

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ENF&ID_NUMPUBLIE=ENF_543&ID_ARTICLE=ENF_543_0241

Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la " théorie de l'esprit " en action

par Edy VENEZIANO

| Presses Universitaires de France | Enfance

2002/S - Volume 54

ISSN 0013-7345 | ISBN 2130526772 | pages 241 à 257

Pour citer cet article :

— Veneziano E., Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la " théorie de l'esprit " en action, *Enfance* 2002/S, Volume 54, p. 241-257.

Distribution électronique Cairn pour Presses Universitaires de France .

© Presses Universitaires de France . Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la « théorie de l'esprit » en action

Edy Veneziano*

RÉSUMÉ

Après avoir rappelé les grandes lignes du développement du jeu de fiction chez le tout jeune enfant, nous considérons trois manières d'envisager la relation entre le langage et le jeu de fiction, chacune portant un éclairage sur des aspects différents de la relation. La première, basée sur l'hypothèse piagétienne selon laquelle langage et jeu de fiction sont considérés comme deux manifestations d'une capacité sémiotique plus générale, examine si leurs points d'émergence et leurs premiers développements présentent des relations temporelles étroites entre eux. La deuxième manière considère la relation entre langage et jeu de fiction sous l'angle des contributions spécifiques du premier à la construction et au développement du second, autant au niveau individuel qu'à celui de l'échange interindividuel. En partant de cette relation étroite entre langage et jeu de fiction, la troisième manière de considérer le lien entre les deux porte sur l'aspect communicatif des mises en langage utilisées dans le jeu de fiction. Les résultats de l'étude longitudinale de 4 enfants suivis de l'âge de 15/17 jusqu'à l'âge de 20/27, observés en interaction naturelle dans leur milieu familial, montrent que si les enfants utilisent du langage dans leurs jeux de fiction pratiquement dès les débuts, ce n'est qu'à partir d'un certain moment dans leur développement, dont l'âge varie selon l'enfant, que les enfants verbalisent de manière préférentielle les aspects du jeu qui sont plus difficiles à saisir par l'entourage. Ce changement, qui a lieu en même temps que d'autres utilisations informatives de langage (références au passé et justifications), est interprété comme révélateur des débuts d'une « théorie de l'esprit » implicite, en action.

Mots clés : Jeu de fiction, Langage, Communication, Théorie de l'esprit.

* GRC, Université Nancy 2 et LEAPLE, Université Paris V - CNRS. Courriel : Edy.Veneziano@univ-nancy2.fr

SUMMARY

Title : Relationship between symbolic play and language before age three

After a reminder of the development of symbolic play in young children, we consider three ways of conceiving the relationship between language and symbolic play, each of them clarifying different aspects of the relationship between them. The first one, based on Piaget hypothesis that language and symbolic play are manifestations of a more general semiotic function, examines whether their emergence and early developments occur in close temporal relation to each other. The second way considers the relation from the point of view of the specific contributions of language to the construction and development of symbolic play. Starting from this interaction between language and play, the third way of considering the relation between them considers the communicative aspect of the verbalisations produced in symbolic play episodes. Results of the longitudinal study of 4 children, followed between 15/17 and 20/27 months, and observed during natural interaction in their familiar environment, show that language is used in symbolic play from very early on. However, it is only from a certain point in development, whose age varies, that children choose to verbalise preferentially those aspects of play whose symbolic meaning is more difficult to grasp from an observer's point of view. The existence of this change and its co-occurrence with other informative type of language uses (references to past and justifications) is interpreted as revealing the beginnings of an implicit « theory of mind » in action.

Key-words : Symbolic play, Language, Communication, Theory of mind.

