

Christiane Moro*

Usage de l'objet, signification et émergence de la conscience à l'étape préverbale du développement: Une perspective éducatrice

DOI 10.1515/sem-2016-0133

Abstract: Cet article considère la sémiotique de Peirce en appui des thèses historico-culturelles de Vygotski dans le cadre de l'étude du développement psychologique de l'enfant avant le langage. Vygotski, dans ses travaux sur les relations langage-pensée, pose les bases d'une approche sémiotique de la conscience et de sa genèse à partir de l'avènement du langage, et souligne que l'éducation constitue la condition de possibilité de ce même développement, sans toutefois articuler dimensions sémiotique et éducative. Les travaux sur la Pragmatique de l'objet qui permettent d'approcher l'étude sémiotique de la conscience durant la phase préverbale du développement via les objets artefacts et leurs significations publiques, suggèrent une articulation de ces deux dimensions au travers de la sémiotique peircienne. Nous montrerons comment la sémiotique peircienne permet de rendre visible la construction de la signification et du signe. A cet égard, l'apport de l'approche phénoménologique de Heidegger sera également évoqué.

Keywords: éducatrice, développement psychologique précoce, pragmatique de l'objet, perspective historico-culturelle vygotkienne, sémiotique peircienne, phénoménologie

1 Introduction

Notre propos dans le cadre de cet article vise à interroger l'éducation et la sémiotique sous l'angle de ce nouveau champ interdisciplinaire qu'est l'éducatrice depuis la psychologie du développement. Dans une perspective qui s'inscrit dans le paradigme historico-culturel vygotkien qui fait jouer un rôle fondamental à l'éducation et au signe à partir de l'avènement du langage dans la construction du psychisme, nous montrerons en quoi l'éducation au travers du signe dès le plus jeune âge se

*Corresponding author: Christiane Moro, University of Lausanne, Lausanne, Switzerland,
E-mail: Christiane.Moro@unil.ch

trouve au principe du développement psychologique et de la conscience. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur des données empiriques issues d'une recherche portant sur l'étude des premiers processus réflexifs à l'étape préverbale du développement dans la suite des travaux que nous avons conduits sur la Pragmatique de l'objet. Rappelons que les travaux sur la Pragmatique de l'objet visaient à saisir comment l'enfant s'introduit dans l'un des tout premiers systèmes sémiotiques de la culture, le système des objets et leurs usages canoniques.¹ Ces travaux ont apporté l'évidence que l'usage de l'objet est approprié activement par l'enfant entre 7 et 13 mois dans l'interaction triadique adulte-enfant-objet et que les médiations éducatives (au travers de signes verbaux et non verbaux) que l'entourage social déploie sont au principe de cette appropriation. Ces travaux ont changé la donne en montrant qu'un développement historico-culturel était attestable dès l'étape préverbale du développement psychologique. Nous appuyant à nouveau sur les thèses vygotkiennes concernant la gradualité des phénomènes de conscience et sur les travaux de la Pragmatique de l'objet, notre regard s'est alors porté (entre autres) sur les premiers processus réflexifs mis en place dans le cadre de l'appropriation de l'usage de l'objet par l'enfant à l'étape préverbale. C'est sur la base de ces données que nous redéroulerons l'apport de Vygotski dans notre approche articulée à la sémiotique peircienne, revisitée pour la rendre compatible avec les études conduites en ontogenèse. De plus, s'agissant de ces premiers processus réflexifs institués par l'enfant au travers de l'objet-artefact, nous évoquerons l'apport connexe de l'approche phénoménologique et la réflexion de Heidegger sur la chose et la mondanéité du monde qui apportent un complément de compréhension s'agissant de la mise en place des premières formes de réflexivité ante-langagières chez l'enfant. Dans ce cadre (la mise en place de ces premiers processus réflexifs), nous montrerons que les médiations éducatives (verbales et non verbales) de l'entourage social sollicitent prioritairement l'attention de l'enfant, faisant passer l'action sous le contrôle de l'attention chez l'enfant.

Nous engagerons notre propos en évoquant les travaux qui sont les nôtres depuis de nombreuses années, à savoir (comme indiqué précédemment) nos travaux princeps sur la Pragmatique de l'objet puis nos travaux actuels sur les fonctions psychologiques et sur l'émergence de la conscience comme procès historico-culturel avant le langage. Nous poserons notre propos au sein de l'œuvre vygotkienne en resituant celle-ci dans l'anthropologie marxienne, et en en soulignant ses apports pour nos travaux sur la médiation sémiotique du psychisme à l'étape préverbale. Comme complément à la compréhension des processus réflexifs qui s'établissent au travers de la prise en charge du rapport à l'objet par le sujet en

1 L'usage canonique, comme son nom l'indique, réfère à *ce que l'on doit faire avec l'objet* selon les *canons* de la culture à laquelle appartient l'enfant.

propre, nous convoquerons la réflexion de Heidegger sur la chose et nous défendrons l'apport de sa posture phénoménologique. Nous aborderons ensuite l'heuristique de la sémiotique peircienne pour l'étude des processus sémiotiques qui se déploient dans l'interaction triadique adulte-enfant-objet (sur la scène sociale) et enfant-soi-objet (dans un rapport réflexif) à l'étape préverbale. Enfin, nous présenterons deux exemples de conduites issus de la recherche sur l'avènement des processus réflexifs et l'élaboration de la conscience comme procès historico-culturel à l'étape préverbale du développement pour illustrer notre démarche.

2 L'éducation et le signe au centre de la vie psychologique chez Vygotski à partir du langage et à l'étape préverbale via la Pragmatique de l'objet

Vygotski développe une conception qui institue l'éducation et le signe comme conditions de possibilité du développement psychologique et de la conscience. Cette thèse absolument originale de Vygotski se déploie en deux pans distincts dans l'œuvre. Elle ne concerne par ailleurs la vie psychologique qu'à partir du développement du langage, laissant dans la nuit biologique le développement antérieur. Nos travaux qui s'inscrivent dans le legs vygotkien attestent d'un développement historico-culturel avant le langage et du rôle de l'usage canonique de l'objet dans ses significations publiques dans le développement psychologique précoce. L'évidence d'un tel développement a été apportée à l'aide d'une approche pragmatique et sémiotique du développement, qualifiée de Pragmatique de l'objet (e. g., Moro et Rodríguez 2005). Dans ces premiers travaux, nous montrons en effet à l'aide d'une analyse inspirée de la sémiotique peircienne que les usages canoniques de l'objet à l'étape préverbale sont transmis par l'adulte à l'enfant entre 7 et 13 mois, au moyen de signes verbaux et non verbaux, et que l'appropriation par l'enfant de ces usages passe par la (re)construction progressive de leurs significations publiques. Cette découverte majeure qui rebat les cartes du développement précoce tant par rapport à Vygotski que par rapport aux travaux actuels en développement inscrits dans la doxa kantienne se poursuivent aujourd'hui par l'étude des conséquences de cette appropriation au niveau du développement des fonctions psychologiques chez l'enfant (attention, attention conjointe, fonctions exécutives, communication intentionnelle, communication avec soi-même...; e. g., Dimitrova et Moro 2013; Moro 2013, 2014a, 2014b) ainsi que dans l'avènement des premières conduites réflexives (e. g., Moro et al. 2015) avant le langage ou encore dans la transition vers le langage (Moro 2014b). Du point de vue méthodologique, notre

approche qui articule éducation, signe et développement psychologique permet de suivre *on line* (i. e., tels qu'ils se déploient effectivement) les processus d'appropriation des usages canoniques des objets via la reconstruction de leurs significations publiques sur la scène sociale et la réélaboration de ces dernières par l'enfant lui-même au travers de processus réflexifs dont nous présenterons plus loin quelques exemples.

