

L'enfant pourra dès lors produire des énoncés complexes réalisant plusieurs fonctions simultanément. Notons que cette phase est encore caractérisée par le développement des conduites de dialogue.

La transition entre la première et la deuxième phase marque donc l'abandon d'une création idiosyncratique et l'entrée dans la langue maternelle.

Troisième phase (dès 2 ans environ)

Elle est caractérisée par le développement simultané de la dimension représentative (mathématique) et de la dimension communicative (pragmatique). Au fur et à mesure que le niveau lexicogrammatical se mettra en place, ces deux métafonctions se matérialiseront et s'intérioriseront au sein même du code linguistique et constitueront les composants idéationnel et interpersonnel mentionnés plus haut.

On comprendra que pour Halliday, l'organisation interne du système linguistique est fondamentalement motivée, déterminée par les multiples usages sociaux et cognitifs que le langage est amené à accomplir. «Language is as it is because of what it has to do» (1978: 16). La lexicogrammaire apparaît ainsi comme une réponse *par la structure* à des contraintes d'ordre fonctionnel. Sur ce point, la pensée de Halliday rejoint celle de certains anthropologues (Malinowski par exemple) ainsi que celle de J.S. Bruner, comme nous le verrons plus loin.

Nous avons vu que durant toute la première phase, les énoncés produits par l'enfant sont monolexématiques. Une question générale surgit alors: au regard du langage adulte, comment doit-on interpréter la valeur de ces énoncés? Trois ordres de problèmes méritent ici une attention particulière. En premier lieu, celui de leur statut sémiologique: ces productions peuvent-elles être considérées comme des signes à part entière, au sens saussurien du terme? En second lieu, celui de leur statut linguistique: s'agit-il de «mots», de «mots-phrases»? La controverse autour de la notion d'holophrase montre bien la difficulté du problème. Enfin, on se posera la question de leur rapport au sens qui a été produit et à la situation d'interlocution. Dans la mesure en effet où ces productions résultent d'un choix unique, elles soulèvent la question de savoir quel élément a été codé au regard du sens dont elles sont investies et des paramètres de la situation. Or, si l'approche mise en oeuvre par Halliday ainsi que les études d'orientation pragmatique (cf. par exemple BATES *et al.* 1975, DORE 1974) permettent de se faire une idée assez précise de l'évolution des diverses modalités de la communication, elles n'apportent en revanche que peu d'informations sur ces problèmes d'ordre plus proprement sémiologique.

Le statut de signe des premiers énoncés monolexématiques a été mis en cause par plusieurs auteurs. Les arguments les plus couramment avancés s'appuient sur la très grande fluctuation de la valeur référentielle de ces énoncés (généralement sur-extensifs) ainsi que sur l'absence d'un système lexical véritablement organisé, avec existence de paradigmes, interdéfinition des termes, etc.⁵. On a également invoqué le fait que certaines productions vocales peuvent être conçues

⁵ L'organisation paradigmatique du lexique sera attestée plus tard, au niveau morphologique, par des créations analogiques: «prendu» pour «pris», sur le modèle de «tendre / tendu», «vendre / vendu», etc. A cet égard il est intéressant de noter que l'enfant commence souvent par produire la forme correcte, apprise comme élément lexical isolé, et ensuite seulement la transforme en une construction analogique erronée (COHEN 1969, cité par SINCLAIR 1987).

par l'enfant comme des éléments à part entière de l'action ou de l'objet, plutôt que comme des expressions qui signifient cette action ou cet objet. Les thèses de Piaget (1925) sur le «réalisme nominal», bien que concernant des phénomènes beaucoup plus tardifs, vont dans le même sens. En tout état de cause, l'instabilité de la valeur référentielle pourrait s'expliquer par l'absence - ou par une élaboration insuffisante - du pôle du signifié. Tel est du moins l'avis de François *et al.* (1977), qui considèrent que ces pré-signes se limitent à articuler un signifiant et un référent. Il s'agirait en ce sens d'entités sémiotiques proches des noms propres. Ces auteurs insistent en outre sur l'importance de la disproportion entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif (compris, mais jamais produit). Ainsi, l'enfant qu'ils ont observé n'utilisait activement à l'âge de 19 mois que 92 signes, sur un répertoire qui en comportait quelque 240. Ils relèvent par ailleurs la relative rareté des émissions spontanées, leur caractère réactif et leur dépendance vis-à-vis des interventions de l'adulte. Ces faits attesteraient que l'adulte assume fréquemment l'une des deux faces du signe, généralement le signifiant⁶.

Parallèlement aux variations de la référence on a parfois noté, du point de vue du lien avec la situation, des phénomènes d'hyperspécialisation. Tel enfant utilisera par exemple le mot *chat* uniquement dans une situation de jeu consistant à lancer un animal en peluche, mais jamais pour nommer ou demander cet objet. Ces fluctuations conjointes de l'espace référentiel (expressions sur- ou sous-extensives) et de l'espace contextuel (expressions hyper- ou hypo-contextualisées) conduisent à penser que le développement du système lexical procède d'un ajustement progressif et réciproque de l'extension référentielle et de l'extension contextuelle.

Nous l'avons dit, tout énoncé monolexématique suppose qu'un choix a été opéré et qu'un seul aspect du sens a été codé, tout au moins linguistiquement (d'autres éléments pouvant être codés sur le canal de la mimo-gestualité). Pourtant au terme de ce choix, il a été exprimé généralement bien davantage que ce que signifie littéralement l'expression choisie. Un problème important est dès lors celui de l'articulation entre le «mot» qui a été sélectionné, le sens de son énonciation et le contexte de la situation.