INTRODUCTION

Le jeu de fiction est un comportement complexe qui a suscité l'intérêt de beaucoup de psychologues du développement et multiples sont les fonctions et les effets qui lui ont été attribués. Son émergence et premier développement a été souvent étudié en relation avec celui du langage, considérant ces deux conduites parmi les manifestations d'une fonction sémiotique émergente¹. Même dans les jeux de fiction les plus simples, comme dans le faire semblant de dormir, Piaget (par ex., 1936, 1945) voit le début d'une différenciation entre un signifiant – ici les gestes évocateurs du schème – et un signifié – le schème d'action, lui-même une représentation des actions réelles. Une telle capacité d'évocation médiatisée par des signifiants est aussi présente quand l'enfant utilise un signifiant verbal – ses premiers « mots »². Ainsi, une première manière de regarder la relation entre langage et jeu de fiction a été dans le cadre de cette hypothèse.

1. Selon Piaget, d'autres conduites témoignant de ce même type de capacité représentative sont l'imitation différée, la capacité de résoudre des problèmes sans essais et erreurs (l'intelligence représentative), et le dessin.

2. À ce sujet on devrait toutefois faire un certain nombre de distinctions car la notion de « signifié » est elle-même très complexe et ce n'est pas sûr que les premières utilisations de « mots » – d'éléments verbaux auxquels l'entourage attribue une certaine signification – se

Toutefois, comme le soulignent Harris et Kavanaugh (1993), le jeu de fiction est fait aussi de langage, et cela pratiquement dès son apparition. De ce fait, une autre manière de regarder la relation entre langage et jeu de fiction a été d'analyser comment le langage contribue à créer de la fiction, à la complexifier et à l'organiser.

Dans ce qui suit je vais d'abord donner quelques indications sur l'identification du jeu de fiction et sur son premier développement et rappeler quelques travaux relatifs à ces deux manières d'étudier la relation entre les débuts du langage et du jeu de fiction. Ensuite je vais présenter une étude dans laquelle la relation entre langage et jeu de fiction est considérée encore sous un autre angle. Dans ce travail, dont la méthode et les résultats seront relatés en détail, il s'agit de traiter l'aspect communicatif du langage et de l'utiliser comme révélateur de la capacité croissante du jeune enfant à prendre en compte, sur le plan de l'action, le fait que la subjectivité d'autrui peut être différente de la sienne, contribuant ainsi à une meilleure compréhension du fonctionnement d'une « théorie de l'esprit » au niveau du savoir-faire.

LE JEU DE FICTION : IDENTIFICATION, ÉMERGENCE ET PREMIER DÉVELOPPEMENT

Plusieurs sont les indices qui, pris isolément mais souvent en combinaison, permettent de reconnaître que l'enfant est en train de jouer à faire semblant. Les plus souvent cités sont la réalisation d'actions en dehors de leur contexte habituel et sans l'obtention du résultat associé, l'attitude ludique, la présence de participants inanimés traités comme des animés, la présence d'objets inhabituels pour l'activité en question, et la simulation de sensations physiques en l'absence de stimuli extérieurs pertinents.

Plusieurs études montrent que le jeu de fiction de l'enfant tend à évoquer des activités propres et à porter d'abord sur soi (par exemple, faire semblant de dormir ou de manger) avant d'être dirigé vers un troisième personnage (une poupée, par exemple) à qui seront par la suite attribuées des propriétés de sujet animé muni d'activité propre. En même temps, le jeu se complexifie. La réalisation d'un bout d'activité (par exemple, porter la cuillère vide à la bouche) est par la suite intégrée à d'autres aspects de l'activité (par exemple, porter la cuillère vide à la bouche est précédé par le geste de remuer dans l'assiette vide), jusqu'à la construction de scénarios plus complexes où par exemple, l'activité de faire semblant de manger est intégrée dans un scénario plus large – manger, faire la toilette et aller dor-

réfèrent à des signifiés et non à des situations, objets ou actions spécifiques. En outre, la présence/absence du « signifié » lors de la production verbale serait également à prendre en ligne de compte. Cette discussion n'est toutefois pas dans les propos de cet essai.

mir – ou devient lui-même plus articulé et plus étendu – préparer à manger, mettre la table, et ensuite manger – (par ex., Bretherton, 1984 ; Inhelder, Lezine, Sinclair et Stambak, 1972 ; Largo & Howard, 1979 ; Lowe, 1975 ; Nicolich, 1977).