2.1 L'approche vygotkienne et le legs de l'anthropologie marxienne

Avant d'entrer en matière sur notre approche du développement psychologique avant le langage, il nous est nécessaire d'en remonter aux fondements épistémologiques depuis l'œuvre vygotkienne que pour l'essentiel nous revendiquons mais dont nous nous distinguons sur certains points. Pour Vygotski, ce qui constitue l'*humanitas de l'homo* serait d'essence historique et émanerait des rapports sociaux. Dans un essai sur la notion de culture chez Vygotski, documenté à partir de Sève (2008) qui se réfère lui-même à Althusser (1965), Brossard (2014) rappelle que la notion de culture chez Vygotski est issue de la perspective anthropologique marxienne. La culture pour Vygotski est identifiée au social (cf. aussi Veresov 2014). Dans cette affirmation, Vygotski réinvestit dans le cadre psychologique la 6^{ème} Thèse sur Feuerbach de Marx: "L'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu pris à part, dans sa réalité effective, c'est l'ensemble des rapports sociaux" (Marx 1845, cité par Sève 2008: 64).

Dans cette reprise essentielle pour la définition de la psychologie à laquelle Vygotski aspire, l'humain de l'homme résiderait à l'extérieur de l'individu dans les rapports sociaux. Le monde de l'homme serait une création humaine, un nouveau plan de réalité, constitué historiquement (Brossard 2014). Ce nouveau plan de réalité aurait momentanément perdu sa forme psychique et serait au principe de la constitution du psychisme humain. Dans ce cadre, Brossard (2014) rappelle que dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Vygotski 2014 [1930–1931]), deux ordres de phénomènes sont à distinguer s'agissant de la constitution du psychisme dans le cadre d'une psychologie historico-culturelle. Ces deux ordres de phénomènes qui sont au principe des "formes supérieures de comportement" (attestables à partir du langage) selon Vygotski sont respectivement pour le premier ordre de phénomènes, l'appropriation de ce nouveau plan de réalité issu de l'histoire des sociétés humaines, i. e., du monde de la culture créé par l'humain et distribué dans les différentes sphères des activités humaines; pour le second ordre de phénomènes, la constitution des fonctions psychiques supérieures par suite de cette appropriation (Brossard 2014, se référant à Vygotski 2014 [1930–1931]: Ch. 1).

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: 297) mais encore d’entrer en matière sur l’interne, objet délaissé par les néo-vygotskiens qui en restent majoritairement à la dimension appropriative. Comme le souligne Sève (2014), inspiré par l’anthropologie marxienne, Vygotski inaugure une véritable psychologie dialectique qui se décline en de nombreuses figures intimement connexes. Nous évoquerons deux figures dialectiques, celle de l’*Aufhebung* (dépassement hégélien), figure dialectique qui instaure un ordre inédit de l’activité psychique: “celui qui va révolutionner la maîtrise de l’objet en inaugurant la maîtrise du sujet” (Sève 2008: 325). Friedrich complète la figure en indiquant que “l’action déclenchée par le sujet [le] transforme... en ‘objet’ de sa propre action” (2010: 70). Cette figure dialectique est théorisée dans le cadre du 1^{er} Vygotski (cf. *infra*, Moro et Schneuwly 1997). Nous pouvons relier cette conception au caractère pivotant du signe qui sera davantage théorisé dans le cadre du 2^{ème} Vygotski (cf. *infra*, Moro et Schneuwly 1997) où la conscience peut être envisagée comme une forme de dédoublement (Vygotski 2003 [1925]).

Une autre figure dialectique (en lien avec celle évoquée ci-dessus) concerne la question des rapports entre fonctions, leur développement et leur dissolution (voir les études de Vygotski sur la schizophrénie) conduira Vygotski à déplacer son intérêt sur la signification, cette question trouvant son aboutissement dans les 1^{er} et 7^{ème} chapitres de *Pensée et langage* (1997 [1934]) rédigés peu avant sa mort. Ces deux derniers chapitres représentent la forme la plus aboutie des thèses sémiotiques de Vygotski sur la conscience.

2.2 Signe et signification: la conception sémiotique de la conscience

Dans notre exégèse des travaux vygotskiens (Moro et Schneuwly 1997), nous distinguons deux Vygotski correspondant à deux périodes de l’histoire de sa pensée, celle dont l’apogée se situe aux environs de la publication d’*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014 [1930–1931]) d’une part et celle qui s’achève avec la publication de *Pensée et langage* en ses 1^{er} et 7^{ème} chapitres (1997 [1934]), reposant plus fondamentalement sur le signe et la sémiosis, d’autre part. Ces deux périodes sont basées sur la même conception fondamentale de la formation de la conscience, celle de la médiation, qui prévalait déjà lors de la conférence de 1924 prononcée par Vygotski devant l’Institut de psychologie de Moscou (cf. Rivière 1990) et publiée en 1925 (2003 [1925]) sous le titre *La conscience comme problème de la psychologie du comportement* où pour la première fois la

conscience est envisagée comme contact social avec soi-même. Vygotski indique en effet: “Le fait central de notre psychologie [est] le fait de la médiation” (Vygotski 1968 [1933], cité par Moro et Schneuwly 1997: 2).

Comme nous l’indiquions dans cette étude (Moro et Schneuwly 1997), Vygotski reprend sans doute ce concept chez Marx dans *Le Capital* qui lui, se réfère à *L’Encyclopédie* de Hegel où celui-ci décrit la médiation comme une “ruse de la raison” qui utilise les caractéristiques de certains objets pour les faire agir sur d’autres en vue d’atteindre un but. Marx reformule ainsi cette idée:

Le moyen de travail est une chose ou un ensemble de choses que l’homme interpose entre lui et l’objet de son travail comme conducteurs de son action... Il convertit... des choses extérieures en organes de sa propre activité, organes qu’il ajoute aux siens de manière à allonger, en dépit de la Bible, sa nature naturelle. (Marx 1976 [1867]: 137)

Au cours des deux périodes que nous venons d’évoquer, Vygotski travaillera à l’élaboration de sa conception de la médiation. Deux formes successives de celle-ci sont attestables, l’une où c’est l’analogie avec la notion d’outil de Marx qui l’emporte (Vygotski 1985 [1930]) dans une conception instrumentale de la médiation où l’instrument constitue la voie royale pour étudier la médiation du psychique où la perspective du contrôle est centrale, le signe étant à cette étape réduit à la notion d’instrument; une seconde où, investissant la relation langage-pensée, Vygotski distingue l’outil du signe et développe une conception sémiotique de la médiation (cf. Moro et Schneuwly 1997).

Ce remaniement, Vygotski l’exprime ainsi:

Dans nos anciens travaux, nous ignorions que le signe a une signification [ici Vygotski se réfère à la première phase instrumentale de sa théorie, abandonnée par la suite]... Tandis que notre tâche était anciennement de montrer ce qui est commun entre le “nœud” au mouchoir et la mémoire logique, elle consiste maintenant à montrer la différence qui existe entre eux. (Vygotski 1978 [1931], cité par Friedrich 1997: 29)

La thèse de la médiation sémiotique du psychisme et de la conscience dont nos travaux se revendiquent se trouve fondamentalement problématisée à partir de la médiation linguistique chez Vygotski alors qu’il se tourne vers l’étude des relations langage-pensée. Dans nos travaux (e. g., Moro 2000; Moro et Rodríguez 2005; Moro et Schneuwly 1997), nous décrivons comment, chez Vygotski, ce tournant conceptuel vers la signification est opéré.

Apparaît donc, dans le 2^{ème} Vygotski, la thèse d’un développement psychologique articulé au signe et à la signification. Un modèle de la sémosis² succède

² Ce qu’il est intéressant de noter ici, c’est que Vygotski dans *Pensée et langage* (1997 [1934]) (cf. Moro 2000; Moro et Schneuwly 1997) inscrit cette refondation dans une conception du signe

au modèle du contrôle des fonctions psychologiques considérées une à une, et s'oriente vers l'étude des fonctions psychologiques prises dans leur ensemble et la transformation de leurs rapports au travers de la signification (Moro 2000; Moro et Schneuwly 1997). Ce nouveau modèle souligne la dynamique du psychique et le rapport mobile et différencié entre fonctions psychologiques comme clé de compréhension de la vie psychique et de son développement.