Parmi les études qui ont été consacrées à la nature de cette articulation et à son évolution au cours de la période monolexématique, la plus importante et la plus systématique est à notre connaissance celle de Greenfield et Smith (1976). Ces auteurs ont montré qu'une analyse attentive du statut des expressions monolexématiques relativement aux éléments non linguistiques de la situation permet de mettre en évidence l'existence d'un ensemble complexe de *fonctions sémantiques*, dont certaines s'apparentent aux catégories des grammaires casuelles. Ils ont en outre observé que la maîtrise progressive, par l'enfant, de l'ensemble de ces fonctions obéit à un ordre constant.

Leur approche est fondée sur une conception critique de la notion d'holophrase. Selon ces auteurs, en effet, les mots qu'on qualifie ordinairement d'holophrases ne doivent pas leur valeur propositionnelle à une qualité sémiotique interne, mais au fait qu'ils se combinent avec des éléments concrets de la situation. C'est donc dans le mode d'articulation mot-situation qu'il convient d'examiner le sens propositionnel des holophrases. Ceci nous importe d'autant plus qu'il en va de même pour l'implicite dans le discours adulte. «Café» n'est holophrase qu'en situation.

⁶ Il resterait à disposer d'informations analogues sur l'adulte, non seulement dans son apprentissage d'une langue seconde, mais même dans sa langue maternelle.

La notion de fonction sémantique vise tout justement à rendre compte des différentes modalités de cette articulation. L'étude de Greenfield et Smith montre ainsi que la situation est conçue et utilisée par l'enfant comme un cadre structuré de relations sémantiques, dont les termes se verront graduellement assigner le statut d'expressions verbales. En présence d'une même relation perçue, par exemple «maman court», l'enfant peut réagir en disant *maman* ou *court*: dans le premier cas, la fonction sémantique de l'item choisi sera classée comme AGENT D'UNE ACTION, dans le second comme ACTION D'UN AGENT. On notera qu'une telle approche suppose que les énoncés produits par l'enfant soient «complétés», et que le contexte soit pris systématiquement en considération.

Greenfield et Smith ont établi une liste de douze fonctions sémantiques, réparties en quatre catégories. Soit:

1. Les fonctions à caractère performatif (4 fonctions).
2. Les fonctions impliquant une relation entre une entité et une action (5 fonctions).
3. Les fonctions impliquant une relation entre deux entités (2 fonctions).
4. Les modifications d'événements (1 fonction).

La fonction sémantique que réalise un item lexical est, à ce stade, indépendante de sa catégorie grammaticale.

1. *Les fonctions à caractère performatif*

a) Les PERFORMATIFS PURS - Ils constituent en eux-mêmes l'action accomplie. Contrairement à ceux décrits par Austin, ils n'ont pas de complément propositionnel ou objectuel: ils sont pure modalité. Entrent par exemple dans cette catégorie les formules de salutation.

b) Les VOLITIONS - Leur fonction essentielle est d'obtenir de la personne à qui elles sont adressées une réponse particulière. Leur «complément» est généralement exprimé par des moyens non linguistiques. Des expressions comme *mama*, énoncé pour demander quelque chose, ou *no*, comme marque du refus, font partie de cette catégorie.

c) Les INDICATIONS D'OBJETS - Elles réfèrent à l'objet de l'acte d'indication, et leur fonction consiste le plus souvent à diriger l'attention d'autrui. Elles sont donc régulièrement accompagnées d'une désignation par le geste ou la direction du regard.

d) Les VOLITIONS D'OBJETS - Elles réfèrent à un objet qui est demandé et leur contour intonatif, de même que le geste qui les accompagne, sont identiques à ceux des simples volitions. Mais c'est ici l'objet convoité qui est codé linguistiquement, non la modalité du désir.

2. *Les fonctions impliquant une relation entre une entité et une action*

Il s'agit des expressions dont la fonction est de désigner, soit (e) un AGENT animé, soit (f) un OBJET, liés à une action ou à un état, soit encore l'action ou l'état dans lequel sont impliquées ces entités (g, h). A quoi il convient d'ajouter (i) les DATIFS, qui apparaissent d'abord dans la fonction de destinataire (l'enfant tend un objet à son père et dit *dada*), et ensuite seulement dans celle de bénéficiaire

(l'enfant demande un objet à une tierce personne en disant *dada* et donne cet objet à son père).

3. Les fonctions impliquant une relation entre deux entités

Il s'agit des expressions désignant une entité non présente associée à une entité présente. Les auteurs distinguent ici (j) les ETRES ANIMES ASSOCIES A UN OBJET OU A UN LIEU et (k) les OBJETS ASSOCIES A UN AUTRE OBJET OU A UN LIEU. Par exemple, l'enfant dit *mommy* en touchant un vêtement appartenant à sa mère. Sont également inclus dans cette catégorie certains usages métaphoriques, par exemple lorsque l'enfant met une assiette sur sa tête et dit *hat*.

4. Les fonctions consistant à modifier un événement

Il s'agit d'expressions visant à agir globalement sur un événement, comme *again* ou *more* (l).

L'ordre dans lequel nous avons présenté ces quatre catégories de fonctions reproduit la séquence de leur apparition dans le langage de l'enfant, entre le 8e et le 18e mois environ. A l'évidence cet ordre n'est pas quelconque: énonciations n'impliquant aucun objet, puis impliquant un seul objet, puis deux objets; mots dont le lien est de plus en plus indirect avec l'action en cours (les datifs supposent la capacité de porter son attention sur deux éléments simultanément); décentration progressive, etc., ce qui correspond bien - notons-le - avec le développement général de l'intelligence, tel que Piaget l'a mis en évidence.

Cette séquence d'acquisitions montre en outre que, à un stade donné du développement, le domaine d'utilisation d'un item lexical dépend moins de sa valeur référentielle que du répertoire des fonctions sémantiques que l'enfant est alors capable de mettre en oeuvre. Au fur et à mesure que ce répertoire s'étend, le lexique entre ainsi dans des contextes d'utilisation toujours plus larges.