Plusieurs facteurs peuvent influencer l'apparition, la nature et la complexité du jeu. Certaines activités sont mises en scène plus tôt que d'autres : par exemple, manger et donner à manger sont observés plus tôt que des activités comme essuyer le visage de la poupée dans un scénario de toilette. La présence d'un adulte et son degré de participation au jeu de l'enfant peut également avoir une influence puisque plusieurs études témoignent que l'encouragement de la mère, ses suggestions et le soutien qu'elle offre pour maintenir le jeu de fiction initié par l'enfant donnent lieu à un jeu plus long et plus élaboré (voir, pour une revue, Kavanaugh, 2002). En relation avec cela, la modalité dans laquelle se réalise le jeu de fiction a aussi une importance. Certaines études montrent que le jeu de fiction de l'enfant est plus complexe après la présentation d'un modèle qu'en condition de jeu spontané (par ex., Fenson & Ramsay, 1981 ; Veneziano, 1981). Dans une étude longitudinale de 6 dyades mère-enfant, basée sur des données spontanées et expérimentales, Veneziano (1981) montre que la progression de l'activité sur soi vers celle sur autrui est nuancée par la modalité dans laquelle le jeu de faire semblant se réalise. Ainsi, les activités sur autrui (donner à manger à la poupée) et les premières utilisations d'objets substitués (utiliser un bâtonnet comme cuillère) sont observées systématiquement plus tôt après la présentation d'un modèle, ou sur sollicitation verbale, que pendant l'activité spontanée de l'enfant.

LE LANGAGE ET LE JEU DE FICTION DANS L'HYPOTHÈSE DE LA FONCTION SÉMIOTIQUE

Selon l'hypothèse que le langage et le jeu de fiction sont des manifestations d'une nouvelle fonction sémiotique, plusieurs auteurs ont étudié la relation entre leurs points d'émergence et leurs premiers développements. Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni et Volterra (1979) montrent que le jeu de fiction est le comportement qui prédit le mieux la production langagière de l'enfant (p. 126). Ingram (1978), sur la base de nouvelles analyses des données relatées par Piaget, relève que si des premiers mots sont déjà présents à la sous-période 5 de la période sensori-motrice, l'apparition du jeu de fiction coïncide avec une augmentation du vocabulaire. Veneziano (1981), en utilisant des mesures détaillées du développement des premiers mots et du jeu, mesures qui prennent en considération des conduites de transition, trouve que quand l'enfant commence à avoir quelques mots dans son répertoire, il peut également produire des activités de fiction simples sur soi-même ; les activités spontanées sur autrui (donner à manger à

la poupée) et les premières utilisations d'objets substitués apparaissent en concomitance avec une première augmentation significative de mots dans le répertoire lexical de l'enfant. McCune Nicolich (1981) pointe des relations précises entre les différents niveaux de jeu de fiction (Nicolich, 1977) et l'émergence du langage. Comme dans l'étude de Veneziano (1981), aussi dans cette étude les premières activités de fiction sur soi apparaissent en concomitance avec les premiers mots ; pour ce qui est des premières combinaisons de mots, celles-ci sont observées après que l'enfant commence à combiner des activités dans le jeu. L'hypothèse d'une convergence dans l'apparition de conduites à la fois représentatives et signifiantes est soutenue par ce type de résultats sans toutefois qu'il apparaisse une direction développementale claire entre conduites de jeu et langage.

