. In J. Y. Rochex, C. Joigneaux, & J. Netter (Eds.), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques*. Paris: Actes en ligne du 6ème Séminaire international Vygotski, Université Paris 8.
- Bertoncini, J., & de Boysson-Bardies, B. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage* (Vol. 1, pp. 95-136). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bloom, J. (1973). *One word at a time*. Paris: The Hague.
- Boada, H., & Vila, I. (1989). Vygotski et l'ontogenèse du langage. *Enfance, 67-73*.
- Bonnet, C.-L. (1981). Évolution des conduites symboliques et genèse de la communication chez l'enfant de moins de deux ans. *Psychiatrie de l'enfant, 24*(1).
- Boysson-Bardies (de), B., Sagart, L., & Bacri, N. (1981). Phonetic analysis of late babbling : a case study of a French child. *Journal of Child Language, 8*, 511-524.
- Braine, M. (1963). The ontogeny of english phrase structure : The first phase. *Language, 39*, 1- 14.
- Brazelton, T. B., Tronick, E., Adamson, L., Als, H., & Wise, S. (1975). Early mother-infant reciprocity. In M. Hofer (Ed.), *Parent-infant interaction* (pp. 137-154). Amsterdam: Elsevier.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s' entendre. In J.-M. Baudoin & al. (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-144). Paris: De Boeck Supérieur.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Paris et Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (2014). Monde de la culture et développement humain. In C. Moro & N. Müller-Mirza (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bruner, J. (1974). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287. doi:10.1016/0010-0277(74)90012-2
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1984a). Interaction, Communication, and Self. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 23(1), 1-7.
- Bruner, J. (1984b). Contexts and formats. In M. Moscato & G. Pieraut-LeBionnec (Eds.), *Le langage. Construction et actualisation* (Vol. 98). Université de Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (Vol. 14). Paris: Retz.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Bruner, J. (2014). Culture et esprit: une féconde incommensurabilité. In C. Moro & N. Müller-Mirza (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Butcher, C., Mylander, C., & Goldin-Meadow, S. (1991). Displaced communication in a self styled gesture system: Pointing at the nonpresent. *Cognitive Development*, 6(315-342).
- Capirci, O., Iverson, J. M., Pizzuto, E., & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*(23), 645-673.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174. doi:10.2307/1166214
- Chanquoy, L., & Negro, I. (2004). *Psychologie du développement*. Paris: Hachette supérieur.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax* (Vol. 11 ). Cambridge: The MIT press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures* (Vol. 16). Cambridge: The MIT Press.
- Clark, E. V. (1973). Non-linguistic strategies and the acquisition of word meanings. *Cognition*, 2(2), 161-182
- Clark, E. V. (1990). On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language*, 17(2), 417-431.

- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (1995). Later lexical development and word formation. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 293-312). Oxford: Basil Blackwell.
- Clark, H. H. (1996). *Using language* (Vol. 4). Cambridge: University Press Cambridge.
- Coenen-Hunter, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 44(3).
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Coll, C., & Marti, E. (2001). Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances : quelques implications pour le choix des unités d'analyse. In J.-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations : Hommage à Michel Brossard*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Cosnier, J. (1982). Introduction. In J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner, & C. Orecchioni (Eds.), *Les voies du langage: Communications verbales gestuelles et animales*. Paris: Dunod.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation. Une entreprise d'intelligibilité des faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Cristia, A., Dupoux, E., Gurven, M., & Stieglitz, J. (2017). Child-directed speech is infrequent in a forager-farmer population: A time allocation study. *Child Development*, 1-15. doi:<https://doi.org/10.1111/cdev.12974>
- Deleau, M. (1983). Préface. In J. Bruner (Ed.), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Deleau, M. (1989). Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale. 42(1), 31-38. doi:<https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1876>
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental : Communication et symboles dans la première enfance*. Paris: Armand Colin
- Deleau, M. (2016). Jérôme Bruner (1915-2016) : Une vie d'exploration de l'esprit humain. *Enfance*, 4(4), 349-363.
- Deleau, M. (2018). *Bruner lecteur de Vygotski*. Papier présenté lors du 7ème Séminaire International Vygotski à Genève.