2.2 L'émergence des pratiques discursives

Les travaux que nous venons de présenter mettent l'accent sur les fonctions pragmatiques du langage, sur ses modes d'insertion dans la situation ainsi que sur la mise en place d'un système grammatical rudimentaire à partir duquel ces fonctions sont réalisées. L'expression de «système grammatical» nous paraît ici justifiée pour deux raisons au moins. D'une part, en effet, nous venons de voir que la signification des holophrases résulte d'une articulation étroite entre l'élément linguistique énoncé et certains paramètres situationnels qui, fonctionnellement, peuvent souvent être interprétés comme des substituts non linguistiques de signes linguistiques (GREENFIELD et SMITH 1976). Ce fait est d'ailleurs parfaitement en accord avec cette autre idée, qui parcourt toute la littérature psycholinguistique, suivant laquelle les premières étapes de l'acquisition du langage se caractérisent par un lent processus de décontextualisation des énonciations (cf. DE LAGUNA 1927) et, corrélativement, par l'introduction progressive d'éléments situationnels dans les énoncés.

D'autre part, plusieurs travaux font aujourd'hui état de l'existence d'une syntaxe dialogale, qui précéderait la syntaxe monologale et attesterait d'une véritable stratégie d'acquisition des structures syntaxiques. C'est ainsi qu'une fois replacés

dans le contexte du dialogue, une proportion non négligeable des énoncés monolexématiques produits par l'enfant semblent s'articuler syntaxiquement à l'énoncé produit antérieurement par son interlocuteur. Avant même qu'il soit capable de produire des énoncés comportant plusieurs mots, l'enfant témoignerait donc déjà de la maîtrise de certaines relations syntaxiques élémentaires lui permettant de construire des propositions à travers le dialogue. C'est du moins ce que tentent de montrer les travaux de Scollon (1979) et, à sa suite, ceux de Camaioni (cf. CAMAIONI, DE CASTRO CAMPOS et DE LEMOS 1984), De Lemos (1985), Ochs & Schieffelin (1983).

Notre propos n'est toutefois pas de discuter le développement de la syntaxe et nous allons maintenant porter notre attention sur l'apparition des premières conduites de communication référentielle, ainsi que sur certains aspects du substrat cognitif qui sous-tend ces conduites.

L'aube de la communication: la genèse d'autrui comme médiateur, ou la construction d'un premier triangle sémiotique.

Les capacités communicatives de l'enfant subissent vers la fin de la première année, mais en principe dès le 9e mois, des modifications d'une importance capitale. Ces modifications peuvent être décrites à partir de la situation schématique suivante, dont la description est empruntée ici à Bates (cf. BATES *et al.* 1979). Soit un enfant faisant face à un objet hors d'atteinte et, à côté de l'enfant mais à une certaine distance, un adulte. Avant l'âge de 9 mois, lorsque l'enfant est attiré par l'objet et paraît désirer entrer en sa possession, l'ensemble de ses comportements est orienté vers le but recherché: tentatives d'atteindre l'objet, gesticulations, cris et vocalisations diverses, etc. Quand ces efforts paraissent définitivement voués à l'échec, l'attention de l'enfant se dirige alors soit vers un autre objet ou événement du contexte immédiat, soit vers l'adulte, auquel il manifesterait éventuellement des signes d'insatisfaction. Mais en aucun cas l'enfant n'essaiera d'utiliser comme médiateur la personne d'autrui pour parvenir à ses fins. Son attention demeure mobilisée entièrement et exclusivement, soit par l'objet, soit par la personne, sans que l'un des deux éléments de ce microcosme ne soit utilisé pour accéder à l'autre: l'objet, pour capter l'attention de l'adulte, ou l'adulte pour faciliter l'accès à l'objet. Avant l'âge de 9 mois l'enfant semble ainsi appréhender de manière dissociée - c'est-à-dire sans coordination possible - ce qui constitue les deux grandes catégories de son environnement: le monde inanimé des objets et celui, social, des personnes.

Or, dès le 9e mois et dans la même situation triangulaire, l'attitude adoptée diffère de façon frappante de ce qui vient d'être décrit. Ces modifications tiennent en particulier à deux points. D'abord, l'enfant va porter son regard alternativement vers l'objet convoité et vers l'adulte, et ceci au cours même de ses efforts pour atteindre l'objet et des signaux, mimo-gestuels et vocaux, qui accompagnent ces tentatives.

Ensuite, les signaux vocaux ne se présentent plus de la même manière. D'une part, alors qu'auparavant leur modification au cours de l'épisode semblait dépendre principalement de l'accessibilité du but, elle dépend maintenant de plus en plus de l'attitude de l'adulte vis-à-vis de la situation. D'autre part, ces signaux commencent à se ritualiser: ils sont plus brefs, plus réguliers, plus stables. Le geste même de préhension, accompagné du regard dirigé vers l'adulte, perd sa qualité de tentative «authentique» pour n'être plus que l'ébauche d'un effort, et tend ainsi à

devenir un simple signal (BRUNER 1974/75, 1978). En un mot, tout se passe comme si l'enfant concevait désormais une relation entre l'objet convoité, la personne d'autrui et les signaux gestuels et vocaux qu'il produit⁷. On pourrait voir ici l'une des formes les plus primitives des représentations sociales. En tout état de cause on peut en inférer qu'il tente de coordonner, selon une modalité instrumentale, deux registres relationnels jusque là dissociés. Cette forme d'interaction a été qualifiée d'«intersubjectivité secondaire» par Trevarthen et Hubley (1978)⁸. On notera encore que c'est à la même période que l'enfant rend l'objet qu'on lui a donné pour le redemander, le redonner, etc. (inversion des rôles) et que ces transactions s'accompagnent régulièrement du regard dirigé vers l'adulte (BRUNER 1974/75).

