

Perspectives théoriques sur l'appropriation de la parole durant la petite enfance

Hervé Larroze-Marracq

► **To cite this version:**

Hervé Larroze-Marracq. Perspectives théoriques sur l'appropriation de la parole durant la petite enfance. Lenka Sulova. Předškolní dítě a jeho svět L'enfant d'âge préscolaire et son monde, Univerzita Karlova-Prague, Nakladatelství Karolinum, pp.256-267, 2003, 80-246-0752-2. http://cupress.cuni.cz/ink2_stat/index.jsp?include=podrobnosti

id=1112

zalozka=2 . hal-01381720

HAL Id: hal-01381720

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01381720>

Submitted on 14 Oct 2016

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

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

Perspectives théoriques sur l'appropriation de la parole durant la petite enfance

1- Introduction

Au cœur de des réflexions de la philosophie et de la psychologie rejaillit régulièrement un problème très ancien : celui des places respectives des diverses créatures qui peuplent la terre et des spécificités des ordres animal et humain, particulièrement à travers la question cruciale du langage et de ses rapports avec la pensée. Tous les grands philosophes et plus près de nous les grands fondateurs des théories de la psychologie ont pris ce problème crucial comme point de départ de leur étude: "Le langage et la pensée chez l'enfant" (Piaget, 1923), "Verbal behavior" (Skinner, 19), Pensée et Parole (Vygotsky, 1934). La révolution initiée par Darwin dans « La descendance de l'homme » s'appuie sur cette prémisse fondamentale: l'homme est un animal parlant et c'est cette capacité de classifier, par les catégories de la langue qui fait sa spécificité, son humanité et lui octroie la place privilégiée qu'il occupe comme créature à l'image de la divinité. Au 20^{ème} siècle, au-delà de ces considérations théologiques, le cogito cartésien pourrait se décliner en « je parle donc je suis », comme en attestent les orientations théoriques de Vygotsky et Wallon relatives au rôle du langage dans l'activité humaine, théories que nous abordons maintenant.

2- Des ancrages philosophiques, épistémologiques et idéologiques très contrastés.

Parmi les multiples raisons, théoriques, épistémologiques mais aussi biographiques qui expliquent les oppositions entre Wallon-Vygotsky d'une part et Piaget d'autre part sur cette question de fond du rôle du langage dans le développement de la personne, on peut considérer que la lecture très différente qu'ils font des travaux de Darwin n'est pas la moins déterminante. Une centration sur le seul ouvrage "L'Origine des espèces" du Darwin de la première heure conduit inévitablement à une orientation très biologisante des principes de l'évolution, en termes d'adaptation, de compétition, de sélection naturelle, alors qu'une centration sur l'ouvrage plus tardif qu'est "La descendance de l'Homme", conduit à la lecture sociale caractéristique d'une orientation néo-darwinienne spécifique de la pensée marxienne.

Darwin observant chez son premier né William en vue d'une "histoire naturelle du nourrisson" qui paraîtra en 1877, l'évolution des émotions mais aussi les conduites préverbaux du bébé et l'apparition du langage, apporte un complément crucial à sa théorie en précisant ce point essentiel que le principe d'évolution par sélection naturelle est lui-même soumis à ce principe d'évolution. Ainsi, la compétition animale est remplacée chez l'homme par la coopération tandis que la transmission génétique est remplacée par l'Education. L'existence nécessaire d'une famille pour entourer le petit humain constitue une épigénèse qui explique la distance qui s'est psychologiquement creusée entre le chimpanzé et lui, malgré la très petite différence de matériel génétique. Le débat fera rage au sein de la philosophie puis de la psychologie du développement du XX^{ème} concernant le processus si mystérieux (Piaget parlera d'abstraction réfléchissante) du passage de la pensée sensori-motrice à la pensée symbolique et sémiotique: continuité ou rupture? Certains travaux d'éthologie humaine (Lorenz, 1970 ; Tinbergen, 1953) ont permis

d'apporter de nouveaux éclairages à ces questions. L'ouvrage de B. Cyrulnik "La naissance du sens " (1995) s'ouvre par exemple sur la phrase suivante:

"Mon chien et moi nous possédons une armoire Louis XIII" Dans cet ouvrage, l'auteur se donne pour objectif non pas de prendre position en terme de continuité ou de rupture, mais d'identifier les différences et les analogies entre l'animal et l'homme, à partir de la question du "sens". L'éthologie humaine déplace la question et montre que l'être humain grâce à la parole gagne dans la construction du sens, un nouveau degré de liberté par rapport au monde extérieur, liberté dont ne dispose pas l'animal ou l'humain privé de parole. (cf. les expériences extrêmes de privation de la parole orale ou écrite dans les situations d'enfermement). Cette "chose" qu'est l'armoire n'est pas une réalité qui se trouverait exclusivement dans l'espace temps physique, "objectif", l'armoire est ancrée (ou « encrée » par l'écriture) dans un réseau de sens socio-historique, lié à son histoire: meuble d'époque, pièce précieuse d'un patrimoine familial. Certes, il existe une pensée animale capable de représentations et bien sûr une communication animale : les goélands perçoivent des organisations sonores complexes: cris d'appel, d'alarme, de parade amoureuse, les primates reconnaissent une ressemblance familiale ou une structure affective (joie, tristesse), développent des rituels complexes et transmettent l'usage d'outils à leurs descendants. Même les poules reconnaissent et discriminent leurs congénères... Mais les significations qui ont cours dans le monde humain sont très différentes : ce qui fait que la pensée humaine va développer ses spécificités d'abstraction, de création, de planification, de coopération, de séduction, de perversion aussi... ce sont bien sur des pré requis héréditaires, notamment anatomiques liés à la phylogenèse, mais c'est surtout un mode de communication spécifique de l'espèce, lié au contexte social et culturel dans lequel l'enfant se développe et que certains auteurs parmi lesquels F. Dolto ont décrit comme un « bain de langage ». Si ce contexte est absent, alors on observe les conduites typiques des enfants sauvages, des "enfants du placard", ou des psychotiques. (cf. Cyrulnik, ibid.)