- Dimitrova, N. (2012). *Avènement et développement de la communication intentionnelle chez l'enfant entre 8 et 16 mois dans l'interaction triadique enfant-objet-adulte à partir du paradigme de la Pragmatique de l'objet*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Lausanne. Lausanne, Suisse.

- Dimitrova, N., & Moro, C. (2013). Common ground on object use associates with caregivers' gestures. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 618-626. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.06.006>
- Dimitrova, N., Moro, C., & Mohr, C. (2015). Caregivers interpret infants' early gestures based on shared knowledge about referents. *Infant Behavior and Development*, 39, 98-106 doi:10.1016/j.infbeh.2015.02.015
- Dore, J. (1985). Holophrases revisited: their logical development from dialog. In M. Barrett (Ed.), *Children's single-word speech*. Chichester: Wiley & Sons.
- Dupertuis, V. *Communication envers soi-même et usage de l'objet dans le développement précoce*. (Thèse en préparation). Université de Lausanne. Lausanne, Suisse.
- Dupertuis, V., & Moro, C. (2016). Self-directed ostensions and mediations of the adult at the age of 8-, 12- and 16 months. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. doi:10.1007/s12124-016-9350-x
- Eco, U. (1976/1992). *La production des signes*. Paris: Le Livre de Poche.
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P., & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 303-306.
- Everaert-Desmedt, N. (1994). De la pensée de la ressemblance. L'œuvre de Magritte à la lumière de Peirce. In D. Miéville (Ed.), *Actes du colloque « Charles Sanders Peirce. Apports récents et perspectives en épistémologie, sémiologie, logique » (Neuchâtel 16-17 avril 1993)* (pp. 85-151). Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Travaux du Centre de recherches sémiologiques.
- Fenson, L., Bates, E., Dale, P., Goodman, J., Reznick, J. S., & Thal, D. (2000). Measuring variability in early child language: Don't shoot the messenger. *Child Dev*, 71(2), 323-328.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., & Stiles, J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1-173.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Reilly, J. S. (1993). *The macArthur communicative development inventories: user's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- François, F. (1988). Continuité et mouvements discursifs : un exemple chez des enfants de trois ans. *Modèles linguistiques*, 10(2), 17-36.
- François, F. (1993). *Pratique de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures de sens*. Paris: Nathan.
- François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Paris: ENS.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Gathercole, V. C. (1987). The contrastive hypothesis for the acquisition of word meaning: A reconsideration of the theory. *Journal of Child Language*, 14(03), 493-531.
- Girard, M. (2017). *Médiations de l'adulte et formes d'intersubjectivité spécifiques dans l'élaboration de l'attention conjointe chez l'enfant entre 6 et 15 mois dans l'interaction triadique : Étude de cas*. (Travail de Master non publié). Université de Lausanne. Lausanne, Suisse.
- Goldin-Meadow, S. (1998). The development of gesture and speech as an integrated system. In J. M. Iverson and S. Goldin-Meadow (Eds.), *The nature and functions of gesture in children's communication* (pp. 29-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goldin-Meadow, S., & Butcher, C. (2003). Pointing toward two-word speech in young children. In S. Kita (Ed.), *Pointing : Where language, culture, and cognition meet* (pp. 85-107). Mahawa, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldin-Meadow, S., & Morford, M. (1990). Gesture in early child language. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 249-262). Berlin: Spinger-Verlag.
- Grice, H. P. (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 66(3), 377-388.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Harris, M., Barrett, M., Jones, D., & Brookes, S. (1988). Linguistic input and early word meaning. *Journal of Child Language*, 15(01), 77-94
- Herschensohn, J. (2009). *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howe, C. (1975). *The nature and origine of social class: differences in the propositions expressed by young children*. (Unpublished PhD thesis), University of Cambridge. Cambridge, USA.
- Inhelder, B., Lezine, I., Sinclair, H., & Stambak, M. (1972). The beginnings of the symbolic function. *Archives de Psychologie*, 41(163), 187-243.