Selon Bates *et al.* (1979), ce type de comportement doit être interprété comme un mode d'instrumentalité sociale. Il permet à l'enfant d'accéder à deux grandes catégories d'interactions, soit :

1. à l'utilisation intentionnelle d'un agent humain comme moyen de réalisation d'un but en lui-même non social;
2. à l'utilisation intentionnelle d'un objet ou d'un événement comme moyen non social de réalisation d'un but social : la conjonction de l'attention sur un même référent.

La première forme d'interaction (de la personne à l'objet) donnera lieu à des productions vocales qu'on peut qualifier de *protoinjonctions*; la seconde (de l'objet à la personne), à des *protodéclarations*. Par ailleurs ces auteurs estiment que l'instrumentalité sociale est fondée sur le même type de structures cognitives que l'usage individuel des instruments non sociaux⁹.

Les faits que nous venons d'évoquer ont été rapportés par plusieurs auteurs. Ils soulèvent de très nombreuses questions, notamment celle de savoir quel rôle leur attribuer dans le développement de la représentation ainsi que dans l'acquisition ultérieure des conduites discursives. Nous nous limiterons ici à examiner succinctement trois problèmes.

D'abord, celui lié à la notion de communication *intentionnelle* : l'idée d'intention peut-elle être appliquée aux comportements décrits ci-dessus? Quelles sont les marques extérieures, observables, de ce type d'intentionnalité? En quoi les formes de communication que nous avons rapportées diffèrent-elles de celles qui précèdent le 9e mois?

Ensuite, nous examinerons la signification cognitive de ce qui apparaît comme la gestion d'une première forme de situation triangulaire, où la dimension *sémiologique* paraît étroitement articulée à la dimension *instrumentale*.

Enfin, les comportements évoqués soulèvent une question essentielle du point de vue des pratiques discursives : celle de l'ontogenèse de la *référence*.

⁷ Ce qu'on peut interpréter, dans le cadre théorique de Halliday, comme une mise en relation des fonctions instrumentale, régulateur et interactionnelle.

⁸ Par opposition à l'intersubjectivité primaire qui caractérise les interactions antérieures à cette période, où la communication est non référentielle et se limite à un partage des mêmes états mentaux.

⁹ Ce qui est de nature à atténuer considérablement la portée de certaines critiques adressées à Piaget et ce qui justifie que nous nous limitons au cognitif. Pour une présentation synthétique des travaux consacrés aux capacités communicatives du nourrisson avant l'âge qui nous intéresse ici, voir Décarie et Poulin-Dubois (1985).

La communication intentionnelle

La notion d'intention, qu'elle soit utilisée pour qualifier un comportement de communication ou tout autre type de comportement, est de nature à susciter de multiples discussions, *a fortiori* lorsqu'on lui associe celle de «conscience». Certes en tant que telle, l'intention ne s'observe pas. Elle n'en présente pas moins, comme le note Bruner (1973), des corrélats comportementaux tangibles: anticipation d'un résultat, choix d'une stratégie, persévérance jusqu'à obtention du résultat escompté, éventuellement mise en oeuvre de moyens alternatifs, arrêt de l'activité déterminé par la réussite. Réciproquement et au plan théorique, «prêter une intention à l'enfant» est une hypothèse qui permet de rendre compte de ces observables et d'autres phénomènes encore. Bates et ses collaborateurs, qui situent l'émergence de la communication intentionnelle dans le passage d'une phase perlocutoire à une phase illocutoire, soit vers le 10^e mois (BATES, CAMAIONI et VOLTERRA 1975), donnent de la communication intentionnelle une définition en tous points comparable:

un comportement de signalisation dans lequel l'émetteur, conscient de l'effet que le signal provoquera sur l'auditeur, persiste dans ce comportement jusqu'à ce que l'effet soit obtenu ou que l'échec apparaisse clairement (BATES et al. 1979: 36 - c'est nous qui traduisons).

Plusieurs auteurs ont tenté de cerner les mécanismes du développement de la communication intentionnelle (BRUNER 1974/75, TREVARTHEN et HUBLEY 1978, TRONICK 1981, HARDING 1982, DORE 1983 notamment). La plupart insistent sur la tendance systématique et surmotivée de l'adulte à interpréter les moindres gestes de l'enfant comme étant de nature communicative, et à manifester cette interprétation par une réponse appropriée. Bruner (1975) observe deux types d'interprétations. Le premier consiste à voir dans le comportement de l'enfant une *intention d'action*. La mère cherchera alors à apporter un soutien en facilitant l'accès à l'objet convoité, en tenant l'objet pendant que l'enfant tente d'en extraire quelque chose, en éliminant d'éventuelles sources de distraction, etc. Le second type d'interprétation porte sur les mécanismes de l'attention et consiste à voir dans le comportement de l'enfant une attitude d'ordre *épistémique*. Le soutien de la mère pourra alors prendre la forme de dénominations d'objets ou d'actions. On retrouve ici les deux catégories d'énonciations qualifiées par Bates *et al.* (1975) de «protoinjonctions» et «protodéclarations». Ces faits pourraient encore être rapprochés de la distinction qu'opère Halliday (1975) entre fonction pragmatique et fonction mathématique (cf. ici même, paragr. 2.1). Bruner note en outre que les conduites interprétatives de l'adulte s'accompagnent souvent d'une stylisation de l'expression et, lorsque l'échange consiste en une séquence d'actions plus ou moins ritualisées, d'un marquage des étapes successives de l'épisode par accentuation ou dramatisation d'un geste ou d'une expression.