2.3 L'invisibilité de la culture matérielle dans les thèses vygotskiennes

A ce point de notre développement, nous formulons différentes remarques en termes de synthèse intermédiaire concernant l'objet tel qu'il se dessine dans l'œuvre de Vygotski, rééclairé par l'anthropologie marxienne (Sève 2008, 2014). Premièrement, l'accent porté par Vygotski sur l'objet comme système de relations ainsi que le souligne Sève “en leur essence, les ‘choses’ sont des rapports” (2014: 42, italiques de l'auteur) ne semble pas concerner l'objet lui-même (relations intrinsèques, correspondant à ses significations publiques) mais relèverait de relations extrinsèques, i.e. du social au sens large et des rapports économiques en particulier. Deuxièmement, dans l'intelligence pratique au plan de l'ontogenèse, la considération de l'opération conduite avec l'outil³ avant le langage comme identique à celle de l'animal, a pour conséquence que l'outil se trouve de fait rejeté dans les limbes de l'automatisme hégélien (Vygotski 1978 [1931]: 54) dont le seul langage l'extirpera (Vygotski et Luria 1993 [1930]; cf. aussi Moro 2011). 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. La conséquence est que l'outil qui n'inclut pas le signe à titre constitutif, ne relève pas de la culture. Cette position cantonne l'objet (l'outil chez Vygotski) à l'invisibilité en le dépouillant de son statut culturel. Ce qui fait l'objet en propre (son usage) ou l'“essence” de l'objet pour reprendre la formule de Marx, à savoir sa signification, en particulier pragmatique, en rapport avec

semiosis. Il ne se situe pas dans un modèle “traduction du monde” (cf. Moro et Rodríguez 2005). La conscience consiste en une élaboration active au travers de différents plans (cf. Vygotski, *Pensée et langage* 1997 [1934]: 7ème chapitre; cf. aussi Schneuwly 1989) qui n'est en effet en rien un modèle traducteur, cf. les empiries que nous ferons valoir à la suite comme argument pour notre propos.

3 Notons ici que l'outil n'est pas à confondre avec la notion d'instrument, ainsi que théorisée dans la première version de la médiation.

son usage matériel, n'est en rien évoquée alors qu'elle joue un rôle fondamental dans le développement avant le langage.⁴

2.4 L'éducation comme condition de possibilité du développement psychologique dans la théorie historico-culturelle

Le postulat d'une excentration des capacités humaines, au centre de la perspective historico-culturelle, implique que l'entourage humain se dote de procédures spécifiques visant à introduire l'enfant dans le monde de la culture, distribué dans les différentes sphères des activités humaines et en particulier celles impliquant les objets et leurs usages canoniques pour ce qui est de l'étape préverbale du développement – dont le caractère historico-culturel est attestable (rappelons-le encore) au travers des travaux sur la Pragmatique de l'objet. Dans la suite de ces considérations, le concept de zone proximale du développement (1997 [1934] 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 psychologiques culturellement orientées ou encore lorsque l'enfant entre dans la réflexivité via l'adulte qui déploie une activité de médiation massive orientée vers le développement des capacités d'attention de l'enfant vis-à-vis de l'objet (à la différence des médiations qui sont dans la Pragmatique de l'objet orientées vers l'action et la réalisation de l'usage de l'objet en vue de son appropriation par l'enfant.

L'importance accordée par Vygotski à l'éducation conduit ce dernier à affirmer (dans un raccourci surprenant sur lequel nous reviendrons à la fin de notre article): "l'éducation [... est] *le développement artificiel* de l'enfant. Elle *est le contrôle artificiel* des processus de développement naturel. L'éducation n'exerce pas qu'une influence sur un certain processus évolutif; elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement" (Vygotski 1985 [1930]: 45, c'est nous qui soulignons).

Dans l'expression de cette thèse, les aspects de contrôle (1^{er} Vygotski) sont encore très présents, de même que l'accentuation du passage d'un procès naturel à un procès artificiel, issue de la dichotomie opérée par Vygotski entre fonctions psychiques naturelles et fonctions psychiques supérieures (1997 [1934]) (que nos travaux sur la Pragmatique de l'objet démentent). Par ailleurs

⁴ À ce sujet, mais pour des raisons différentes, notre propos va paradoxalement dans le même sens que l'analyse de Sève (2008) lorsqu'il évoque le risque de "linguicisation" de la pensée dans l'œuvre vygotkienne.

l'éducation, pas plus que la zone proximale du développement, ne font l'objet d'une théorisation articulée avec la dimension sémiotique qui sera ultérieurement proposée dans les 1^{er} et 7^{ème} chapitres de *Pensée et langage*.

Cette théorisation conjointe de la dimension éducative et de la dimension sémiotique, nous en avons proposé les linéaments pour l'étude du développement avant le langage (cf. par exemple, Moro 2000; Moro et Rodríguez 2005). En effet, nous considérons 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. Dans ce cadre, soulignons que signe et signification s'impliquent mutuellement au travers de la sémiose (cf. plus loin l'heuristique de la sémiotique peircienne), la signification étant une modalité "relationnelle, fonctionnelle" (Bakhtine [Volochinov] 1977 [1929]: 49) ne pouvant s'instituer comme telle que via le signe.

Ainsi dans nos travaux, le signe est appréhendé dans le procès éducationnel selon une modalité triple pour ensuite être tendanciellement utilisé comme moyen en propre par l'enfant. Le signe est ainsi utilisé 1) comme moyen pour l'adulte (1.1.) pour agir sur les processus d'appropriation de la culture, par exemple l'appropriation de l'usage de l'objet par l'enfant; 1.2.) pour agir sur les fonctions psychologiques de l'enfant, par exemple sur l'attention de l'enfant, la communication avec soi-même, etc.; 1.3.) pour agir sur la constitution des signes chez l'enfant lui-même. 2) Le signe enfin devient un moyen pour l'enfant (dès lors que celui-ci en dispose) pour agir sur autrui et sur son propre fonctionnement psychologique permettant le dédoublement que nécessite l'élaboration de la conscience dès ses prémices, i. e., à l'étape préverbale (le signe non verbal étant alors prévalent).

3 L'apport méthodologique de Heidegger concernant *la chose* et la posture phénoménologique dans l'approche de la réflexivité

L'apport de la réflexion de Heidegger concernant l'étude de *la chose*, de la *mondanéité* du monde ambiant et le rapport de l'être humain au monde (sans se substituer au paradigme historico-culturel qui architecture l'ensemble de nos recherches) apporte un éclairage intéressant tant vis-à-vis de nos premiers travaux

sur la Pragmatique de l'objet que concernant l'étude des premiers processus réflexifs impliquant l'objet à l'étape préverbale du développement chez l'enfant. En opérant un renversement par rapport à la doxa kantienne concernant l'objet, Heidegger nous permet d'approcher le monde de l'objet dans sa quotidienneté au travers des choses conçues comme des *pragmata*. Ce qui entre en résonance avec la notion d'objet telle que nous en proposons la reproblématisation dans nos travaux à partir de la notion d'usage, en référence à la culture matérielle. Par ailleurs, l'approche phénoménologique du rapport du "sujet" (du *Dasein* défini comme l'être au monde par Heidegger) à l'"objet" (l'*util* pour Heidegger; in *Être et temps*, 1986 [1927]) et ses *pragmata* présente un intérêt particulier dans l'approche des conduites réflexives enfantines que l'enfant exerce à partir de l'objet durant la période préverbale.