LES CONTRIBUTIONS DU LANGAGE AU JEU DE FICTION

La relation entre langage et jeu de fiction a été aussi étudiée sous l'angle de la contribution spécifique du langage à la réalisation du jeu. Si la gestualité et les mimiques ont une place prépondérante quand le jeu de fiction apparaît (par ex., Fenson, 1984), avec le développement le langage prend de plus en plus de place et vers 5-6 ans le jeu est porté presque exclusivement par le langage. Le langage crée des possibilités d'imagination nouvelles qui vont bien au-delà de ce qui est permis par les gestes et les mimiques évocatrices de significations partagées. Il permet de gérer le déroulement de l'histoire qui devient de plus en plus cohérent et élaboré (Fein, 1981 ; Garvey 1990), mais aussi l'organisation même du jeu en permettant de marquer les moments où on sort du jeu pour distribuer les rôles ou pour créer le scénario (quand on fixe le cadre) par rapport aux moments de jeu (par ex., Giffin, 1984). Des distinctions formelles entre le langage utilisé dans la mise en scène et celui utilisé à propos de la mise en scène sont apparentes dès la fin de la troisième année.

Quand on joue, le langage peut être « en rôle », et alors les enfants verbalisent ce qui est attendu par les personnages du jeu ; toutefois, les verbalisations peuvent aussi souligner des aspects du jeu au fur et à mesure de son déroulement. Musatti, Veneziano et Mayer (1998) montrent que le langage remplit assez tôt différentes fonctions, et cela même quand l'enfant joue de manière individuelle et l'adulte est spectateur intéressé. Le langage contribue à construire de manière déterminante des significations symboliques comme dans le cas où un enfant, à 20;20 (20 mois et 20 jours), offre une partie d'une boîte d'allumette à l'observateur en lui disant « chocolat # ça », signification que l'observateur entretient en faisant semblant de la déguster.

L'importance du langage pour construire des significations symboliques se voit particulièrement bien quand des actions avec un même objet pren-

nent des significations différentes en fonction justement des verbalisations qui l'accompagnent : un enfant, à 27;15, dirige un sèche-cheveux jouet vers la tête de son copain en disant « je te sèche » tandis que, peu après, en le dirigeant vers la tête de la maîtresse, fait « pa pa pa pa » et dit « haut les mains ! ». La première verbalisation s'insère dans un jeu où l'enfant fait semblant de sécher les cheveux (secs) du copain ; la deuxième s'insère dans un jeu où l'enfant transforme le sèche-cheveux jouet en pistolet et fait semblant de tirer sur la maîtresse.

La succession des verbalisations crée des liens entre les événements du jeu. Parfois, par leurs implications, elles ouvrent la voie à une progression de l'histoire : à 23;15 un garçon, après avoir fait semblant d'ouvrir le robinet d'une baignoire jouet dit d'abord « de l'eau », en prétendant la faire couler dans une assiette creuse ; ensuite, en continuant le geste qui simule l'ouverture du robinet, dit « c'est chaud » et renchérit en disant « ça brûle, ça brûle ». La mère entretient le jeu de l'enfant en lui demandant ce qu'il faut faire pour que ça ne brûle plus et l'enfant souffle alors sur l'assiette.

Une autre fonction qu'on peut relever relativement tôt est celle où le langage planifie le jeu par le fait de l'annoncer : à 18;9 une enfant dit « dodo dodo dodo » avant de chercher dans le sac à jouet un bébé jouet. Une fois trouvé le bébé jouet, elle va le mettre dans un berceau jouet en produisant, à ce moment, la même verbalisation ; elle la répète après, mais cette fois avec une intonation chantante et en gardant le bébé dans le berceau. Ici, contrairement à l'exemple du sèche-cheveux jouet où c'était la verbalisation qui transformait la signification de l'action, c'est l'action et le contexte dans laquelle elle a lieu qui confèrent aux verbalisations des fonctions et des significations différentes. C'est justement l'analyse de la *relation* entre langage actions, objets et contexte du jeu de fiction qui sert de point de départ à l'étude suivante.