3- Le développement résulte de l'appropriation d'outils culturels.

A la différence de Piaget, qui défend l'idée d'une continuité entre le biologique et le psychologique, dans une perspective évolutionniste, les théories de Vygotsky et de Wallon sont portées par l'idée de rupture, de discontinuité, de conflit. Rupture notamment entre les niveaux biologique et psycho-social du développement, qui conduit ces auteurs à accorder une importance décisive au rôle joué par les productions intellectuelles, techniques et artistiques humaines, les systèmes symboliques et le langage dans la construction de la pensée.

Wallon considère que "l'individu est social génétiquement", qu'il a ses prolongements biologiques dans la culture qui est selon Marx "le corps non organique". L'enfant dans cette conception est dès le début en stricte dépendance avec l'ambiance humaine, qui infiltre le milieu physique. C'est par là que s'instaure selon Wallon "un premier mode concret et pragmatique de compréhension, ou de participationnisme mutuel" (Wallon, 1941). De la même manière, la conception socio-constructiviste de Vygotsky insiste sur ce fait que la relation que le sujet entretient avec le monde des objets (physiques, conceptuels etc...) est toujours médiatisée par un tiers, parent, enseignant, pair avec lequel il co-construit ses connaissances. C'est donc en quelque sorte le corps social qui imprègne les communications de ses finalités et significations sociales. Cette fonction structurante attribuée aux contextes sociaux d'interaction et plus particulièrement aux contextes d'apprentissages est au centre de l'approche de Vygotsky et sa démarche de psychologue sera d'emblée influencée par ses préoccupations pédagogiques.

Un concept central de la théorie est celui d'instrumentation de la pensée par

l'appropriation d'outils culturels, de leur structure, mais surtout de leur fonction au travers des conduites, règles, rites d'interaction, qui entourent l'usage de ces outils. C'est par le travail, qui présuppose mais aussi crée les outils et les organisations sociales des activités que les hommes se sont arrachés à la sphère de l'animalité. On peut considérer que si les êtres humains sont dans l'impermanence, par contre leurs "oeuvres" leurs survivent relativement longtemps et peuvent constituer un matériel d'étude pour les archéologues, historiens, exégètes... mais aussi les psychologues. (cf. Meyerson, 1987). Les solutions que les humains trouvent à leurs problèmes sont fixées dans des outils culturels, des systèmes matériels, symboliques, sémiotiques déposés dans la culture: la langue, l'écrit, les systèmes symboliques, les oeuvres d'art, les rituels, les concepts scientifiques, les technologies d'information et communication modernes etc... Contrairement à ce que pense Piaget, l'évolution et l'endogenèse n'expliquent pas tout, il existe une solution de continuité entre la pensée animale et la pensée humaine. Vygotsky substitue ainsi au processus d'adaptation au monde physique décrit par Piaget, un processus d'appropriation des savoirs dans des contextes socioculturels spécifiques. On notera la conception multidimensionnelle qu'induit ce type d'approche: ce n'est plus la Connaissance érigée en absolu logico-mathématique qui est ici l'enjeu du développement, mais des connaissances relatives à des pratiques sociales situées, incarnées.

4. De l'épistémologie génétique à la théorie socio-historique: Piaget, Wallon, Vygotsky et la question du langage.

Dans la perspective de Wallon, l'enfant commence par être dans une relation de sociabilité étroite avec l'environnement humain, il est en stricte dépendance physiologique et affective avec lui . On sait grâce aux travaux de l'éthologie qu'il existe un besoin primaire, génétiquement déterminé de protection contre les prédateurs qui sert de base à une fonction psychologique d'attachement (Bowlby, 1978). Donc au même titre qu'il existe un besoin de nourriture, il existe un besoin de support affectif (relation anaclitique) sur lequel Wallon a insisté en montrant la dépendance émotionnelle de l'enfant avec l'environnement humain: "l'ambiance humaine infiltre le milieu physique et s'y substitue en partie" (Wallon, 1941). Cette citation insiste sur ce fait que le petit humain dès la naissance n'est pas confronté seulement à un univers physique, mais aussi et surtout social. L'autre est une instance de médiation entre le sujet et le milieu physique Les perspectives socio-constructivistes et socio-cognitives (Perret-Clermont et al. , 1988 ; Gilly, 1992) ont largement développé ce modèle tri-polaire Ego-Alter-Objet du développement: l'action n'est pas seulement une opération mais une activité signifiante, une attribution de sens aux objets qui se nourrit des attributions apportées par l'autre. L'objet prend sens car il est le support d'échanges avec l'autre. Nous verrons que chez l'humain le vecteur de ce sens n'est autre que le signifiant langagier.

Poursuivons cette citation de Wallon:"... c'est par là que s'instaure un premier mode concret et pratique de compréhension, ou mieux, de participationnisme mutuel". *Concret*: c'est à dire que dès le stade sensori-moteur, avant l'accès à la représentation, cet échange avec l'autre existe. D'un certain point de vue, ce sens est d'abord "pragmatique", comme le montrent les approches psycholinguistiques du même nom. *Compréhension*: étymologiquement ce terme signifie: "prendre ensemble", c'est à dire prendre en commun, dans l'interaction, ce qui illustre bien l'idée d'une activité conjointe autour de l'objet. Nous verrons qu'un chercheur tel que Bruner a particulièrement développé l'étude de ces situations de compréhension, "concrètes", sur le mode de l'action . Dans cette citation de Wallon, se trouve l'essentiel de ce que nous allons développer ici, tout d'abord en étudiant la manière dont cette position wallonienne se traduit concernant la

question du développement du langage.