Dans *The Thing* (1971 [1962]), Heidegger se pose la question de savoir ce qu'est une chose en la replaçant dans sa quotidienneté. À ce sujet, il prend l'exemple de la cruche (une cruche artisanale en céramique). Il considère que ce qui fait l'"essence" (la spécificité) de la chose, ici la cruche, c'est le vide à l'intérieur de celle-ci. La cruche donne forme au vide qui en retour donne forme à la cruche. Ce qui en d'autres termes signifie que la cruche est un contenant. Cette fonction nous apparaît quand nous remplissons la cruche. Heidegger se saisit ici de la matérialité de la chose pour approcher la fonction de la cruche. L'attitude phénoménologique revendiquée par Heidegger qui permet cette description ne concerne certes pas l'enfant dans l'ontogenèse et s'inscrit dans une démarche philosophique (de type herméneutique) qui peut paraître en première approximation éloignée de notre propos. Toutefois – et nous le montrerons dans nos exemples – la tentative d'Heidegger de revenir aux sources de la chose est très informante s'agissant précisément du rapport à l'"objet" établi par l'enfant à l'étape préverbale du développement.

La démarche de Heidegger, pragmatique et déclarative⁵, permet de déconstruire la doxa kantienne qui place l'objet à un niveau "quasi-transcendental" dont les significations publiques et la mondanité sont exclues. Mais elle nous donne à voir ce qui fait l'"essence" de la chose à partir de la matérialité. Cette démarche permet tout à la fois de mieux rendre compte du rapport que l'enfant institue par rapport à l'objet dans ses pratiques réflexives (i. e., au plan empirique) mais encore de rendre visible (i. e., au plan théorique) la signification ("l'essence" pour Heidegger) de l'objet⁶ au travers de l'attention

5 Essayant d'aller au plus près de la chose dans sa matérialité pour en capturer la signification essentielle, qualifiée par Heidegger d'"essence," et en quelque sorte à se la communiquer.

6 Heidegger emploie différents termes pour qualifier ce que la psychologie qualifie d'objet, comme par exemple la *chose* ou encore l'outil, etc. Sans être exhaustive sur l'ensemble des

à son usage. La considération de la chose dans son “essence” pragmatique se retrouve dans la réflexion de Heidegger sur l'*util* et la notion d'*ustensilité* où l'outil est replacé dans le cercle des autres outils, i. e., dans un système de relations à partir de la fonction des outils eux-mêmes.

Toutefois, notre démarche sémiotique qui vise à saisir les sémoses enfantines et le procès de discrétisation des significations au cours du développement préverbal se distingue de la démarche herméneutique de Heidegger qui s'établit comme une sorte de retour aux origines aux fins de saisir ce qui fait l'“essence” de la chose, démarche dont les visées ne recourent pas celles de la psychologie de l'enfant. Au final, retenons que Heidegger permet d'insister sur l'existence d'une matérialité signifiante que la psychologie développementale depuis Piaget, par son inscription dans l'agenda kantien, ne parvient pas à cerner, pas plus que Vygotski, comme nous l'avons analysé plus haut. Cette démarche vient à l'appui de la position revendiquée et théorisée par la Pragmatique de l'objet qui réinsère la signification (et le signe) dans l'objet-artefact en le considérant comme partie prenante de la culture matérielle (cf. Moro et Rodríguez 1997, 2005).

4 Heuristique de la sémiotique peircienne dans l'approche du développement préverbal

Comme nous l'avons indiqué plus haut, si l'approche sémiotique du développement psychologique développée par Vygotski fournit le cadre psychologique, aux plans théorique et épistémologique, pour l'approche des conduites enfantines à l'étape préverbale, la sémiotique peircienne permet de configurer les outils méthodologiques indispensables à l'approche du développement sémiotique chez le tout jeune enfant à l'étape préverbale. Examinons donc l'apport de la sémiotique peircienne dans l'approche de la

termes utilisés (ou créés) par Heidegger, notons que s'il emploie le terme de chose, c'est pour déconstruire l'idée de l'objet tel qu'il apparaît dans l'acception kantienne et le sortir des schémas préconstruits. Il utilise le terme d'outil (*util*), toujours en référence à l'usage que l'on peut en faire mais en signalant d'emblée qu'un outil n'existe pas seul mais fait partie d'un système d'outils toujours en référence à l'usage qui peut être fait de ces outils (cf. *Être et temps*, 1986 [1927]).

construction de la signification dans le cadre de l'appropriation de l'usage de l'objet et dans la dynamique de formation/transformation du psychisme, de la conscience et de la constitution du sujet sous l'effet de cette appropriation.

En affirmant que tout peut devenir signe sans exclusive, Peirce ouvre considérablement le champ d'application de la sémiotique⁷:

Un signe ou *representamen* est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre. Il s'adresse à quelqu'un c'est-à-dire crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe plus développé. Ce signe qu'il crée, je l'appelle *interprétant* du premier signe. Ce signe tient lieu de quelque chose: de son *objet*. Il tient lieu de cet objet, non sous tous ses rapports, mais par référence à une sorte d'idée que j'ai appelée le *fondement* du *representamen*. (CP 2.228)

Par sa conception large du concept de signe, la sémiotique peircienne permet une application de l'analyse sémiotique à l'étape préverbale du développement et plus particulièrement s'agissant de notre objet car en effet "toute chose, tout phénomène, aussi complexe soit-il, peut être considéré comme signe dès qu'il entre dans un processus sémiotique, c'est-à-dire dès qu'un interprète le réfère à autre chose" (Everaert-Desmedt 1990: 25).

La conception triadique⁸ et inférentielle du signe offre par ailleurs un intérêt particulier dans le cadre de l'étude des processus d'institution de code (ce qui est visé par nos études) concernant l'appropriation de l'usage de l'objet et la constitution du signe non verbal dans le cadre du développement préverbal. De plus, la conception de la sémosis rejoint tout en la prolongeant la conception vygotkienne de la médiation sémiotique en ouvrant une voie nouvelle pour l'étude du procès d'interprétation se déroulant dans le signe.

Toutefois, cet élément, au demeurant indispensable, ne suffit pas pour approcher le développement historico-culturel tel qu'il se produit dans l'interaction adulte-enfant-objet sur la scène sociale ou dans le cas du

⁷ Dans le cadre de cet article, faute de place nous ne pouvons évoquer l'ensemble des caractéristiques de la sémiotique peircienne utiles à notre propos. Nous reportons le lecteur à Moro et Rodríguez (2005).

⁸ Voir notre analyse du signe triadique peircien au regard du signe dyadique saussurien in Moro et Rodríguez (2005).

dédoublément (Vygotski) dans les processus réflexifs où l'enfant entre en communication avec lui-même dans une forme d'interaction enfant-soi-objet. Nous avons donc opéré une première transformation au niveau du signe peircien de façon à le rendre compatible avec l'appréhension des faits de communication tels que l'impliquait notre objet.

Pour appréhender les faits de communication au moment où ils se produisent (i. e., en synchronie), la triadicité du signe peircien a été articulée à celle des interactants dans les deux formes d'interaction que nous venons de mentionner (adulte-enfant-objet; enfant-soi-objet). Cela nous permet de saisir les processus de constitution de la signification et leur institutionnalisation d'une part dans la communication avec autrui, d'autre part dans la communication avec soi-même. Dans la communication avec autrui, le procès de mise en interprétation de l'objet se réalise d'abord à partir du signe d'autrui; dans la communication avec soi-même, le procès de mise en interprétation de l'objet se réalise dans un dialogue de soi à soi – dans les deux cas, jusqu'à ce que l'objet devienne signe de son usage. Dans le premier cas, la signification est agie pragmatiquement dans l'interaction de l'enfant avec l'adulte sur l'objet; dans le second cas, la signification est de type proto-déclarative (au sens où elle est désolidarisée de l'usage effectif sur l'objet) et est au cœur du dialogue de soi à soi. La notion de fondement du signe est rapportée à la réalité mondaine (conventionnelle) sous l'angle de laquelle le signe au départ du procès d'interprétation (representamen) signifie. Plus généralement, le fondement est en lien avec les significations publiques de la culture, dans le cas précis de nos travaux, les significations publiques afférant aux objets-artefacts et à la culture matérielle.

Pour appréhender les faits de genèse, i. e., en diachronie, nous considérons que les trois catégories phanéroscopiques définies par Peirce permettent d'approcher le procès continu de développement de la pensée. Une seconde transformation a donc été opérée qui prend appui sur la conception hiérarchique et inclusive des catégories (qui selon nous traduit l'impact des idées évolutionnistes sur la pensée peircienne).