L'ASPECT COMMUNICATIF DU LANGAGE DANS LE JEU DE FICTION ET LE « SAVOIR-FAIRE À PROPOS DE L'ESPRIT »

Le jeu de fiction a attiré récemment l'intérêt des chercheurs aussi pour son lien avec le développement de la théorie de l'esprit. Cette dernière concerne la compréhension de l'existence d'états internes, la capacité de les attribuer à autrui et de savoir en tirer les conséquences. Elle requiert de pouvoir distinguer et comparer réalité et représentations mentales de la même réalité, représentations qui peuvent, comme dans la situation de fausse croyance (Wimmer & Perner, 1983), être différentes de celle-ci. Dans le jeu de fiction, l'enfant peut être amené à voir à la fois les propriétés réelles d'objets et de situations et les propriétés symboliques attribuées pour les besoins du jeu, à conférer des propriétés d'animé à des objets inanimés en

leur attribuant aussi des états internes et à exercer, parfois en succession immédiate, une alternance de perspectives (par exemple, l'enfant peut, dans le même épisode de jeu, prendre le rôle de celui qui donne à manger ainsi que de celui qui mange).

Même si les auteurs ne s'accordent pas complètement sur la valeur représentationnelle du jeu et sur la prise de conscience du double statut des actions et des objets impliqués dans le jeu de fiction – comme affirmé dans le modèle du *decoupling* (Leslie, 1987)¹ – il y a toutefois accord sur le fait que la signification des actions et des objets n'est pas la même que celle qu'ils auraient s'ils étaient pris dans leur sens réel ou littéral. Par les transformations symboliques des actions et des objets, par leur décontextualisation et le manque de résultats tangibles, ce que l'enfant fait dans le jeu est de nature subjective et n'est pas forcément évident pour une tierce personne. Parfois seulement le langage peut offrir des éléments de clarification pour comprendre ce que l'enfant accomplit dans son jeu. Ainsi, tout en ayant des fonctions spécifiques dans le jeu, les verbalisations de l'enfant peuvent également être dirigées vers un spectateur intéressé et attentif comme l'est la mère, spectateur qui peut intervenir à tout moment pour faire des commentaires, soutenir, encourager ou même élaborer ultérieurement son jeu. De ce fait, le choix de ce qui est verbalisé dans le jeu de fiction peut être influencé par la prise en considération de la part de l'enfant de la différence entre son état de connaissance et celui d'autrui et peut nous donner des précieux renseignements sur les débuts d'une « théorie de l'esprit » au niveau du savoir-faire.

Ainsi, en élaborant la méthode d'un travail préliminaire précédent (Veneziano, 1990), ce que l'enfant choisit de verbaliser sera ici analysé dans les détails de manière à établir si les enfants choisissent de verbaliser de manière préférentielle les aspects du jeu qui, par leur signification symbolique et subjective, seraient difficiles à comprendre pour une tierce personne, ou bien si la verbalisation de tels aspects est tout aussi fréquente que celle d'autres aspects dont la signification est non symbolique ou relativement claire par les actions, gestes et objets présents. Si le premier était le cas, cela offrirait de l'évidence indirecte d'un sentiment de différence, de la part de l'enfant, entre son état de connaissance et celui d'une tierce personne intéressée, et que le langage est un moyen utile pour la réduire. Cette interprétation serait soutenue ultérieurement si, comme pour la fonction symbolique, on trouvait des relations temporelles étroites dans l'apparition d'utilisations de langage permettant à l'interlocuteur de prendre connaissance ou de porter son attention sur des événements inaccessibles à la perception immédiate.

1. Un exemple observé par chance dans notre échantillon semble indiquer que la prise de conscience du double statut d'un objet – réel et fictif – peut toutefois être relativement précoce : à 23 mois et demi l'enfant dit « glace » juste avant de porter un plot à la bouche et de le lécher comme s'il était un bâton de glace. La mère lui demande si c'est une glace et l'enfant confirme. Tout de suite après, elle enlève le plot de la bouche et dit « plot maman » et, en le remettant aussitôt, elle reprend à le lécher comme s'il était un bâton de glace.

Les données

Les données proviennent de *corpora* d'interaction naturelle recueillis de manière longitudinale au domicile des enfants pendant leur deuxième et troisième année de vie. Il s'agit de trois filles et un garçon. Au début de l'étude les enfants avaient entre 15 et 17 mois et possédaient seulement quelques mots dans leur répertoire lexical ; à la fin, ils avaient entre 20 et 27 mois et produisaient tous des énoncés à plusieurs mots (voir tableau 1).