On sait que pour Piaget, l'accès à la fonction sémiotique repose sur l'émergence préalable de la fonction symbolique. Autrement dit, il faut que l'enfant à l'issue d'une construction d'environ 18 mois (notamment construction de la permanence de l'objet dans le cadre de la construction du réel, au cours de différents stades régis par les lois de l'adaptation bio-psychologique: équilibration, adaptation, décentration) accède à de nouvelles capacités d'imitation: il s'agit au stade six de l'Intelligence sensori-motrice de l'imitation différée (Piaget, 1936, 1946). L'enfant imite pour la première fois un modèle absent du champ perceptif, conduite qui constitue la preuve que l'image de ce modèle est intériorisée sous forme d'une image mentale. Il n'est plus simplement présenté mais re-présenté. Au départ, la fonction symbolique laisse libre cours à l'imagination de l'enfant, les symboles utilisés sont surtout privés, individuels, la pensée est "égocentrique". Mais ces premiers schèmes représentatifs ne lui permettent pas de distinguer entre son point de vue, sa représentation subjective du monde et une représentation "objective", autrement dit "rationnelle", ce qui permet aux stratégies cognitives de dépasser les obstacles non plus sur le plan du tâtonnement dirigé de l'intelligence en acte, mais sur celui de l'invention, dans la combinaison mentale des schèmes. Ce dont témoigne par exemple la conduite de Lucienne observée par son épistémologue de papa, qui cherche à ôter une chaîne d'une boîte d'allumettes et devient capable au sixième stade d'inventer une solution au delà du simple tâtonnement dirigé, mais en suspendant son action: elle ouvre et ferme la bouche et grâce à cette "représentation en acte", se représente la solution du problème et le résout immédiatement en ouvrant la boîte. Grâce à cette fonction nouvelle, l'enfant entre dans un univers individuel du symbole, dans les jeux symbolique, comme dans les jeux du langage: les premiers signifiants sont privés, ex: [Wa Wa] pour un chien. L'idée de Piaget étant que pour entrer dans la fonction sémiotique, donc les signes collectifs de la langue, l'enfant va devoir réduire les potentialités de la Fonction symbolique, pour les faire correspondre avec les cadres de la langue et avec les signifiants qui sont pertinents, avalisés par le contexte linguistique et culturel dans lequel il vit. La fonction symbolique (porteuse des potentialités créatrices des symboles individuels) se réduit ainsi progressivement à la fonction langagière ou sémiotique. La motion développementale est ainsi orientée de l'individuel vers le social, le collectif, de l'endogène à l'exogène.

La position de Wallon est très différente, comme Vygotsky que nous aborderons ensuite, il ne considère pas qu'au travers du langage s'acquiert simplement une capacité à représenter le monde (fonction représentative), mais aussi et surtout, un outil et donc un instrument servant à communiquer. L'enfant avant de maîtriser la langue est dans un environnement humain dont le sens infiltre chacune de ses actions et de ses pensées. Il doit donc se passer dès le stade sensori-moteur quelque chose qui va bien au delà de la seule construction de capacités imitatives toujours plus sophistiquées, conduisant à la construction de l'image mentale et à la distinction entre signifiant et signifié. Certes tout cela constitue une manifestation spectaculaire des potentialités offertes par la Fonction symbolique, mais ceci ne rend pas compte de la fonction communicative du langage. Dans l'optique de Wallon, avant l'usage du signe linguistique, il n'y a pas de représentation véritable. Il insiste sur ce fait que la fonction symbolique, la capacité de l'enfant à se représenter le monde, est largement déterminée par la mise en forme, la catégorisation engendrée par les usages langagiers (Wallon, 1942). Par exemple, l'enfant qui voit passer des animaux à 4 pattes va appliquer son schème verbal [Wa Wa] (son signifiant) pour nommer des chats, des chiens, des vaches, sur la base d'un principe de surgénéralisation (Karmiloff Smith, 1987). Mais généralement, l'enfant étant plongé (sauf situation extrême des enfants sauvages) dans un "bain de langue" cher à Dolto, il finit toujours par arriver qu'une personne de son entourage lui dise, plus pour solliciter ses talents d'acteurs que par visée didactique (c'est un

enseignement dit "spontané" ou "informel"): comment il fait le chat? et lui explique ensuite que cet animal qui fait *miaou..!*, c'est un chat et que celui qui fait *meuh !*, c'est une vache. A travers cet échange portant sur l'utilisation du signifiant adéquat se produit une catégorisation sémantique qui va permettre à l'enfant de classer (ex: le chien qui accompagne Tintin, qui répond au joli nom de *Milou* et qui est un fox terrier fait partie de la classe générique des chiens, qui fait elle-même partie de l'ordre des carnivores). Se développe ainsi au fil de multiples interactions verbales et non verbales un travail de mise en forme du réel est rendu possible par cette *négociation*, cette *transaction* sur les signifiants. En résumé, une des réponses principales apportée à la question cruciale: comment se développe la pensée humaine? pourrait être: en acquérant des signifiants, ou en renégociant des chaînes signifiantes ou des liens signifiants-signifiés. C'est ce travail de réorganisation permanente de la pensée que produit l'humain, à travers les institutions multiples qu'il traverse: famille, école, université... dans la médiation d'un parent, d'un pair, d'un enseignant, d'un livre, d'un ordinateur. C'est ce travail de co-construction des significations que développe plus spécifiquement l'enfant qui entre dans la structure et d'abord le fonctionnement de la langue. Ce processus est particulièrement évident lors de l'entrée dans le système de l'écrit comme en témoignent par exemple les travaux de Brossard (1992), Lahire (1995) ou Prêteur (1993).