Certains auteurs ont d'autre part insisté sur un type particulièrement intéressant de conduite interprétative maternelle, qui consiste à créer chez l'enfant une «illusion» sur son propre comportement (PAWLBY 1977, SNOW 1977). Cette illusion va toujours dans le sens de l'attribution d'une intention de communication. Par exemple la mère, anticipant un comportement de l'enfant (ce qui lui est aisé dans la mesure où elle connaît bien ses habitudes), produit elle-même ce comportement avant l'enfant, de façon que celui-ci perçoive son propre comportement comme une imitation - ce que la mère feint alors d'interpréter comme tel. Ou encore, elle insère une question dans une séquence de comportements de l'enfant de telle sorte que le comportement qui suit immédiatement la question apparaisse

comme une «réponse». Ces modes d'interaction¹⁰, même s'ils sont parfois contraints, suscitent chez l'adulte comme chez l'enfant toutes sortes de procédures anticipatives, inférentielles ou imitatives, au cours desquelles chacun tente de se faire comprendre, s'assure qu'il a été correctement compris, cherche une confirmation, etc. et où l'interprétation est constamment montrée, voire délibérément jouée. On peut voir dans ce type de transaction une forme très primitive de conduite argumentative.

La mise en place des premiers schèmes communicatifs apparaît ainsi dès le départ intimement liée à des mécanismes de contrôle de l'échange, à des «tours de rôle régulateurs» (VENEZIANO 1987), en un mot à diverses formes de *métacommunication*. Ces modes d'interaction ne peuvent que contribuer à rendre accessibles à l'enfant les effets de son propre comportement sur l'évolution de l'échange. En «intentionnalisant» (quoique parfois à son insu!) les gestes, mimiques et vocalisations de l'enfant, l'adulte l'incite en outre à adapter ses comportements à ceux d'autrui et à élaborer des représentations de situations de communication types.

Ces faits témoignent dans leur ensemble d'une pédagogie implicite et d'un constant souci, de la part de l'adulte, de provoquer et de faire durer l'interaction. Ils montrent à quel point la construction par l'enfant de sa propre compétence à communiquer et, plus tard, l'acquisition des structures linguistiques, sont dépendantes de la médiation d'autrui. Si l'on se rappelle, de plus, qu'une des activités de la mère consiste à dénommer des objets (cf. *supra*), on comprend que le lexique puisse devenir comme un véritable thésaurus de connaissances.

C'est dans la mesure où ils se réfléchissent dans les réponses d'un protagoniste que les premiers actes de communication de l'enfant peuvent être intériorisés, «représentés», et se constituer ultérieurement en une véritable compétence d'interaction. L'acquisition de la langue maternelle apparaît ainsi précédée d'une longue période de préparation, de nature indissociablement cognitive et sociale.

La relation JE-TU-IL: un autre triangle sémiotique

Comme nous l'avons vu, l'enfant convoitant un objet hors d'atteinte en présence d'un adulte commence, dès le 9e mois, à diriger son regard vers la personne et vers l'objet alternativement, et son geste de préhension tend peu à peu à n'être plus qu'un simple pointage. Piaget (1937) constate à la même période que, lorsque l'adulte vient de toucher un objet et de provoquer ainsi un certain effet (bruit, balancement, etc.) en présence de l'enfant, celui-ci est capable de pousser la main de l'adulte en direction de l'objet pour faire se reproduire ce spectacle. Nous avons en outre suggéré que de telles conduites témoignent d'une première forme de maîtrise simultanée de deux modes d'interaction: entre l'enfant et autrui d'une part, entre l'enfant et le monde d'autre part. Or, l'un des traits les plus remarquables des futures pratiques de la communication référentielle consiste précisément en la coordination de ces deux types d'interaction, et le langage (peu importe ici qu'il s'agisse du langage articulé ou de mimo-gestualité) *apparaît bien comme l'instrument privilégié de cette coordination*. On peut donc en inférer que les premières conduites

¹⁰ Le terme d'interaction suppose qu'il y a un effet du comportement de l'enfant sur celui de son interlocuteur, ou inversement. Celui de communication implique que ce comportement visait intentionnellement un effet (pas nécessairement celui qui a été obtenu d'ailleurs). En ce sens, le développement de la communication est donc lié à l'élaboration des notions de moyen et de but. Voir à ce propos Veneziano (1987).

triangulaires marquent un pas essentiel dans le développement ultérieur de ces pratiques. Certaines de ces conduites, comme celle consistant à pousser la main de l'adulte en direction de l'objet, ont d'ailleurs été considérées par Bonnet (1980) comme étant de nature symbolique: elles révèlent que l'enfant cherche à réaliser un effet (bruit, balancement, etc.) qui n'est pas lié à la perception actuelle, qui est anticipé et donc représenté¹¹. Notons que cet auteur situe précisément l'apparition des premières conduites symboliques vers l'âge de 8-9 mois, soit nettement avant Piaget.

Il ne fait aucun doute que du point de vue de l'équipement cognitif, les conduites de communication triangulaire sont étroitement solidaires des conduites instrumentales, causales, de la faculté de concevoir un projet et de mettre en oeuvre des moyens appropriés à sa réalisation. Toutes ces conduites supposent en effet qu'un but soit *différé*, du point de vue temporel et/ou du point de vue «logique»¹². Aussi convient-il de rappeler brièvement quelques-uns des résultats mis en évidence par Piaget, notamment sur le terrain de la causalité.