TABLEAU 1. — *Enfants, période d'âge (en mois, jours), nombre de séances et nombre total d'heures d'enregistrement analysées*

Enfants	Période d'âge (mois, jours)	Âges arrondis (en mois)	Nombre de séances	Nombre total d'heures d'enregistrement analysées
Cag	15;2 -26;6	15-26	16	15 h 30
Cha	16;12-19;19	16-20	7	6 h
Ama	17;14-23,22	17-24	10	8 h 30
Gae	16;3 -27;4	16-27	18	17 h

Les enregistrements vidéo ont été effectués à intervalles réguliers (environ tous les quinze jours) pendant une heure où l'enfant et la mère interagissaient de manière naturelle, le plus souvent dans la chambre de l'enfant. Ils utilisaient soit leurs propres jouets soit ceux amenés par les observateurs comprenant, entre autres, des poupées, des bébés jouet, des berceaux et du matériel pour la « dinette ». Au total, 47 heures d'observation ont été analysées. Les épisodes de jeu de fiction analysés ont eu lieu spontanément dans ce contexte d'interaction naturelle.

Classification des verbalisations relatives au jeu de fiction

Les épisodes de jeu de fiction ont été identifiés et transcrits en détail depuis le moment où l'enfant commence à préparer les objets qui feront ensuite partie de l'activité de fiction, ou à partir du moment où l'adulte suggère une activité de fiction à l'enfant, jusqu'au moment où l'activité de faire semblant se termine, en notant les actions, les gestes et les objets utilisés, les verbalisations de l'enfant et la relation temporelle existante entre les deux.

L'apport informatif des verbalisations de l'enfant a été distingué principalement en fonction de deux dimensions : 1 / la relation entre le contenu

TABLEAU 2. — *Présentation schématique de la classification des verbalisations relatives au jeu de fiction*
 (voir texte pour plus de détails)

Relation entre le contenu des verbalisations et la nature des actions et des objets impliqués dans le jeu	Verbalisations non spécifiques à la fiction	Verbalisations se référant à des aspects de la fiction		
Fonction des verbalisations	NON SPÉCIFIQUES aux significations de la fiction	REDOUBLENT les significations portées simultanément par actions/gestes	SPÉCIFIENT/ ENRICHISSENT les significations du jeu	CRÉENT les significations du jeu
Exemples	<i>là</i> – dit en prétendant de mettre « dormir » dans un berceau jouet	<i>dodo</i> – dit en prétendant de mettre « dormir » un bébé jouet dans un berceau jouet	<i>salade</i> – dit en portant à la bouche d'une grenouille mécanique un jeton prétendant de lui donner à manger	<i>froid</i> – dit juste avant de couvrir un bébé jouet avec un duvet jouet
Relation temporelle entre la verbalisation et la réalisation de la signification référée	CO-OCCURENCE se réfère à un aspect du jeu en train d'être réalisé	ANNONCE se réfère à un aspect du jeu qui va être effectué par la suite	RACONTE se réfère à un aspect du jeu déjà réalisé en action	
Exemples	<i>bain</i> – dit en mettant un bébé jouet dans une boîte en plastique que l'enfant prétend être une baignoire	<i>/omi/</i> pour « dormir » dit pendant que l'enfant cherche un bébé qu'elle prétendra ensuite faire dormir	<i>/ga aglas pupe/</i> dit à sa mère dans le salon après avoir fait regarder une poupee dans le miroir de sa chambre	

des verbalisations et la nature des actions et des objets impliqués dans le jeu ; 2 / la relation temporelle entre la verbalisation et la réalisation de la signification référée. Le tableau 2 résume de manière schématique le système de classification et fournit un exemple pour chaque catégorie. D'autres exemples sont fournis ci-dessous.

Par rapport à la première dimension, quatre catégories ont été distinguées :

1 / Les verbalisations « non spécifiques » à la fiction – il s'agit de verbalisations qui ne réfèrent pas aux aspects symboliques mais aux aspects « littéraires » des actions et des objets impliqués dans l'activité de faire semblant.