Wallon dit qu'il existe entre la représentation et le langage un lien essentiel: "une représentation qui ne serait pas connotée par des mots (...), par l'expression verbale d'une intention ne pourrait pas être fixée par la conscience (...) mais étant d'origine sociale, le langage introduit dans la conscience, il impose aux données de la conscience, les cadres de conventions ou d'expériences traditionnelles qui relèvent du groupe et de sa vie collective" (de l'acte à la pensée p 147). Et Wallon ira jusqu'à dire (cité par Malrieu, 1993) " toute parole, toute pensée parlée et par conséquent toute pensée même silencieuse ont été dialoguées". Nous verrons que cette assertion reflète aussi parfaitement la position de Vygotsky. Cette "pensée parlée", "dialoguée" qui peut parfois prendre la forme d'un monologue que Piaget qualifiera de "langage égocentrique", est à l'origine d'une controverse célèbre avec Vygotsky. Controverse à distance temporelle bien sûr puisque Piaget ne découvrira les travaux du grand psychologue russe qu'après la disparition de celui-ci. Vygotsky aura par contre tout loisir de critiquer les positions de son confrère helvète dans les préfaces qu'il rédigera pour l'édition russe de ses premiers ouvrages.

5- Un exemple d'appropriation de l'outil: du langage égocentrique au Langage intérieur

C'est sur la fonction du langage égocentrique que se sont opposés les deux auteurs. En 1923, dans "Le développement du langage chez l'enfant", Piaget expose le nerf, le noyau dur de sa théorie qu'est la notion d'égocentrisme. Il décrit un nourrisson plongé dans une pensée autistique, donc non communicable, "centré sur lui-même" ou plus exactement ne distinguant pas le monde subjectif du monde extérieur. Progressivement l'enfant est appelé à se décentrer pour devenir toujours plus conscient de l'existence de l'autre, de son indépendance et de sa différence, d'abord en acte puis en représentation. A terme, l'enfant est capable de tenir compte du point de vue d'autrui, de la manière dont il se représente le monde, dont il pense. Piaget insiste sur le fait qu'entre la pensée autistique initiale non verbalisée et la pensée socialisée (qui se construit durant la période préopératoire), il existe une phase intermédiaire qui est la pensée égocentrique et qui se traduit par l'existence du langage égocentrique. En d'autres termes, la preuve du caractère égocentrique de la pensée, c'est que l'enfant se parle à lui-même!

Piaget étudie les verbalisations de l'enfant dans diverses situations (de jeu notamment) et observe que plus l'enfant grandit, en termes piagétiens, plus il se rapproche de la pensée opératoire (6-

7ans), d'une pensée plus objective, plus sociale et plus la proportion de monologues diminue. L'évolution des capacités langagières est donc bien déterminée par l'évolution de la pensée qui devient moins égocentrique. Vygotsky ne se satisfait pas des explications de Piaget qui réduisent la fonction du langage égocentrique, à une simple manifestation de la pensée égocentrique. Il procède à des observations dans des conditions similaires, mais observe plus particulièrement les moments où dans les activités de l'enfant se produit un événement inattendu qui empêche l'activité de se poursuivre, c'est à dire pose un Problème. On devine dans cette attitude à la fois l'ancrage épistémologique et idéologique déjà évoqué, mais surtout l'orientation résolument fonctionnaliste de Vygotsky, qui fait figure de précurseur en Psychologie du développement du développement: l'approche procédurale, l'intérêt pour les situations de résolutions de problèmes que développera une autre figure clé de la psychologie cognitive, Bruner est déjà en germe dans ces travaux. Ce qui interpelle Vygotsky, ce sont les moments où le cours de la pensée se suspend, les moments de rupture, ces phases de conflit intra ou inter-psychiques qui appellent une attitude plus réflexive et débouchent parfois sur une "expérience déclic", par exemple: l'enfant est entrain de dessiner et la mine de son crayon se casse, ou bien il est entrain de peindre et un verre d'eau se renverse et saccage sa peinture. Vygotsky observe que dans ce cas, la proportion de monologue a tendance à augmenter et que ceci s'observe non seulement chez le jeune enfant conformément aux prévisions de Piaget (période préopératoire) mais aussi chez les plus âgés. Le lien entre structure égocentrique de la pensée et monologue ne semble pas univoque, d'autant que ces manifestations monologiques existent aussi chez l'adulte: Mais où ai-je bien pu poser ce marteau... Oh mais quel idiot je suis!... et zut! (les expressions sont bien souvent moins châtiées). Une observation cruciale de Vygotsky révèle un autre point important relatif à la structure de ce langage monologique: plus on avance en âge, plus lorsqu'il apparaît, ses caractéristiques structurales (syntaxe prédicative, prédominance du sens individuel) s'exacerbent.

Vygotsky parvient à une conclusion basée sur le processus d'intériorisation, déjà évoqué à propos de l'appropriation: il arrive un moment où ce type de langage n'a plus besoin du support de la verbalisation et à terme, n'a plus besoin d'être exprimé. Il se poursuit alors de manière silencieuse, sous la forme d'un langage intériorisé. Donc il arrive un moment où l'enfant ne se parle plus à lui-même en se posant comme locuteur et interlocuteur en parlant à haute voix, mais réalise cette activité en pensée. Par moment bien sur la situation peut être tellement tendue, déstabilisante, stressante qu'une régression à des formes langagières monologiques extériorisées devient incontournable. Il s'agit de situations où s'exprime le besoin de retrouver véritablement la situation où l'on parlait à l'autre. On notera en effet que ce langage devenu intérieur plonge en fait ses racines dans le langage extérieur, donc au départ dans la forme sociale de la langue. Quand on se parle à soi-même à haute voix, c'est comme si l'on s'adressait à un autre. Puis progressivement, comme on se connaît et on sait de quoi on se parle, on en vient à se parler à soi-même intérieurement. Mais la racine de ce langage intérieur est sociale.

Ce n'est donc pas simplement une fonction symbolique et sémiotique de représentation qui est à l'oeuvre ici, une activité consistant à remplacer un objet par un autre, qu'il s'agisse d'un bout de bois en lieu et place d'un avion ou d'une image acoustique ou visuelle purement arbitraire telle que [avion], mais c'est surtout une fonction communicative qui s'exprime à l'aide de formes verbales, lexicales et syntaxiques intériorisées pour servir de régulation à la pensée. Nous sommes donc face à un exemple typique d'instrumentation de la pensée suite à un processus d'appropriation de l'outil qui fonde la culture humaine. Vygotsky distingue à partir de ce processus d'intériorisation trois fonctions principales du langage: une fonction communicative, une fonction représentative, et une fonction de planification, de régulation de la pensée justement

nommée: fonction régulatrice.