L'univers primitif du nourrisson n'est pas constitué d'objets stables et consistants. Une fois ceux-ci disparus du champ perceptif, l'enfant se comporte comme s'ils avaient proprement cessé d'exister. Les faisceaux qualitatifs que découvre l'enfant au travers des diverses modalités perceptives (visuelle, auditive, tactile, etc.) ne sont pas situés dans un espace commun et homogène; ils dépendent encore entièrement de la position et des mouvements du sujet. Ils sont indifférenciés de l'action propre, de sorte que le sujet «associe toujours sans le savoir certaines qualités du milieu extérieur à d'autres provenant de lui-même» (1937: 225). Cette confusion - au sens étymologique - des processus externes et internes exclut en conséquence toute notion de causalité, si ce n'est sous la forme d'un sentiment diffus d'efficience lié à l'action en cours. Avec l'apparition de la coordination systématique de la préhension et de la vision, vers le 5e mois (stade III), l'objet acquiert une forme élémentaire de permanence, mais qui demeure toutefois exclusivement liée à l'action. L'intérêt de l'enfant pour les relations causales se manifeste alors sous la forme d'un examen systématique du résultat du mouvement de ses mains ou de ses pieds. Tandis qu'auparavant le sentiment d'efficience ne faisait qu'un avec le résultat de l'action, la cause présente maintenant une tendance à s'intérioriser (comme intention ou désir précédant l'accomplissement) et l'effet à s'extérioriser (comme résultat perçu). Pourtant, lorsqu'à l'occasion d'un geste l'enfant a obtenu un résultat intéressant qu'il désire reproduire, il se contente de répéter sans plus le même geste sans s'assurer du contact physique entre les éléments en jeu. Il confère donc une efficace au geste en tant que tel, indépendamment de tout contact, et sur une simple coïncidence entre son mouvement et un effet extérieur (magico-phénoménisme). Il en est de même lorsqu'il tente d'intervenir sur l'activité d'autrui. Les personnes ne constituent donc pas encore pour lui des centres causals autonomes.

Cependant dès le 9e mois (stade IV), l'enfant cesse progressivement de considérer ses propres actions comme seules sources de causalité et commence à

11 Bonnet reproche notamment à Piaget de limiter sa conception des conduites symboliques à l'évocation d'objets et d'événements absents ou non perçus: «Il semble n'y avoir alors, dans la perspective de Piaget, évocation que de l'absent, du non-perçu, de l'invisible, [...] comme si la perception d'un événement ou d'un objet rendait inutile son évocation» (1980:47). A travers la notion de fonction symbolique, Piaget visait de toute évidence la faculté de représentation, non celle de communication.

12 Quoi que l'on puisse penser de la prétention du Human Problem Solving de Newell et Simon (1972), ces auteurs n'en sont pas moins conduits à introduire le concept d'espace de problème dont ceci constitue la principale composante.

attribuer aux objets et à autrui une efficacité propre. Il est désormais capable d'écartier la main de l'adulte quand celle-ci empêche l'accès à un objet convoité, ou inversement de s'en servir comme d'un intermédiaire, par exemple en la poussant pour la mettre en contact avec l'objet. Il y a donc un ajustement des moyens aux fins, en même temps qu'une objectivation et une spatialisation graduelles de la causalité; en d'autres termes une forme rudimentaire de conduite instrumentale. Les personnes comme les objets constituent peu à peu des centres extérieurs et autonomes d'activité, de telle sorte que l'enfant ne cherche plus systématiquement à produire lui-même le résultat désiré: il prête aux objets et à la personne d'autrui une causalité jusque là réservée à sa propre activité. Pourtant, il ne participe pas encore pleinement à l'action qu'il provoque. Il se borne à la déclencher et paraît souvent tenir pour imprévisibles les effets qu'il observe. Quant aux objets, ils sont dotés maintenant d'une forme plus consistante de permanence, et l'enfant les recherche lorsqu'ils ont été cachés en sa présence, sans toutefois tenir compte d'éventuels déplacements invisibles et en dirigeant ses recherches vers l'endroit où ils ont disparu la première fois. Le concept d'objet commence donc à se décontextualiser.

Il faudra cependant attendre le début de la deuxième année (stade V) pour que les objets acquièrent une permanence et une identité physique réelles. Désormais détachés de l'action propre et posés à titre de substances permanentes, ils deviendront des centres autonomes d'activité et pourront être conçus comme les supports de relations causales purement externes. C'est alors qu'apparaîtront les conduites consistant à subordonner l'usage d'un objet à un autre objet, ce dont les conduites dites «du support» (tirer à soi un support pour atteindre l'objet situé sur lui) constituent un exemple caractéristique. De la même manière, la personne d'autrui sera dorénavant considérée comme une source entièrement autonome d'actions: l'enfant tend à l'adulte l'objet sur lequel il souhaite le faire agir, il montre l'objet du doigt s'il est trop éloigné, etc. Bref, un univers s'est construit dans lequel la causalité est objectivée et spatialisée, et où «l'action de l'enfant se situe parmi les autres causes et obéit aux mêmes lois» (*op.cit.*, p.274).

Nous proposons plus haut de voir dans certains comportements de l'enfant de 9 mois les premières manifestations d'une coordination des relations aux objets et des relations aux personnes. Par ailleurs nous avons souligné l'importance de ce phénomène pour le développement de la communication référentielle. Il nous paraît maintenant que plusieurs des conduites que Piaget décrit, dès le stade IV, en termes de «permanence de l'objet», de «liaisons causales» ou de «construction de l'espace», et que Bonnet (1980) considère, au moins pour une partie d'entre elles, comme des conduites symboliques, peuvent être également interprétées comme des conduites de communication. Il reste à déterminer à partir de quand, et de quel équipement cognitif, la communication devient une finalité instrumentale, c'est-à-dire un but dont l'atteinte est un moyen pour atteindre un autre but. Harding (1982) situe cette période au début de la deuxième année (stade V de Piaget), soit au moment où l'enfant reconnaît dans la personne d'autrui un agent causal autonome.