Exemples :

bébé – dit en prétendant de mettre « dormir » un bébé jouet dans un berceau jouet ;

gros là – en mettant la plus grande des deux poupées « dormir » dans un berceau jouet.

Les trois catégories restantes comprennent des verbalisations qui réfèrent à des aspects de la fiction tels que les transformations symboliques des objets et la signification symbolique des actions en cours. Les verbalisations peuvent :

2 / *Redoubler* les significations du jeu portées simultanément par actions, gestes et/ou objets bien typés relativement à l'activité de fiction – la signification symbolique que la verbalisation exprime peut alors être facilement inférée à partir des objets et des actions en présence :

Exemples :

/bwa/ pour « boit, bois ou boire » – dit en prétendant de donner à boire à une poupée avec un biberon jouet ;

3 / *Spécifier* ou *enrichir* les significations du jeu. — La verbalisation guide et enrichit l'interprétation de la signification symbolique de l'activité de fiction et contribue de manière décisive à sa compréhension. Ceci est particulièrement le cas quand la fonction habituelle d'un objet est transformée ou quand les objets utilisés n'ont pas d'utilisations bien précises comme dans le cas d'un jeton ou d'un plot :

Exemples :

dodo – dit en prétendant de mettre « dormir » un bébé jouet dans le wagon d'un train jouet ;

bain – dit en mettant un bébé jouet dans une boîte en plastique que l'enfant prétend être une baignoire ;

shampoing – dit en secouant une bouteille de coca-cola jouet près de la tête d'un bébé jouet.

4 / *Créer* les significations du jeu – ici la verbalisation contribue de manière encore plus décisive à la signification du jeu puisqu'elle réfère à des

aspects qui sont créés dans l'acte même de les verbaliser. Il s'agit de verbalisations qui font la fiction :

— en référant à des états internes ou émotionnels des personnages :

Exemples :

pleure – dit après avoir mis un bébé jouet dans une boîte en plastique qu'elle utilisait comme baignoire, et en regardant vers sa mère assise un peu plus loin ;

— en convoquant en présence des objets absents ou des propriétés non actuelles :

Exemples :

goutte – dit en mettant son index près du nez d'un bébé jouet ;

chaud ça – en se référant à l'eau prétendue couler d'un robinet, prétendu exister sur une boîte en plastique, que l'enfant prétend être une baignoire ;

— en créant, par leur enchaînement, des liens de type état-raison :

Exemples :

pleure – dit après avoir mis un bébé jouet dans une boîte – que l'enfant prétend être une baignoire – et peu après ;

aime pas (le) bain, qui semble signifier que le bébé pleure parce qu'il n'aime pas prendre le bain ;

— ou état-conséquence :

Exemple :

soif – dit en regardant une poupée, suivi de /*bwa*/ – dit en enlevant la sucette de la bouche de la poupée et en prétendant après de lui donner à boire d'un biberon jouet.

Dans cette catégorie sont incluses aussi les verbalisations qui créent la fiction en simulant des situations rituelles où l'un des personnages est un inanimé (une poupée, une peluche ou une marionnette) et où la verbalisation est elle-même souvent ritualisée, comme la salutation (*bonjour, adieu*) et l'échange de souhaits (*bonnes vacances, à bientôt*).

Par rapport à la deuxième dimension, les verbalisations peuvent se référer à ce qui est en train d'avoir lieu dans l'action, mais elles peuvent aussi se référer à un aspect de l'événement de fiction que l'enfant va effectuer par la suite, ou à un aspect de l'activité de fiction qui a déjà été réalisé (voir le tableau 2 pour des exemples).

Ont été considérées comme « informatives » les verbalisations qui spécifient, enrichissent ou créent les significations du jeu de fiction (catégories 3 et 4), qu'elles accompagnent ou racontent la fiction, ainsi que toutes les verbalisations qui annoncent des activités de faire semblant.