Ce processus de différenciation des fonctions est conforme à cette loi fondamentale énoncée par Vygotsky, selon laquelle toute fonction apparaît deux fois dans le développement, d'abord au niveau inter-psychique, puis au niveau intra- psychique. En corollaire de ce principe il pose que c'est à partir d'une fonction initiale de Communication que se produit une différenciation progressive des fonctions du langage en communicative, représentative, régulatrice. La racine commune de ces fonction est donc la fonction communicative.

Ce qui détermine la nécessité pour l'enfant d'accéder au langage, ce n'est donc pas une évolution de la pensée qui ferait qu'il deviendrait capable de se représenter des objets, le monde, sur la base d'un processus endogène d'adaptation. Ce qui est déterminant, c'est la nécessité de communiquer, fondée sur cette dépendance par rapport au milieu humain décrite par Wallon. L'enfant n'a pas le choix, il est dans un bain de langage, ça parle autour de lui. Il sent qu'il ne suffit pas de manger, ce dont relève sa survie biologique, mais qu'il faut aussi s'exprimer, comprendre, et donc parler, ce dont relève sa survie psychologique. La communication au niveau émotionnel, au niveau des affects bruts du corps est en effet coûteuse (indifférenciation, angoisse, confusions entre ses sentiments, ses éprouvés et ceux de l'autre). Fort heureusement, l'entourage humain propose cette autre scène symbolique et sémiotique de la langue où vont se déployer les processus d'élaboration secondaires (cf. le jeu du "for-da" et la naissance du symbole dans Freud, 1920). Dès que l'enfant agit, le Père ou la Mère pose des mots: "tu pleures... qu'est ce que tu veux maintenant? ah ton doudou, tiens ma chérie". Bien sûr, l'enfant ne verbalise pas au même niveau, il n'y a pas encore de structure correcte dans la forme, mais la fonction est là et ses cris de faim, ses babillages de plaisir, ses grognements, sont chargés de sens par l'autre. A travers cette production phonatoire très précoce le nourrisson découvre progressivement que le langage est un outil qui lui offre du pouvoir, qu'un cri suffit à faire accourir des personnes qui se penchent sur ses demandes, s'interrogent sur ce qui ne va pas. Il perçoit très vite que ses productions ont un impact déterminant sur l'autre. Bien évidemment tout ceci ne part pas de rien et surtout pas exclusivement d'un système inné d'acquisition de la langue cher aux psycholinguistes inspirés par Chomsky (le LAD). L'enfant dispose d'un bagage héréditaire (sensori-moteur) qui lui permet d'apprendre, il va s'en servir. Les schèmes piagétiens sont compris ici comme des outils permettant d'entrer en contact avec l'autre au niveau du logos, mais sous tendu par l'éros (cf. succion; toucher etc...). Le travail d'un continuateur de Vygotsky, J-S. Bruner que nous abordons maintenant sera justement de montrer que dans c'est dans ces activités originaires d'échanges tonico-émotionnels, dans ces proto-dialogues que se mettent en place des précurseurs du langage conçus comme outil de communication. Car la motivation principale à l'origine de la construction progressive de cet instrument humain susceptible de transformer radicalement le monde psychique, le rapport du sujet au monde physico-social et de transformer les objets de ce monde, n'est autre qu'une propension structurale, irrépressible, vitale à entrer en contact avec l'autre, conformément à ce besoin primaire de support affectif et social qu'étudient les théories de l'attachement.

6- Des savoirs faire communicatifs aux savoirs dire: la perspective de Bruner sur le développement de la parole.

Bruner reprend la thèse de Vygotsky selon laquelle la fonction communicative du langage serait la première à se réaliser. Dans son ouvrage "Savoir-faire, savoir dire" et notamment le chapitre intitulé "l'ontogenèse des actes de langage" (Bruner, 1983), il postule l'existence d'une continuité entre les communications préverbaux (gestes, cris, babils) de la première année et les

communications verbales ultérieures. Durant sa première année, l'enfant construit des savoir-faire communicatifs dans le cadre de situations d'interactions sociales fortement ritualisées dans lesquelles Mère (Père)-Enfant se retrouvent habituellement autour d'activités conjointes régies par des règles, par exemple: le moment du bain, du jeu, du coucher, du repas. Ces situations rituelles sont des moments dans lesquels l'enfant va pouvoir réaliser ses activités avec l'aide de l'autre. Dans ces situations va se manifester de la part de l'adulte une fonction de soutien, de guidage, d'étayage. Souvent il s'agit de réduire la difficulté de la tâche. (ex: l'enfant essaie de sortir un objet d'une boîte, d'ouvrir le couvercle, l'adulte va lui tenir la boîte). Parfois il peut au contraire introduire une difficulté en aidant plus ou moins. C'est une situation d'apprentissage dans laquelle il peut jouer sur les capacités de l'enfant et voir jusqu'où ce dernier peut profiter de l'aide... On est dans la "Zone de Développement Potentiel", en ce sens que l'enfant va pouvoir résoudre grâce à l'aide de l'adulte des problèmes qu'il serait incapable de résoudre seul. Par ex, s'agissant de la lecture d'un livre, l'adulte lit l'histoire, il demande à l'enfant de montrer l'ogre, la sorcière, le loup. Ces situations que Bruner nomme des "formats" d'actions conjointes, correspondent à une suite d'actions ou scripts, une séquence se reproduisant à l'identique, un cadre ou un pattern d'interactions au sein desquelles il est possible d'introduire de légères modifications qui obligent l'enfant à se dépasser pour exprimer ses potentialités. Ces formats constituent des matrices tutoriales du développement. Ces scripts ou procès d'action comportent souvent une initialisation de l'échange, un échange proprement dit et une conclusion et constituent selon Bruner des précurseurs non verbaux de l'activité langagière.