Ce qui précède conduit de toute évidence à envisager une solidarité étroite entre le développement de l'instrumentalité sociale (au sens de Bates) et celui de l'instrumentalité tout court. La gestion de cet autre triangle sémiotique que constitue la relation JE-TU-IL - «il» désignant ici le référent¹³ - apparaît ainsi à son

¹³ On rappellera ici la thèse de Benveniste: les pronoms «je» et «tu» s'opposent à «il» en ce qu'ils sont des signes vides, non référentiels, qui ne font que réfléchir leur propre emploi. Leur fonction est d'être de purs indicateurs de l'appropriation du langage, d'où leur qualité d'«inverseurs» (leur sens est inversé à

tour comme un moteur essentiel du développement cognitif: le langage comme moyen d'action sur autrui ouvre la voie au langage comme instrument de la représentation, et partant, à l'élaboration de la réalité comme objet de la connaissance intersubjective.

Tout ceci devrait par ailleurs nous rendre attentifs au fait que l'enfant, au moment où il part à la conquête des structures de la langue maternelle, est déjà équipé d'un savoir complexe concernant le langage, ses fonctionnements, ses contextes d'utilisation et les conventions qui régissent son usage; qu'il maîtrise, en d'autres termes, ce que Bruner (1974/75) appelle une «structure pragmatique de base». Un tel constat nous paraît conserver toute sa validité même si, comme le pense Chomsky, l'acquisition des structures syntaxiques requiert l'intervention d'un dispositif mental spécifique.

L'ontogenèse de la référence

Le problème de l'ontogenèse de la référence - c'est-à-dire la question de savoir à quel moment et surtout à la suite de quel processus l'enfant en vient à produire des signaux référentiellement stables et de caractère intersubjectif - a fait l'objet de multiples études et de prises de position diverses, souvent opposées, tant dans le champ de la réflexion philosophique (par exemple Quine) qu'en psychologie du langage. Notre intention ici n'est pas d'examiner l'ensemble des hypothèses en présence. Nous nous limiterons à présenter les travaux que J.S. Bruner a consacrés à ce problème depuis une quinzaine d'années, et qui l'ont conduit à développer un point de vue qui nous a paru tout à la fois original et fécond.

L'intérêt de Bruner pour les aspects psychogénétiques de la référence apparaît dès le début des années soixante-dix et a donné lieu à toute une série d'articles au cours desquels l'auteur explore les diverses facettes du problème (BRUNER 1974/75, 1978, SCAIFE & BRUNER 1975, NINIO & BRUNER 1978, notamment). Bruner a en outre consacré à ce sujet un chapitre d'une vingtaine de pages, intitulé «*The Growth of Reference*», dans l'un de ses derniers livres (BRUNER 1983b). De manière générale, son approche en psycholinguistique génétique se caractérise par l'importance accordée aux aspects fonctionnels, ainsi que par le souci de montrer qu'il existe une continuité entre les formes préverbales et les formes verbales de la communication.

Selon cet auteur, l'évolution des savoir-faire de l'enfant est dominée par un double principe d'incorporation et de substitution. D'incorporation, dans la mesure où toute compétence nouvellement acquise intègre toujours une compétence antérieure, nécessaire à son émergence et, au moins en partie, fonctionnellement équivalente: c'est ainsi que dans certains modes d'interaction fortement réglés, l'enfant paraît construire, bien avant l'apparition des premiers mots et au plan même de l'activité, des relations sémantiques et un système de rôles qui s'apparentent de très près à ce que plus tard on pourra décrire, au plan linguistique, comme une grammaire des cas; principe de substitution ensuite, en ce sens que le développement des savoir-faire est caractérisé par l'adoption de procédures ou de moyens sans cesse nouveaux, partiellement équivalents à ceux qui les ont précédés, mais généralement plus efficaces et plus sélectifs, et susceptibles de donner lieu à la découverte de fonctions nouvelles. Il faut rappeler ici que Bruner

chaque nouveau tour de parole). Le pronom de la troisième personne, en revanche, a pour seule fonction celle de substitut; la troisième personne est une non-personne (BENVENISTE 1966).

conçoit le langage à la fois comme un médiateur et un amplificateur des capacités et qu'il considère, à l'instar de Vygotsky (1962), que dès le moment où interviennent la représentation et l'instrumentation langagières, il n'est plus possible de dissocier le développement cognitif du langage¹⁴.

L'auteur considère dès lors que la connaissance qu'a l'enfant, dès le début de la deuxième année, des modalités et des conventions réglant les échanges bilatéraux est de nature à faciliter le déchiffrement des énoncés produits habituellement par l'adulte dans ces échanges et, par suite, à préparer son entrée dans la communauté linguistique. On comprendra que Bruner adopte une position critique vis-à-vis de certaines des thèses défendues par Piaget (égocentrisme du petit enfant, conception du langage qui occulte la fonction de communication), ainsi que vis-à-vis de Chomsky (autonomie de la syntaxe, existence d'un dispositif inné d'acquisition du langage - «Language Acquisition Device»). Si l'organe mental postulé par Chomsky existe, il ne peut conduire l'enfant à la maîtrise de la langue maternelle que dans une interaction étroite avec ce que Bruner nomme, non sans malice, un «système de soutien de l'acquisition du langage» («Language Acquisition Support System») (1983b), en d'autres termes avec une connaissance pratique des relations intersubjectives¹⁵.