Cette double transformation nous préserve autant de l'écueil de l'idéalisme que de l'écueil de l'incommunicabilité (voir aussi de Mauro 1969). Elle rejoint la conception de la médiation sémiotique au plan inter- et intrapsychologique en nous permettant de suivre au cours de l'ontogenèse, le procès continu de (re)construction de code impliqué dans le procès d'interprétation réalisé par l'enfant au fil de son appropriation de l'usage canonique de l'objet dans ses significations publiques avec autrui et dans le procès de reconstruction de ces mêmes significations auquel l'enfant se livre dans le cadre de ses conduites réflexives.

5 Éléments d'illustration: l'approche de la réflexivité sous le prisme des thèses historico-culturelles (Vygotski), de la sémiotique (Peirce) et de la phénoménologie (Heidegger)

5.1 Rappel des travaux princeps sur la Pragmatique de l'objet et de quelques-uns de leurs résultats

Revenons aux deux ordres de phénomènes distingués par Vygotski s'agissant des "formes supérieures de comportement" (culturellement médiatisées) que nos travaux ont étendus aux formes élémentaires du psychisme considérées par Vygotski comme biologiquement orientées. Comme indiqué précédemment, ces deux ordres de phénomènes identifiés par Vygotski et leurs interrelations font l'objet d'investigations à partir de nos travaux sur la Pragmatique de l'objet, le deuxième ordre de phénomènes, peu étudié à ce jour, constituant la véritable essence du développement psychologique (Sève 2002).

Avant d'entrer en matière sur deux éléments d'illustration, issus de nos travaux sur la genèse de la conscience dans la communication avec soi-même à partir de l'usage de l'objet dès l'étape préverbale, évoquons quelques-uns des résultats que nos travaux princeps sur la Pragmatique de l'objet ont permis de mettre en lumière. La nouveauté de ces travaux porte sur notre reproblématisation de l'objet en tant qu'il se définit par ses usages (canoniques en particulier). Dans ces premiers travaux, notre focus porte sur l'appropriation de l'usage canonique de l'objet, l'usage étant défini comme un site de conventions, de communication, de significations publiques afférant à la culture matérielle. Nos travaux ont apporté l'évidence que l'usage canonique de l'objet se construit chez l'enfant entre 7 et 13 mois. À 7 mois, les usages des objets réalisés par l'enfant sont essentiellement non canoniques. Ces usages sont aisément repérables en ce qu'ils consistent en *frotter*, *sucer*, *frapper*, *jeter*, etc. et sont indifféremment appliqués aux objets alors qu'à 13 mois, l'usage canonique dans ses significations de base est approprié. Ces travaux ont mis en évidence le rôle de l'intervention éducative et des signes d'autrui dans cet avènement. Ces signes diffèrent quant à leurs taux d'emploi, leurs fonctions et leurs configurations de mise en œuvre selon les âges et les objets impliqués. À 7 mois, ce sont les signes ostensifs comme les ostensions (présenter l'objet) et les démonstrations (démontrer l'usage) qui, malgré la disparité de connaissance de l'usage de l'objet entre les deux protagonistes de l'interaction,

permettent à l'enfant une entrée liminaire dans les significations publiques relatives à l'usage de l'objet. Les signes ostensifs, signes à “code faible et imprécis” (Eco 1992: 62) qui se caractérisent par leur polysémie, offrent à l'interprète (l'enfant) un vaste registre de possibilités interprétatives et donc d'accords avec autrui. A 13 mois, alors que les significations publiques de base relatives à l'usage canonique sont appropriées et prennent une valeur prescriptive quant à l'usage de l'objet, d'autres signes (notamment les *pointings*, mais pas seulement) prennent le relais chez l'adulte pour faire progresser l'enfant vers une appropriation plus complexe de l'usage canonique de l'objet. Une analyse sémiotique inspirée de Peirce (cf. *supra*), montre les processus fins de (re)construction des significations publiques au cours de l'appropriation de l'usage canonique de l'objet par l'enfant, via l'interprétation des signes d'autrui, jusqu'à ce que l'objet devienne signe de son usage. Ainsi l'intervention éducative au moyen des signes joue un rôle majeur dans cette appropriation.

5.2 Les travaux subséquents sur l'entrée dans les premières conduites réflexives à partir de l'ostension à soi⁹ (d'autoprésentation de l'objet)

A ce premier volet de travaux qui correspondent au premier ordre de phénomènes distingué par Vygotski, a succédé un second volet de travaux concernant l'étude de la construction des formes mêmes du psychisme ou fonctions psychologiques et leurs liens avec l'appropriation des usages des objets. Les fonctions psychologiques étudiées (ou sous étude), toujours à l'étape préverbale, sont l'attention conjointe, la communication intentionnelle, la communication envers soi-même, les fonctions exécutives, ou encore l'avènement des premières conduites réflexives en lien avec la construction de l'attention comme procès médiatisé par l'objet. Contrairement à ce que laisse supposer l'hypothèse générale du développement culturel reprise par Vygotski de Janet, ces deux moments (l'appropriation des usages des objets et la transformation des fonctions psychologiques) se chevauchent et s'élaborent de concert sous le prisme de l'intervention éducative et des signes d'autrui.

⁹ Nous définissons l'ostension à soi comme une auto-présentation de l'objet par l'enfant à soi-même. Ce signe joue un rôle majeur dans les processus réflexifs (cf. Moro et al. 2015).

5.3 Le rôle des interventions éducatives dans l'avènement des premiers processus réflexifs à partir de l'objet chez l'enfant

Les interventions éducatives et les signes utilisés par l'adulte dans le cadre des premières conduites réflexives à partir de l'objet chez l'enfant montrent qu'au contraire des travaux sur la Pragmatique de l'objet, ceux-ci ne sont plus dirigés vers la réalisation de l'usage ou de l'agir effectif sur l'objet (quel qu'il soit) mais qu'au contraire, ils ciblent l'attention de l'enfant, permettant à ce dernier de se distancer du faire; ils sont en lien avec l'émergence de signes particuliers chez l'enfant, orientés vers la communication avec soi-même, les ostensions à soi (Moro et al. 2015). Ce rapport réflexif que l'enfant instaure progressivement avec lui-même via l'objet correspond à la figure dialectique de l'*Aufhebung* évoquée plus haut, qui se traduit par l'inversion du rapport action-attention, l'attention devenant alors prioritaire dans l'activité réflexive enfantine, i. e., prenant le pas sur l'action.

Ces travaux sur l'émergence de la conscience ont permis de distinguer trois moments spécifiques dans l'institution d'un rapport réflexif à soi-même (ou dédoublement) qui s'opère via l'objet dans la genèse d'une conscience historico-culturelle, i. e., en rapport avec la culture au sens où nous l'avons définie plus haut.

Dans cette élaboration progressive des conduites réflexives chez l'enfant à partir d'une reconstruction de l'usage de l'objet prise en charge par l'enfant, trois moments phénoménologiques (cf. Everaert-Desmedt 1994) ont pu être distingués. Dans un premier temps (dès 8 mois), l'enfant entre dans un rapport immersif à l'objet alors qu'il ne s'est pas encore approprié les significations publiques correspondant à l'usage de l'objet. Il s'agit d'une phase d'immersion dans l'objet (1^{ère} modalité d'attitude phénoménologique¹⁰) et d'observation non dirigée de celui-ci (au sens de Peirce, CP 5.42). Dans un second temps (dès 12 mois), l'enfant est susceptible d'entrer dans une phase de questionnement de l'objet où il s'attache à redécouvrir les significations publiques de l'objet, l'usage effectif de l'objet lui posant momentanément problème. Il s'agit d'une phase d'exploration de l'objet (2^{ème} modalité d'attitude phénoménologique) et de discrimination (au sens de Peirce, CP 5.42). Dans un troisième temps (dès 16 mois), l'enfant disposant alors des

¹⁰ L'attitude phénoménologique sollicitée dans un cadre historico-culturel vygotkien nous permet d'entrer dans le procès de relation à l'objet que l'enfant établit lui-même via le rôle des médiations de l'adulte. Rappelons que la phénoménologie constitue un apport méthodologique dès lors que l'enfant prend le relais des médiations de l'adulte et/ou entame un rapport à l'objet par lui-même.

significations publiques de l'objet, entre dans un procès qui lui permet d'extraire les significations publiques de ce dernier. Il s'agit d'une phase d'extraction de prédicat en dehors de la réalisation effective de l'usage de l'objet (i. e., de la qualité la plus manifestement significative quant à l'usage de l'objet) (3^{ème} modalité d'attitude phénoménologique) et de généralisation (au sens de Peirce, CP 5.42).