Ex: L'enfant prend son repas et comme il n'a pas beaucoup d'appétit, l'adulte chante une chanson (ou une comptine). L'enfant gesticule de la tête et des bras. Un peu comme s'il signifiait par cette activité une intention que l'on pourrait transcrire verbalement par "allez, raconte" ou "allez, chante...". Puis, l'enfant prend une bouchée et l'adulte dit "voilà c'est bien" (marquage de la fin de l'action). S'en suit une nouvelle initialisation de l'échange, l'enfant gesticule et fixe l'adulte signifiant par là "rechante". Ainsi se développe un échange dans lequel l'enfant repère le début, le cours de l'échange, et sa conclusion. Il peut apprendre aussi à échanger les rôles (l'adulte prend une bouchée devant le regard de l'enfant très intéressé, amusé ou soudain envieux et désireux lui-même fortement la becquetée). Le même type de rituel avec alternance de "tours de paroles" en acte se retrouve dans les jeux de balle. L'enfant montre le ballon en grognant, l'autre lui donne en disant "tiens c'est ça que tu veux, c'est le ballon". L'enfant prend le ballon puis le redonne. Action marquée par les propos de l'adulte: "Merci mon bébé t'es un amour, il est à papa le ballon". Gesticulation de l'enfant qui interpelle le parent: "non il est à Pierre". Et le père redonne le ballon. Dans ces échanges de rôles, l'objet prend un sens qui n'est certes pas encore celui du dictionnaire ("vessie de caoutchouc gonflée d'air et recouverte de cuir, de peau ou de caoutchouc épais, dont on se sert pour jouer ou pratiquer certains sports") mais un sens partagé, in situ, dans le *hic et nunc* de l'interaction. C'est ce qui explique que l'enfant comprend d'abord les objets par leur usage, on pourrait ajouter leur usage social. Il comprend l'objet par le sens que lui donne l'autre et le sens qu'il construit avec l'autre dans la co-action. L'objet ballon, c'est "ce avec quoi on joue avec papa", Bien entendu ce sens attaché au mot (ballon) et marqué dans la langue par ce signifiant spécifique va se diversifier ensuite grâce aux situations rituelles d'usage de cet objet auxquelles l'enfant sera confronté. De là pourra émerger une sorte d'abstraction, de cadre formel, de schéma de ce qu'est un ballon (la dénotation). Mais cette "abstraction" très relative n'est qu'une vue de l'esprit (du psychologue) en ceci qu'elle reste toujours incarnée, porteuse en fait de tous les contextes dans lesquels se réalise la construction du signe.

C'est justement la fonction du "Format" que de donner du sens aux objets. Mais au delà, ce qui se passe là avec l'action et la verbalisation de l'adulte et les productions phonatoires de

l'enfant, c'est une forme prototypique de ce qui se passera plus tard avec la syntaxe verbale, au niveau même de la grammaire c'est à dire des règles qui régissent l'usage de la langue: quand l'enfant, est acteur et dit "baba Piè" (traduire: le ballon est à Pierre), il marque d'une certaine façon ce qui est le sujet de l'action. Il signifie, dans une sorte de grammaire des cas (cf. Caron,1989) qu'il est "agent", ce qui sera marqué dans les langues positionnelles par la place de sujet. Lorsqu'il donne le ballon, l'autre le reçoit et occupe la position de "patient" (je donne à toi). Le moment où il donne le ballon, constitue l'action qui pourra se traduire ensuite par "donner" "lancer" "rouler", ce qui correspond au verbe, avec les éventuels compléments d'objets, de manière, de lieu, qui renvoient au contexte spatio-temporel de l'interaction.

Bruner voit dans ces dialogues en acte, des protodialogues à travers lesquels se met en place une grammaire de l'action qui rendra possible l'appropriation d'une grammaire du langage. On mesure ainsi combien lorsque l'enfant accède à l'usage de la langue et apprend à dire "a moi de lancer le ballon", et accède ainsi à un relatif "savoir dire", il a préalablement construit des savoir-faire fondamentaux autour du lancer du ballon. Par exemple, différentes positions par rapport à l'action de donner le ballon: à qui, comment, où etc...

Cette perspective permet au passage d'éclairer différemment le principe d'adaptation sur lequel se fonde l'édifice de l'épistémologie génétique. En effet, les processus d'assimilation et d'accommodation de Piaget peuvent être conçus sur un mode non plus seulement logique mais tout aussi bien dialogique, en ceci que les constructions appliquées aux objets consistent à prendre ceux-ci pour thèmes (fonction référentielle) et à produire des commentaires à leur sujet, autrement dit à prédiquer. Lorsque l'enfant assimile l'objet en lui appliquant ses schèmes, ceci préfigure les activités prédictives qu'il développera plus tard à propos d'un thème (le ballon est à Papa, le ballon roule, le ballon est rouge...) Ceci permet de revisiter ce processus mystérieux qu'est l'"abstraction réfléchissante" et qui marque le passage d'un stade à un autre. Par exemple, la transposition au niveau des schèmes représentatifs, de ce qui a été construit au niveau sensori-moteur constitue un passage du concret à l'abstrait et le même décalage vertical se retrouve dans le passage des opérations concrètes aux opérations formelles. On voit que dans l'optique de Vygotsky et Bruner, cette réflexion, cette abstraction qui est aussi une décentration provient en fait directement de l'action avec l'autre, action pratique, perceptivo-motrice et/ou cognitivo-langagière. Cette abstraction est déterminée par la langue et au delà par les formats d'action conjointe élaborés avec l'autre, qui déterminent la prise de conscience. C'est d'ailleurs cette fonction réflexive, élaboratrice et cathartique de la langue que la "cure par la parole" des techniques psychanalytiques exploite directement dans ses visées thérapeutiques.

7- La perspective pragmatique: le faire et le dire.