- Iverson, J. M., Capirci, O., Longobardi, E., & Caselli, M. C. (1999). Gesturing in mother-child interactions. *Cognitive Development*, 14, 57-75.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16, 368-371.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Kail, M. (2000). Perspectives sur l'acquisition du langage. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage, vol. 1. L'émergence du langage* (pp. 9-27). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kern, S. (2007). Le compte-rendu parental comme méthode d'évaluation du développement langagier précoce. *Rééducation Orthophonique*, 231, 139-153.
- Kleiber. (2001). Remarques sur la dénomination. *Cahiers de praxématique*, 36.
- Martinet, A. (1985). *Syntaxe générale*. Paris: Armand Colin.
- Masur, E. F. (1990). Gestural development, dual-directional signaling, and the transition to words. In V. Volterra & J. Ertings (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 18-30). Berlin: Springer-Verlag.
- Mauro (de), T. (1969). *Une introduction à la sémantique*. Paris: Payot.
- Moore, C. E., & Dunham, P. J. X. (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Moreau, M. L., & Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Morford, M., & Goldin-Meadow, S. (1992). Comprehension and production of gesture in combination with speech in one-word speakers. *Journal of Child Language*, 19, 559-580.
- Morgenstern, A., Caët, S., Collombel-Leroy, M., Limousin, F., & Blondel, M. (2010). From gesture to sign and from gesture to word: Pointing in deaf and hearing children. *Gesture*, 10(2-3), 172-201.
- Morgenstern, A., & Parisse, C. (2014). *La langage de l'enfant. De l'eclosion à l'explosion* : Ouvrage numérique.
- Morilhat, C. (2005). *Empire du langage ou impérialisme langagier?*. Lausanne: Éditions Page deux.
- Moro, C. (2000). *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Habilitation à diriger des recherches en psychologie. Ouvrage déposé à la bibliothèque de sciences sociales et psychologiques de l'Université de Bordeaux 2 Victor Segalen. Université Bordeaux 2.
- Moro, C. (2002). Médiation et développement. Enjeux et perspectives de la théorie de L. S. Vygotski. In M. Wirthner & M. Zulauf (Eds.), *A la recherche du développement muscial* (pp. 137-159). Paris: L'Harmattan.
- Moro, C. (2011). Material culture, semiotics and early childhood development. In M. Kontopodis, C. Wulf, & B. Fichtner (Eds.), *Children, development and education : cultural, historical, anthropological perspectives* (pp. 55-70). London, New York: Springer.
- Moro, C. (2012). Heuristique des thèses sémiotiques vygotkiennes pour l'approche du développement des fonctions exécutives chez le jeune enfant. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio, Vygotskij and language/Vygotskij e il linguaggio, a.c. di F. Cimatti, L. Mecacci, E. Velmezova.*, 6(2), 210-224.

- Moro, C. (2014a). Le rôle de l'usage de l'objet dans la construction de l'attention conjointe et dans l'accès aux intentions d'autrui. In C. Moro & N. Muller Mirza (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (pp. 55-78). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Moro, C. (2014b). Le référent dans l'intersubjectivité secondaire : un objet aussi ignoré que "l'autre face de la lune"? In C. Moro, N. Muller Mirza, & P. Roman (Eds.), *L'intersubjectivité en questions : Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie* (pp. 69-106). Lausanne: Antipodes.
- Moro, C. (2016a). Usage de l'objet, signification et émergence de la conscience à l'étape préverbale du développement. Une perspective éducatrice. *Semiotica*, 212, 129-153. doi:DOI: 10.1515/sem-2016-0133
- Moro, C. (2016b). To encounter, to build the world and to become a human being. Advocating for a material-cultural turn in psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(4), 586-602. doi:<https://doi.org/10.1007/s12124-016-9356-4>
- Moro, C. (2018). Appropriation de l'usage culturel des objets et développement des fonctions psychiques dans la prime enfance. In J. Y. Rochex, C. Joigneaux, & J. Netter (Eds.), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques*. Paris: Actes en ligne du 6ème Séminaire international Vygotski, Université Paris 8.
- Moro, C. (à paraître). L'ontogenèse du langage chez Bruner et la question du rapport au monde.
- Moro, C., & Chéradame, C. (2006). Quel objet se construit dans une activité d'oral en petite section de l'école maternelle française ? In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Eds.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français* (pp. 19-35). Bruxelles: De Boeck.