Dans ce rapport réflexif que l'enfant est amené progressivement à instaurer avec lui-même via l'objet, on observe un léger décalage temporel par rapport aux étapes-clés de l'appropriation de l'usage de l'objet (cf. 1^{er} groupe de phénomènes distingués par Vygotski, élargi à l'étape préverbale du développement dans nos travaux princeps sur la Pragmatique de l'objet). Ce rapport réflexif que l'enfant est amené à instituer au travers de l'objet est au départ suscité par l'adulte au travers de médiations sémiotiques massives (verbales et non verbales). Puis tendanciellement, au fil du développement, les médiations de l'adulte vont se transformer et se situer davantage dans l'accompagnement de l'agir réflexif de l'enfant, agir chaque fois plus autonome de l'enfant sur l'objet. Comme précédemment indiqué, rappelons que les médiations de l'adulte dans le cadre des conduites réflexives visent les processus attentionnels et non l'agir effectif sur l'objet (i. e., la réalisation de l'usage, quel qu'il soit). Dans le procès réflexif, l'attention est alors en première ligne.

5.4 Présentation des illustrations

Les deux illustrations provenant de nos travaux sur l'avènement des premières conduites réflexives chez l'enfant concernent d'une part une enfant de 8 mois aux prémices de ces conduites alors que l'usage canonique de l'objet n'est pas encore approprié; d'autre part une enfant de 20 mois qui présente une modalité de conduite réflexive plus complexe alors que l'usage de l'objet est approprié et dont les significations vont tendre à constituer un socle pour l'avènement du langage référentiel à venir et les conduites de dénomination (Moro 2014b).

L'enfant entre ainsi dans une sorte de dialogue avec lui-même au travers de signes non verbaux (incluant l'objet) et de significations qui vont progressivement tendre vers les significations publiques impliquées dans les usages canoniques des objets. Ces processus réflexifs, Vygotski les définit comme rapport social avec soi-même (dans la suite de Yakubinski 1985 [1923], cité par Wertsch 1985: 86), Vygotski relevant le caractère pivotale du signe à l'occasion de ses travaux sur le langage égocentrique. Nous montrons dans les exemples qui suivent, pris à ces deux extrêmes développementaux, à 8 mois et à 20 mois,

que la prise en charge de cette activité réflexive par l'enfant en propre n'est pas indépendante de l'intervention éducative.

- (1) Exemple de conduite réflexive via l'objet dans une perspective historico-culturelle (immersion dans l'objet)

Observation 1, Alicia 8 mois, Boîte à formes (pentagone) et porte-clés avec 5 clés¹¹ *Médiations d'autrui, "ostension à soi" et immersion subséquente dans l'objet de la part de l'enfant*

L'enfant secoue les clés qu'elle tient en mains [usage non canonique de l'objet, cf. Moro et Rodríguez 2005]. L'adulte rit durant toute l'action de l'enfant. L'enfant dirige alors son regard vers l'expérimentateur, le regardant distraitement. L'adulte pointe alors les clés [pointage immédiat, i.e., touchant l'objet, cf. Moro et Rodríguez 2005] et dit *c'est marqué quoi? c'est marqué CHIII-CO* [détachant et emphasant chaque syllabe de ce dernier mot terminant par une accentuation montante]. L'enfant dirige alors son regard [qui devient quasi-contemplatif] sur les clés dans ses mains, décélérant son action, manipulant lentement l'objet.

Dans cet exemple, l'adulte commence à introduire l'enfant dans un agir réflexif, sollicitant par ses médiations les capacités attentionnelles de l'enfant, les dirigeant spécifiquement vers l'objet alors que l'enfant réalise un usage non canonique¹². Les médiations de l'adulte ne visent pas à introduire l'enfant dans l'usage canonique de l'objet aux fins de le lui faire découvrir ou de l'engager à agir sur l'objet, mais à solliciter son attention. (cf. notre investigation princeps sur la Pragmatique de l'objet). Via les médiations de l'adulte, l'action enfantine se trouve (ré)orientée vers soi et, s'adressant à soi, passe temporairement sous le contrôle de l'attention.

¹¹ Boîte à forme en forme de pentagone représentant une maison avec un toit rouge ouvrable et 5 portes latérales de couleur différente, comprenant 10 plots et un porte-clés avec 5 clés (une de couleur orange avec le bout en forme de carré; une de couleur bleue avec le bout en forme de rond, une de couleur violette avec le bout en forme d'étoile, une de couleur verte avec le bout en forme de trapèze, une de couleur jaune avec le bout en forme de triangle) et une étiquette bleue avec l'inscription "Chicco."

¹² A cet âge, l'usage canonique de l'objet n'a pas encore fait l'objet d'appropriation de la part de l'enfant (Moro et Rodríguez 2005). S'agissant des clés et de la boîte à formes, l'usage canonique de l'objet consiste à introduire chacune des clés dans la serrure de la porte correspondante (identifiable par la couleur et la forme). Nous étendons le concept d'ostension, relatif à la communication avec autrui (Eco 1992), à la communication vis-à-vis de soi.

Les médiations de l'adulte agissent de sorte à favoriser cette orientation nouvelle de l'agir chez l'enfant lui permettant d'entrer dans une activité réflexive où s'installe un nouveau régime d'action moins tourné vers le but que vers soi-même. Ce nouveau régime d'action s'exprime par le retourné de l'action en cours qui se détourne de l'usage non canonique, via un signe qui émerge de l'action (l'ostension à soi qui consiste à s'auto-présenter l'objet), avec décélération de l'action, manipulation lente de l'objet et regard focalisé "quasi-contemplatif" montrant la totale absorption de l'enfant dans l'objet.

Ainsi, à la sollicitation de l'adulte, l'enfant répond de manière congruente. Cette réponse congruente, nous l'observons au travers de la production émergente par l'enfant d'un signe que nous qualifions d'"ostension à soi" (Moro et al. 2015). Ce signe non verbal permet de poser les bases de l'activité réflexive à partir de l'objet matériel et donc de la culture matérielle. A cette étape de la genèse, l'action ne s'institue comme signe que dans le cours de l'action (ce que nous avons qualifié ailleurs de *signe avant le signe*. L'ostension à soi en est aux prémices, au sens où elle initie un début du dédoublement propre à la réflexivité (Vygotski 2003 [1925]) où le sujet se transforme en "objet de sa propre action" (Friedrich 2010: 70). L'ostension à soi ici est hétéro-déclenchée, c'est-à-dire qu'elle survient à la suite des médiations éducatives de l'adulte. Le procès de signification opéré est très ténu "SI présentation à soi de l'objet [ostension à soi] ALORS *regarder* et *manipuler*." L'objet se constitue ici en objet surprenant. Le signe d'ostension à soi à ce stade apparaît et disparaît au gré des médiations de l'adulte dans ce qui pourrait être qualifié d'"aube de la conscience" (Brossard, communication personnelle 2014).