Hors du champ de la psychologie, en philosophie du langage, se développe dans les années soixante à partir de travaux de des théorisations qui rejoignent de façon troublante nombre d'intuitions de Vygotsky et dont s'inspirera aussi Bruner, celles de la pragmatique de la langue. Dans l'usage de la langue, il y a

Les recherches menées depuis les travaux d' Austin (1962/1970) et Searle (1971/1982) dans le sillage des théories de l'énonciation de Benveniste ou de Bakhtine (cf. Bronckhart, 1977) dans le cadre de la pragmatique de la langue montrent combien ce contexte fonctionnel de la communication apparaît toujours comme déterminant, constitutif de la structure. Il y a tout lieu de penser au stade où nous en sommes des recherches sur le développement du langage que ce que l'enfant apprend avant tout à repérer durant les deux premières années de son existence, ce

sont des intentions communicatives (illocutoires) cachées derrière des formes locutoires plus ou moins abouties dont l'adulte détient pour un temps au moins le secret. Le décodage de ces formes langagières que nous décrivent les théories cognitivistes de Piaget ou la grammaire générative de Chomsky (activation en mémoire de concepts associés aux images acoustiques perçues, activation de règles de constructions basées sur une grammaire universelle innée) ne se développe qu'en réponse à la gestion de ce besoin de comprendre les intentions de l'autre, de se construire des théories implicites de ses états mentaux et affectifs, des théories de l'esprit humain, sur la base desquelles peut se développer l'échange et le partage du sens.

L'impact que cet énoncé aura sur l'autre (effet perlocutoire) est bien entendu fonction de l'adéquation toute relative entre les formes utilisées et les intentions communicatives sous jacentes, autrement dit de la capacité subtile du locuteur à habiller le dire, en révélant juste ce qu'il faut du sens de son action tout en cachant ce qu'il veut maintenir dans l'implicite derrière le masque des mots. Les mots qui apparaissent comme des outils à la fois révélateurs de la pensée et du désir et comme des masques permettant à l'autre de s'engouffrer dans un espace de non dit, parce que non encore dit, ou définitivement formulé ou qui ne sera jamais dit, un espace de liberté sémiotique et symbolique où il peut déployer à son tour sa propre activité de parole. L'interlocuteur a ainsi toute liberté de "perlocuter" ou non et s'il le fait, de rebondir comme il l'entend: "Tiens voilà du sel", "Tu te l'attrapes!", "Et alors?". Il est en droit par exemple toujours selon le contexte de solliciter une forme plus explicite, comme les enfants (et les adultes) s'y amusent parfois lorsqu'ils se contraignent mutuellement jusqu'à la supplication dans la convoitise d'un objet: "Pardon? - S'il te plaît - S'il te plaît qui? - S'il te plaît Papa... - Ah bon!" (autre conclusion possible de l'échange: " - Et bien non! tu n'es pas assez sage!"). On mesure à quel point, comme cela semble être le lot de tous les outils, l'appropriation de la langue est avant tout pour paraphraser le philosophe Wittgenstein: un jeu de parole.

8- Conclusion: ce que parler veut dire...

En conclusion, parler revient pour l'enfant à effectuer une action, c'est à dire à produire dans un contexte particulier à l'intention d'un auditoire particulier des énoncés qui visent un certain but. Ou selon la définition de Ghiglione (1990): " Communiquer consiste en fonction d'enjeux, à co-construire la référence à l'aide de différents systèmes de signes, en acceptant un nombre minimum de principes et de règles permettant de gérer l'échange". En paraphrasant la définition que donne Schubauer-Léoni (1986) du "contrat didactique", on peut considérer que les interlocuteurs essaient de s'accorder sur un ensemble de règles tacites qui déterminent leurs rôles et attentes respectifs. Processus de co-construction qui atteste du caractère jamais abouti, toujours en chantier de l'échange verbal. N'oublions pas que seuls les signifiants peuvent faire l'objet d'un échange effectif, le partage des signifiés et des représentations associées, fait l'objet d'un pari impossible qui impose à l'échange verbal son principe d'incertitude et sa potentialité créatrice. Si la fonction du langage est aussi de représenter le monde, cette fonction apparaît comme indissociable d'une fonction de communication qui semble bien la précéder au cours du développement. Le langage est un outil utilisé de diverses manières en vue d'atteindre divers objectifs: informer, convaincre, s'engager, se cacher, jouer etc... autant de visées pragmatiques qui rendent compte des usages de la langue.

Ce que l'enfant découvre en premier lieu dans le cadre de ces échanges structurés et ritualisés que sont les formats, ce sont essentiellement ces aspects pragmatiques de la langue. Avant de signifier, d'évoquer, de reconstruire le monde pour lui-même, l'enfant apprend à agir avec l'autre, sur l'autre, et donc avec lui-même. Ce n'est que parce qu'il est motivé par ce besoin

de co-action, qu'il perçoit l'intérêt et la nécessité d'utiliser cet outil culturel puissant mis à sa disposition. Car cet outil va devenir non seulement un moyen d'échanger des informations (ce que décrivait déjà le modèle cybernétique de la communication: Emetteur-Canal-Récepteur), mais surtout un formidable levier d'action sur le monde et en premier lieu l'environnement humain. La langue n'est pas un objet neutre que l'on peut formaliser et couper de sa manifestation dans la parole incarnée, comme a cru pouvoir le faire la linguistique structuraliste. Pas plus qu'elle ne se réduit à un outil d'échanges d'informations comme l'ont postulé longtemps les théories de l'information: si l'on reste au seul niveau de l'encodage et du décodage d'un énoncé, on passe à côté de questions essentielles relatives aux fonctions de la parole: quelle voix s'exprime, à quelle part de l'autre s'adresse t'elle, quel niveau d'authenticité, quel jeu de mot, d'humour, d'amour, quel jeu de séduction, voire de manipulation poursuit-elle?