- Moro, C., Dupertuis, V., Fardel, S., & Piguet, O. (2015). Investigation of consciousness through ostensions toward oneself from the onset of the use-of-object to first language. *Cognitive Development*, 36, 150-160. doi:10.1016/j.cogdev.2015.09.002
- Moro, C., & Muller Mirza, N. (2014). *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Moro, C., & Rickenmann, R. (2004). *Situation éducative et significations*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Moro, C., & Rodríguez, C. (1989). L'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant. *Enfance*, 42(1-2), 75-82.
- Moro, C., & Rodríguez, C. (1997). Objet, signe et sémosis : Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal. In C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (Eds.), *Outils et Signes: Perspective actuelle de la théorie de Vygotski* (pp. 159-198). Berne: Peter Lang.

- Moro, C., & Rodríguez, C. (1998). Towards a pragmatical conception of the object: The construction of the uses of the objects by the baby in the prelinguistic period. In M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Child development within culturally structured environments: construction of psychological processes in interpersonal communication* (Vol. 4, pp. 53-72). Stamford, London: Ablex.
- Moro, C., & Rodríguez, C. (2004). Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives: Une entrée développementale. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 221-245). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Moro, C., & Schneuwly, B. (1997). Introduction. L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (Eds.), *Outils et Signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 1-17). Berne Peter Lang.
- Moro, C., & Schneuwly, B. (2001). Réflexion duelle sur le rôle du signe à l'étape préverbale du développement et retour sur la thèse vygotkienne de la double racine de la pensée et du langage. In J.-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations* (pp. 77-91). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1), 1-135.
- Nelson, K. (1975). The nominal shift in semantic-syntactic development. *Cognitive Psychology*, 7(4), 461-479
- Nelson, K. (1977). Cognitive development and the acquisition of concepts. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K. (1991). Concepts and meaning in language development. In N. A. Krasnegor, D. M. Rumbaugh, R. L. Schiefelbusch, & M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Biological and behavioral determinants of language development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19(3), 445-450.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humains et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Parisse, C., & Le Normand, M. (2000). How children build their morphosyntax: The case of children. *Journal of Child Language*, 27(2), 267-292.
- Parisse, C., & Le Normand, M.-T. (2001). Local and global characteristics in the development of morphosyntax by french children. *First Language*, 21(62), 187-203.

- Parisse, C., & Le Normand, M.-T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 20-41.
- Peirce, C. S. (1931/1978). *Écrits sur le signe*. Paris: Seuil.
- Piaget, J. (1936/1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937/1977). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1946/1978). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pigem, N., Blicharski, T., & Prêteur, Y. (1999). Diversité des styles de lecture des parents avec leur enfant âgé de quatre-cinq ans. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 119-136.
- Poulin-Dubois, D., & Graham, S. A. (1994). Infant categorization and early object-word meaning. In A. Vyt, H. Bloch, & M. H. Bornstein (Eds.), *Early child development in the French tradition: Contributions from current research* (pp. 207-225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Putnam, H. (1975). *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers, vol. 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Racine, T. P. (2005). *The role of shared practice in the origins of joint attention and pointing*. Simon Fraser University, Burnaby, Canada.
- Ramer, A. (1976). The function of imitation in child language. *Journal of Speech and Hearing*, 19, 700-717.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotski*. Liège: Mardaga.
- Rodríguez, C. (2007). Object use, communication, and signs. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The cambridge handbook of sociocultural psychology*. New-York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de psicología*, 23(3), 323-338 doi:10.1174/021093902762224416
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to agreement: Object use by infants and adults. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Eds.), *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 89-114). Amsterdam: Benjamins.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. Llyod (Eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, C. M., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Sanchez, C. (2015). *La genèse de l'expression causale dans le discours narratif du jeune enfant en contexte de lecture interactive avec sa mère*. (Thèse de doctorat non publié). Université Laval. Québec, Canada.
- Scaife, M., & Bruner, J. S. (1975). The capacity of joint visual attention in the infant. *Nature*, 253(5489), 265-266.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sève, L. (1989). Dialectique et psychologie chez Vygotski. *Enfance*, 11-16. doi:10.3406/enfan.1989.1873
- Sève, L. (2014). Présentation. In M. Brossard & L. Sève (Eds.), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (pp. 7-76). Paris: La Dispute.