Dans ce cadre, il y a indistinction entre l'être et le phénomène même si l'observation *de facto* commence à s'exercer de manière tangible (1^{er} élément du tryptique observation-discrimination-généralisation, Peirce, CP 5.42). Pour éclairer notre propos, citons l'exemple de Magritte dont la pensée présente des affinités avec celle de Peirce (Everaert-Desmedt 1994). Magritte décrit une expérience qui vaut retour aux sources, alors qu'il raconte "comment il fut plongé dans l'observation des moulures d'une porte, dans une brasserie populaire de Bruxelles" (Everaert-Desmedt 1994: 87): "La disposition d'esprit où j'étais me fit paraître douées d'une mystérieuse existence les moulures d'une porte et je fus longtemps en contact avec cette réalité" (Magritte 1979: 107, cité par Everaert-Desmedt 1994: 87).

Pour Nougé, Magritte adresse une "attention méticuleuse au monde et à soi-même... qui va de pair... avec une disponibilité complète à tout le possible en nous et autour de nous" (Nougé 1980: 247, cité par Everaert-Desmedt 1994: 86). La réflexion sur l'expérience picturale de Magritte nous donne à voir comment le peintre se sert de l'objet "moulures" pour penser. L'analogie s'exprime dans le

sens où Magritte est en quête de l'expérience première de l'objet, alors ouverte sur les possibles. Tout en gardant à l'esprit les conditions singulières de l'expérience de Magritte et celle de l'enfant (intentionnelle vs non intentionnelle, adulte vs enfant), nous considérons que l'attitude phénoménologique adoptée par Magritte à l'égard des moulures de la porte s'apparente (dans une sorte de retour aux origines) à celle de l'enfant dans l'ontogenèse. Toutefois, ainsi que nous l'avons montré, le processus réflexif initié par ce dernier, lequel en est aux prémices, est suscité par les médiations de l'adulte qui oriente l'attention de l'enfant vers l'objet, l'objet devenant objet d'intérêt particulier pour l'enfant qui s'immerge dans celui-ci. Parcourons le temps et évoquons maintenant notre deuxième exemple.

- (2) Exemple de conduite réflexive via l'objet dans une perspective historico-culturelle (extraction de prédicat)

Observation 2, Marie, 20 mois, Verre en plastique

“Ostension à soi,” extraction de prédicat par l'enfant et médiations subséquentes d'autrui

L'enfant sort le verre en plastique du sac et se le présente, plongeant son regard [sorte de *pointing* pour soi réalisé avec le regard] dans le verre. L'enfant sourit [dans un sourire pour soi] puis pose le verre au sol. L'adulte dit en reprenant le verre *ça c'est pour boire? glou glou glou glou glou pour boire?* L'adulte mime l'action de boire avec le verre. L'enfant a déjà porté son attention sur le sac et sort un deuxième verre qu'elle se présente. L'adulte dit *mhm* en reposant le verre avec lequel elle avait mimé l'action de boire. L'enfant sourit et dit *ah* puis rit en regardant la chercheuse.

Dans ce deuxième exemple, l'enfant à 20 mois se présente le verre *spontanément* au moyen d'une ostension à soi. Elle plonge son regard dans le verre opérant une sorte de *pointing* pour soi à l'aide du regard. Cette ostension à soi est accompagnée d'un sourire qui n'est pas dirigé vers autrui mais semble s'adresser à elle-même. Le fait qu'elle regarde *à l'intérieur* du verre semble indiquer que ce regard est en rapport avec la fonction de contenant du verre. Nous constatons à nouveau un ralentissement prolongé de l'activité qui signifie que l'enfant passe à un nouveau régime d'action où cette dernière passe sous le contrôle de l'attention. Les médiations verbales et non verbales de l'adulte ont un statut de commentaire eu égard à l'action de l'enfant et font référence à l'usage canonique de l'objet (que l'enfant a pu réaliser en d'autres situations et qu'il maîtrise).

L'ostension à soi réalisée par l'enfant a pour fonction l'extraction de significations préalablement appropriées au travers de l'usage canonique de l'objet

(dans ce que nous pourrions qualifier d'acmé du mouvement dialectique évoqué plus haut). Les premières ostensions de ce type adviennent aux alentours de 16 mois et se poursuivent pour devenir chaque fois plus manifestes alors que l'enfant est à l'aube d'entrer de manière plus systématique dans la production de parole, et en particulier dans la dénomination (dans le cas du design de notre recherche où les objets sont présentés cachés dans un sac). Dans cet exemple, l'ostension n'est plus un signe émergent mais un signe institué, à disposition de l'enfant et fréquemment utilisé par ce dernier, dont la fonction ici est d'extraire le prédicat le plus manifestement significatif de l'objet en rapport avec l'usage canonique (agir culturel sur l'objet) qui a été préalablement approprié. L'usage référé exprimé par le regard de l'enfant traduit la distance qui s'établit vis-à-vis de l'usage canonique effectif de l'objet (rappelons que l'usage ici n'est pas réalisé, la signification extraite est de type proto-déclarative).

L'enfant ayant posé le verre au sol, l'adulte s'en empare et au travers de médiations verbales et non verbales renforce l'agir réflexif préalable de l'enfant. Ces médiations verbales intervenant après l'ostension à soi réalisée par l'enfant assorties d'un *pointing* (regard pointé dans le verre) et d'un sourire de connivence qui semble dirigé vers soi de la part de l'enfant, visent à commenter l'action enfantine *ça c'est pour boire? glou glou glou glou glou pour boire?*, l'adulte profitant de ce que le verre soit sorti pour en présenter l'usage canonique (boire avec le verre) au travers d'un usage symbolique (l'adulte fait semblant de boire) qui réfère à l'usage canonique de l'objet. Au contraire de l'ostension précédente, l'ostension est ici auto-déclenchée. Le procès de signification opéré par l'enfant est le suivant: "SI présentation de l'objet ALORS *pointer son regard dans le vide à l'intérieur du verre*" qui renvoie au verre comme contenant.

Pour éclairer notre propos, nous pouvons reprendre l'exemple de la cruche, proposé par Heidegger, qui même s'il concerne l'adulte et s'inscrit dans une démarche herméneutique de laquelle nous nous distinguons par l'utilisation de l'analyse peircienne, n'en présente pas moins une forme de similarité avec la démarche enfantine. Pour l'enfant, il s'agit d'abstraire dans un processus réflexif une signification publique préalablement construite au travers de l'usage effectif de l'objet. Tandis que la démarche d'Heidegger vise à questionner la chose, à la déconstruire pour revenir à l'essence de celle-ci, dans une sorte de retour aux sources, au travers d'une démarche plus fondamentalement herméneutique. Ce qui n'empêche pas, ainsi que nous l'avons analysé précédemment, de relever des similitudes entre les deux démarches dans leur aboutissement, la démarche herméneutique de Heidegger permettant de revenir à l'"essence" de la chose; la démarche sémiotique inscrite dans le paradigme historico-culturel vygotkien et dans la Pragmatique de l'objet visant à étudier le procès de discrétisation des significations publiques au fil du développement qui se concrétise ici par

l'”extraction de prédicat” que rend possible l'appropriation préalable de l'usage canonique de l'objet, usage qui fait alors partie du répertoire de l'enfant. L'attitude phénoménologique (y compris dans l'exemple précédent) permet de saisir le rapport singulier chaque fois plus complexe qui s'établit entre l'enfant, le monde et soi, et qui constitue un défi pour l'analyse.