La plupart des formes langagières ne se comprennent qu'à la lumière de l'intention communicative qu'elles expriment. Tout interlocuteur raisonne à partir des formes locutoires sur les raisons qui ont motivé l'énonciateur dans l'utilisation de telle formule. Autrement dit, sur ce qu'a souhaité "faire" l'énonciateur en "disant" cela. Cette capacité précoce à lire le sens derrière les signes (linguistiques ou autres) explique sans doute pourquoi il est assez rare qu'un auditeur se limite à une lecture littérale d'un énoncé tel que "Avez vous l'heure?" ou bien "N'auriez-vous une petite pièce?", au point de répondre "oui!" et de passer son chemin. L'interlocuteur est toujours un interprétant et si la lecture littérale est sinon impossible du moins rarissime, par contre l'attribution d'intention est la condition sine qua non de l'activité langagière. Il n'est pas impossible qu'une personne surinterprète l'intention du locuteur dans le script (ou le format): "rencontre dans la rue" et décoche au présomptueux dragueur qui lui a demandé l'heure, un regard assassin.

De la même manière et pour conclure en musique, dans la chanson intitulée : "Sache que je..." de J.J. Goldmann, l'amoureux(se) transi(e) qui souhaite déclarer sa flamme à l'aide de "phrases en otage" est prisonnier(e) du "contrat" qui se cache "dans ces mots là" et qui semble poser au bout du compte une question de vie ou d'amour: "M'aimes tu toi?". Se joue donc dans la déclaration quelque chose qui n'est pas dans la locution, mais bien au delà, dans le mystère du sujet que tentent d'approcher les métaphores psychanalytiques, mais aussi dans ces contextes d'interstructuration qu'étudient les théories de la personnalisation (Baubion-Broye et al. 1987), dans ces règles d'usage, ces conventions, ces rituels qui régulent les interactions verbales (cf. par exemple la notion de "contrat de communication" in Larroze-Marracq, 2000, ou les travaux de Goffman, 1987). Présuppositions, implicites sociaux et culturels que le petit humain apprend à maîtriser dès la naissance, au contact de multiples situations sociales d'échanges et sans doute plus tôt encore dans la mélodie de ces voix perçues in-utéro. Cette prosodie, ce rythme, qui font de l'activité de parole aussi et peut être avant tout au cours du développement, une musique, comme l'attestent les perspectives holistes de la psychologie ou des philosophies orientales, musique de la parole en acte dont joue si bien Léo Ferré lorsqu'il évoque la force de la poésie dans un "art de la langue", qui prend ici une couleur toute walonnienne: "[Le mot] ne prend son sexe qu'avec la corde vocale, tout comme le violon prend le sien avec l'archer qui le touche."

Bibliographie:

- Austin, J.L., (1970) Quand dire, c'est faire. Paris: Editions du Seuil
Baubion-Broye, A., Malrieu, P., Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de Psychologie*. XL-379, 435-447.
Bowlby, J. (1969/1978) Attachement et perte, vol.1. Paris : PUF
Brossard, M. (1992). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*,

tome 46, n°4, 149-200.

Bronckart, J-P. (1977) Théories du langage. Mardaga

Bruner, J-S (1991) Car la culture donne forme à l'esprit. Paris: ESHEL

Bruner, J-S (1983) Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire. Paris: PUF

Caron, J. (1989). Précis de psycholinguistique. Paris : PUF.

Cyrulnik, B. (1995) La naissance du sens Paris: Hachette

Freud, S (1920) Au delà du principe de plaisir. In *Essais de psychanalyse*, 1951. Paris: Payot

Ghiglione, R. (1990). Le "qui" et le "comment", in R. Ghiglione, C. Bonnet et J.-F. Richard et al. : Cognition, Représentation, Communication. *Traité de Psychologie Cognitive*, Tome 3. Paris : Dunod.

Gilly, M. (1993) Psychologie sociale des constructions cognitives : perspectives européennes, *Bulletin de psychologie*, tome XLVI, n°412, 671-683.

Goffman, E. (1987) Façons de parler. Paris: Editions de Minuit.

Karmiloff-Smith, A. (1987) Function and process in comparing language and cognition. In J.Wertsch: *Social and functional approaches to language and thought*. New York: Academic Press, pp 185-202.

Lahire, B. (1993) Culture écrite et inégalités scolaires. Lyon : PUL

Larroze-Marracq, H (1999). Apprentissages scolaires et construction des connaissances: de Piaget à Vygotsky. *Aprenizagem e desenvolvimento*. VIII-N°29/30. 109-119. Lisbonne.

Larroze-Marracq, H (2000) Rapport au savoir de l'enseignant et de l'élève dans l'activité de résolution de problèmes mathématiques. *Etudes vietnamiennes*. 113-123.

Lorenz, K. (1970) Le comportement animal et humain. Paris : Ed. du Seuil

Malrieu, P. (1993) Le sujet de la connaissance. *Enfance*, Tome 47, n°1, 65-77.

Malrieu, P. (2000) La construction des imaginaires. Paris: L'Harmattan

Meyerson, I (1987) *Ecrits, 1920-1983*. Paris: PUF

Perret-Clermont, A-N. et Nicolet, M. (1988) (Eds.) *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Fribourg : Cousset- Delval

Piaget, J. (1923). *Le Langage et la Pensée chez l'Enfant*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1936). *La Naissance de l'Intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1946). *La Formation du symbole chez l'Enfant*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Prêteur, Y. et Louvet-Schmauss, E. (1993) Hétérogénéité des styles éducatifs parentaux et acquisition de l'écrit chez des enfants de cours préparatoire. *Apprentissage et socialisation*. Montréal, 16 (3), 263-274.

Schneuwly, B. (1989) *La construction du langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P., eds (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux-Niestlé. *Textes de base en psychologie*.

Searle, J.R. (1982) *Sens et expression*. Paris: Editions de Minuit

Schubauer-Léoni, M-L. (1986). Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 139-153

Vygotsky, L-S. (1936/1997) *Pensée et langage*. Paris: La Dispute

Wallon, H. (1942/1970) *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion

Wallon, H.(1941). *L' évolution psychologique de l'enfant*.