- Sève, L. (2018). *Où est Marx dans l'œuvre et la pensée de Vygotski?* Papier présenté lors du 7ème Séminaire International Vygotski à Genève.
- Shank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale: NJ.: Erlbaum.
- Sinclair, H. (1969). Developmental psycholinguistics. In D. Elkind & H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive growth: Essays in honour of Jean Piaget*. New-York: Oxford University Press.
- Sinclair, H., Stambak, M., Lézine, I., Rayna, S., & Verba, M. (1982). *Les Bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Snow, C. E. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4(01), 1-22.
- Snow, C. E. (1987). Imitativeness: a trait or a skill? In G. Speidel & K. E. Nelson (Eds.), *The many faces of imitation in language learning*. New-York: Springer-Verlag.
- Snow, C. E., & Ferguson, C. A. (1977). *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, D. N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stern, D. N. (1992). L'enveloppe pré narrative : Vers une unité fondamentale d'expérience permettant d'explorer la réalité psychique du bébé. *Revue Internationale de Psychopathologie*, 6, 13-63.
- Stern, D. N. (1999). Vitality contours: The temporal contour of feelings as a basic unit for constructing the infant's social experience. In P. Rochat (Ed.), *Early social cognition: Understanding others in the first months of life* (pp. 67-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Streeck, J. (2009). *Gesturecraft: The manu-facture of meaning*. Amsterdam: John Benjamins.

- Sugarman, S. (1974). *A sequence for communicative development in the pre-language*. Unpublished paper.
- Tartas, V. (2009). *La Construction du temps social par l'enfant*. Bern: Peter Lang.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris: Retz.
- Trevarthen, C. (1974). The psychobiology of speech development. In E. H. Lenneberg (Ed.), *Language and brain: Developmental aspects. Neurosciences Research Program Bulletin* (Vol. 12, pp. 570-585). Boston: Neurosciences Research Program.
- Trevarthen, C. (2014). Intersubjectivité chez l'enfant: fondements psychologiques de l'apprentissage culturel. In C. Moro, N. Müller-Mirza, & P. Roman (Eds.), *L'intersubjectivité en questions : agégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie*. Lausanne: Antipodes.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Devenir*, 15(4), 309-428. doi:10.3917/dev.034.0309
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language* (pp. 183-229). London/New-York/San Francisco: Academic Press.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Veneziano, E. (1985). Replying to mother's questions : A way to lexical acquisition. *Journal of Pragmatics*, 9, 433-452.
- Veneziano, E. (1989). Les proto-conversations et les débuts du langage : de l'alternance des tours de rôles aux significations partagées. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2(1), 23-36.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage, Vol. 1, L'émergence du langage*. (pp. 231-265). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vihnam, M. M. (1982). A note on children's lexical representations. *Journal of Child Language*, 9, 249-253.
- Vygotski, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1925/1994). Consciousness as a Problem of Psychology of Behavior In L. S. Vygotski (Ed.), *The historical meaning of the crisis in psychology: a methodological investigation*. New York and London Plenum Press.

- Vygotski, L. S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1930-31/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, Trans. M. Brossard & L. Sève Eds.). Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (2003/1925). La conscience comme psychologie du comportement. In Y. Clot (Ed.), *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 61-94). Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. (1930/1994). Tool and symbol in child development. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 99-174). Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Weber, M. (1904/1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Librairie Plon.
- Weinreich, M. (1938). *Max Weber. L'homme et le savant*. Paris: Les Presses Modernes.
- Wellman, H. M. (1990). *Children's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. New-York: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1949). Le monde à petite dose. In D. W. Winnicott (Ed.), *L'enfant et sa famille*. Paris: Payot.
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 94-118): Cambridge University Press.
- Zlatev, J. (2008). From proto-mimesis to language: Evidence from primatology and social neuroscience. *Journal of Physiology-Paris*, 102(1), 137-151
- Zlatev, J., & Andrén, M. (2009). Stages and transitions in children's semiotic development. *Studies in Language and Cognition*, 380-401.