6 Conclusion

Ainsi que nous l'avons mis en évidence au travers de ces deux exemples (à 8 et à 20 mois), les processus réflexifs à partir des objets-artefacts (i. e., à partir de la culture matérielle) et de leurs usages canoniques, mis en place par l'enfant au cours de la genèse sont d'abord suscités puis ensuite accompagnés (et renforcés) par l'adulte dans l'interaction triadique adulte-enfant-objet d'où émerge graduellement le rapport dialogique enfant-soi-objet (dédoublé propre à la réflexivité selon Vygotski). Ces exemples nous permettent de montrer que les signes et en particulier les signes dirigés vers soi ont une histoire qui s'ancre à la fois dans les significations publiques des objets et, à ce titre, relèvent de la culture, mais également dans les médiations éducatives et notamment sémiotiques que l'entourage humain déploie tout au long du développement visant à introduire non seulement l'enfant dans la culture mais, au sens fort, visant à produire son psychisme (la définition de l'éducation donnée par Vygotski, cf. *supra*, trouve ici tout son sens). Ainsi les ostensions à soi ont une histoire. La théorie historico-culturelle permet non seulement de poser un monde extérieur fabriqué comme produit d'une histoire humaine (Marx) mais de suivre l'histoire de l'avènement du psychisme et plus particulièrement pour ce qui intéresse notre propos en ces lignes, les médiations éducatives (et les signes) qui en sont la condition de possibilité. Ainsi nous montrons comment les processus réflexifs conduisent à l'émergence des formes premières de conscience ante-langagières, relatives aux objets artefacts et à la culture matérielle. Il ne suffit pas de s'approprier les usages canoniques et les significations publiques pour opérer ce changement important. Très peu de temps après que l'adulte a commencé à introduire l'enfant dans les usages canoniques des objets et alors qu'ils ne sont pas encore appropriés par l'enfant, l'adulte par des médiations spécifiques commence à introduire l'enfant dans un agir propre réflexif, élicitant, soutenant l'activité de celui-ci dans cet agir tourné vers soi, et attestant de premières formes de réflexivité avant le langage. Au départ sans intention de la part de l'enfant. C'est comme la naissance du monde, mais ici c'est de la psyché dont il s'agit, et d'une naissance à partir de la culture matérielle et des médiations d'autrui.

Références

- Althusser, Louis. 1965. *Pour Marx*. Paris: Maspéro.
- Bakhtine, Mikhaïl [Volochinov]. 1977 [1929]. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minit.
- Brossard, Michel. 2014. Monde de la culture et développement humain. In Christiane Moro & Nathalie Muller Mirza (éds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*, 297–312. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- de Mauro, Tullio. 1969. *Une introduction à la sémantique*. Paris: Payot.
- Dimitrova, Nevena & Christiane Moro. 2013. Common ground on object use associates with caregivers' gestures. *Infant Behavior and Development* 36(4). 619–626.
- Eco, Umberto. 1992. *La production des signes*. Paris: Le livre de poche.
- Everaert-Desmedt, Nicole. 1990. *Le processus d'interprétation: Introduction à la sémiotique de C.S. Peirce*. Liège: Mardaga.
- Everaert-Desmedt, Nicole. 1994. La pensée de la ressemblance: L'œuvre de Magritte à la lumière de Peirce. In Denis Miéville (éd.), *Ch. S. Peirce, Apports récents et perspectives en épistémologie, sémiologie, logique* (Travaux du Centre de recherches sémiologiques 62), 85–151. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Friedrich, Janette. 1997. Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle. L. Vygotski vs A.N. Léontiev. Introduction. In Christiane Moro, Bernard Schneuwly & Michel Brossard (éds.), *Outils et signes: Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, 19–33. Berne: Peter Lang.
- Friedrich, Janette. 2010. *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement*. Genève: Université de Genève Cahiers des Sciences de l'Éducation.
- Heidegger, Martin. 1986 [1927]. *Être et temps*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, Martin. 1971 [1962]. The thing. In *Poetry, language, thought*, 163–180. New York: Harper & Row.
- Magritte, René. 1979. *Écrits complets*. Paris: Flammarion.
- Marx, Karl. 1845. *Theses on Feuerbach*. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/theses/theses.htm> (accessed 2 August 2014).
- Marx, Karl. 1867 [1976]. *Le capital, livre 1*. Paris: Éditions Sociales.
- Moro, Christiane. 2000. *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Bordeaux: Université de Bordeaux dissertation.
- Moro, Christiane. 2011. Material culture, semiotics and early childhood development. In Michalis Kontopodis, Christoph Wulf & Bernd Fichtner (éds.), *Children, development, and education: Cultural, historical, anthropological perspectives*, 55–70. London & New York: Springer Verlag.
- Moro, Christiane. 2013. Heuristique des thèses sémiotiques vygotkiennes pour l'approche du développement des fonctions exécutives chez le jeune enfant. Special issue, *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio* 6(2). 210–224.
- Moro, Christiane. 2014a. Le rôle de l'usage de l'objet dans l'attention conjointe et dans l'accès aux intentions d'autrui. In Christiane Moro & Nathalie Muller Mirza (éds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*, 55–77. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Moro, Christiane. 2014b. Le référent dans l'intersubjectivité secondaire: Un objet aussi ignoré que l'autre face de la lune? In Christiane Moro, Nathalie Muller Mirza & Pascal Roman

- (éds.), *L'intersubjectivité en questions: Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie?*, 69–106. Lausanne: Antipodes.
- Moro, Christiane, Virginie Dupertuis, Sandrine Fardel & Olivia Piguët. 2015. Investigation of consciousness through ostensions toward oneself from the onset of the use-of-object to first words. *Cognitive Development* 36. 150–160.
- Moro, Christiane & Cintia Rodríguez. 1997. Objet, signe et sémiotique. Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal. In Christiane Moro, Bernard Schneuwly & Michel Brossard (éds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, 159–198. Berne: Peter Lang.
- Moro, Christiane & Cintia Rodríguez. 2005. *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne: Peter Lang.
- Moro, Christiane & Bernard Schneuwly. 1997. L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. Introduction. In Christiane Moro, Bernard Schneuwly et Michel Brossard (éds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, 1–17. Berne: Peter Lang.
- Nougé, P. 1980. *Histoire de ne pas rire*. Lausanne: L'Âge d'Homme.
- Peirce, Charles S. 1931–1966. *The collected papers of Charles S. Peirce*, 8 vols., C. Hartshorne, P. Weiss & A. W. Burks (eds.). Cambridge: Harvard University Press. [Reference to Peirce's papers will be designated CP followed by volume and paragraph number.]
- Rivière, Angel. 1990. *Introduction à la psychologie de Vygotski*, Christiane Moro & Cintia Rodríguez (trads.). Liège: Mardaga.
- Sève, Lucien. 2002. Quelles contradictions? À propos de Piaget, Vygotski et Marx. In Yves Clot (éd.), *Avec Vygotski*, 245–264. Paris: La Dispute.
- Sève, Lucien. 2008. *Penser avec Marx aujourd'hui. Tome II, "L'Homme?"* Paris: La Dispute.
- Sève, Lucien. 2014. Présentation, 7–76. In Lev Semionovitch Vygotski (2014 [1930–1931]). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Veresov, Nikolai. 2014. Émotions, *perezhivanie* et développement culturel: Le projet inachevé de Vygotski. In Christiane Moro & Nathalie Muller Mirza (éds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*, 209–235. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Vygotski, Lev Semionovitch. 2003 [1925]. La conscience comme psychologie du comportement. In Yves Clot (éd.), *Conscience, inconscient, émotions*, 61–94. Paris: La Dispute.
- Vygotski, Lev Semionovitch. 1985 [1930]. La méthode instrumentale en psychologie. In Bernard Schneuwly & Jean-Paul Bronckart (éds.), *Vygotski aujourd'hui*, 39–47. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, Lev Semionovitch. 2014 [1930–1931]. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, Lev Semionovitch. 1978 [1931]. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev Semionovitch. 1968 [1933]. Problema soznanjia [Le problème de la conscience]. In A. A. Léontiev & T. B. Riabovoï (éds.), *Psychologija grammatiki*, 182–196. Moscou: Isdatjelstvo Moskobskovo Universitjeta.
- Vygotski, Lev Semionovitch. 1997 [1934]. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

- Vygotsky, Lev Semionovitch & Alexander Luria. 1993 [1930]. Tool and symbol in child development. In René Van der Veer & Jaan Valsiner (éds.), *The Vygotsky reader*, 99–174. Cambridge: Basic Blackwell.
- Wertsch, James. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yakubinskij, Lev P. 1985 [1923]. *O dialogicheskoy rechi* [On dialogic speech]. Petrograd: Trudy Fonegticheskogo Instituta Prakticheskogo Izucheniya Yazykov.