Dans cette perspective, Bruner développe une conception de la référence proche de celle de Putnam (1975), à laquelle il renvoie d'ailleurs explicitement. Suivant cette conception: (1) la référence est un acte intentionnel; (2) elle peut varier considérablement en précision et, lorsque deux partenaires s'entretiennent d'un référent commun, il n'est nullement indispensable pour le bon fonctionnement de l'échange qu'ils lui attribuent la même définition; (3) l'acte référentiel est de nature sociale: il relève du réglage réciproque de l'attention, et non pas seulement de la relation entre une représentation individuelle et un objet ou événement du monde, comme le veulent les théories classiques du signe; enfin (4) l'acte référentiel est finalisé en ce sens qu'il suppose l'emploi de moyens appropriés ainsi que de diverses procédures de contrôle et de signalisation de sa réussite ou de son échec (BRUNER 1983b: 67-68). L'étude de l'ontogenèse de la référence revient dès lors à se demander par quelles procédures - linguistiques ou autres - les partenaires d'une situation d'interlocution règlent leur attention réciproque. L'acte référentiel apparaît ainsi comme un acte hautement contextualisé, qui ne saurait se réduire à un simple étiquetage: il est intimement lié à l'existence de ce qu'on pourrait appeler un *champ comportemental intersubjectif*.

C'est ici que la notion de *format*, à laquelle Bruner accorde une place centrale, prend toute son importance. «Pour que l'enfant accède au langage - écrit-il - il lui faut connaître des relations sociales d'un type tel qu'elles contextualisent le langage dans le dialogue» (1984:22). L'acquisition des procédures référentielles est en effet considérablement facilitée par l'adulte, qui simplifie les situations d'interaction, les transforme en des épisodes modulaires et répétitifs, à caractère ludique et ritualisé, rapidement maîtrisables par l'enfant, et où les rôles des partenaires sont clairement définis et fréquemment échangés. Bruner nomme ces scénarios des formats. Sortes de «modèles microcosmiques d'interaction», ils fournissent à l'enfant un cadre structurant dans lequel les interventions de chacun des participants sont partiellement déterminées à l'avance, soumises à des contraintes,

14 Pour une discussion de ce point central des thèses de Bruner, voir Archambaud (1975/76).

15 La critique que Bruner adresse à Chomsky n'est pas ici sans rappeler celle que Wittgenstein adressait à Saint Augustin et reprochant à celui-ci de décrire l'acquisition du langage par l'enfant «comme si ce dernier venait dans un pays étranger sans en comprendre la langue: c'est-à-dire comme s'il avait déjà un langage, mais non pas ce langage-ci» (*Investigations philosophiques*, paragr. 32).

dotées d'une finalité et d'un caractère d'extériorité. Ils constituent à cet égard des contextes simplifiés, où l'enfant peut acquérir les multiples modalités de l'action verbale (les «jeux de langage» de Wittgenstein) avant même qu'il soit capable d'intervenir dans l'interaction avec des moyens linguistiques. Les formats ont donc une fonction pédagogique indéniable. En tant que formes, ils sont en outre détachables du contexte et, une fois bien établis, ils peuvent être généralisés, c'est-à-dire transposés dans des activités ou des situations nouvelles. Ils constituent en quelque sorte l'essentiel de l'univers culturel du petit enfant.

Dans l'un de ses premiers articles consacrés à l'ontogenèse de la référence, Bruner (1974/75) propose de distinguer trois dimensions du problème, à savoir:

1. La *désignation* (indicating), qui renvoie aux procédés gestuels, posturaux ou vocaux utilisés pour attirer l'attention du partenaire sur un objet, une action ou un état.
2. La *déixis*, qui renvoie à l'utilisation des caractéristiques spatiales, temporelles et interpersonnelles de la situation comme supports du réglage mutuel de l'attention.
3. La *dénomination* (naming), qui suppose l'acquisition d'items lexicaux standard.

Nous n'aborderons ici que le premier point, même si le deuxième est propre à faire comprendre qu'espace référentiel et espace contextuel sont indissociablement liés (cf. Conclusion).

Bruner note que dès l'âge de 4 mois, l'enfant est capable de suivre la direction du regard d'autrui et qu'on peut considérer ce comportement comme une forme très primitive de désignation. Quand il se trouve en situation de face à face, l'enfant de 8 mois suit dans près de 70% des cas la direction du regard de l'adulte si celui-ci, après avoir établi un contact visuel, dirige en silence son regard ailleurs (SCAIFE et BRUNER 1975). Il semble donc que l'enfant possède très tôt l'aptitude à faire coïncider son centre d'attention avec celui d'autrui, autrement dit à utiliser une référence externe pour s'orienter (déixis spatiale)¹⁶. Nul doute - note Bruner - qu'on peut voir dans cette aptitude précoce à transcender l'égo-centrisme un précurseur de la décentration au sens où l'entend Piaget. On rapprochera de ces résultats ce que nous avons dit plus haut de la tentative de s'emparer de l'objet et du va-et-vient du regard, où tout se passe comme si l'enfant dissociait progressivement son désir d'entrer en possession de l'objet et le fait de faire connaître son intention à l'adulte. Bruner (1978) signale qu'il faudra attendre le début de la deuxième année pour que l'enfant dissocie complètement la désignation gestuelle de l'effort de préhension, et le même constat a été fait pour la dissociation de l'acte de présentation de celui consistant à donner (BATES, CAMAIONI et VOLTERRA 1975). Cinq ou six mois plus tard, l'enfant comprendra que dans un format du type donner-recevoir-redonner-etc., où les rôles sont devenus réversibles, le but est moins la possession de l'objet que l'échange proprement dit.

Dans la mesure où l'un des aspects centraux des pratiques discursives consiste tout justement à négocier et à construire des référents intersubjectifs - ce dont la logique naturelle rend compte en termes d'opérations d'objets - on peut considérer que ces premières formes de manipulation interactive de l'attention constituent un préalable essentiel au développement langagier de l'enfant. De plus, ce qui précède permet de conclure que toute étude attentive de l'acquisition du

¹⁶ Lyons (1975) s'emploie précisément à montrer le rôle de la déixis dans l'ontogenèse de la référence.