Chaque verbalisation a été catégorisée séparément. Si un énoncé à deux mots ou une séquence d'énoncés à un mot faisait référence à un même bout

de fiction, la verbalisation était comptée comme une seule verbalisation et classifiée dans la catégorie la plus élevée. Par exemple, *bébé dodo*, dit en mettant un bébé jouet dans un berceau jouet, compte comme une verbalisation de la catégorie 2.

Tout le matériel a été visionné, analysé et discuté par deux juges. Trois heures de film provenant de chaque enfant ont été analysées indépendamment par les deux juges et ont été soumises à un test de confiance. Le degré de concordance a été calculé en divisant le nombre d'accords par le nombre des accords et des désaccords (accords / accords + désaccords), les désaccords étant ceux où les juges étaient en désaccord sur la catégorie de la verbalisation ou ceux où la verbalisation avait été codée par un seul des juges. Le degré de concordance, obtenu après la phase de clarification, a été de 91 % pour les catégories de la dimension 1 et de 95 % pour celles de la dimension 2.

Résultats

Développement dans l'utilisation du langage dans le jeu de fiction

La figure 1 présente la proportion de verbalisations de type informatif sur l'ensemble des verbalisations produites dans les épisodes de jeu de fiction, par enfant et par âge.

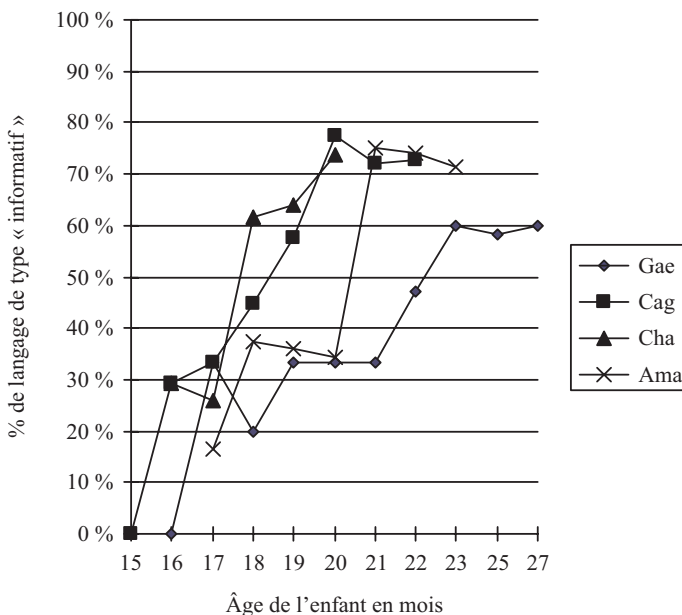


FIG. 1. — Âge de type « informatif » sur l'ensemble des verbalisations produites dans les épisodes de jeu de fiction, par enfant

Pour chacun des enfants, on observe l'existence de deux périodes principales :

- 1 / le langage de type informatif est minoritaire (inférieur à 50 %) : l'enfant met plus souvent en langage des aspects non fictifs du jeu de faire semblant ou se réfère à des aspects dont la signification symbolique est compréhensible facilement à partir des actions, gestes et objets utilisés. La durée de cette période varie entre deux et six mois selon l'enfant ;
- 2 / le langage de type « informatif » domine (est systématiquement supérieur à 50 % et pour trois des enfants il est supérieur à 70 %) : l'enfant utilise plus souvent le langage pour spécifier, enrichir et créer les significations symboliques du jeu de fiction, contribuant ainsi à les rendre en même temps plus compréhensibles pour autrui.

Relation développementale avec l'émergence d'autres utilisations « informatives » du langage

Est-ce que le changement relevé dans le choix des verbalisations dans le jeu de fiction est en relation avec l'émergence d'autres utilisations de langage de type « informatif », tels que les références à des événements passés et les conduites justificatives ? La figure 2 réunit les résultats relatifs à l'émergence de ces conduites obtenus dans une étude précédente (Veneziano & Sinclair, 1995), à ceux obtenus ici sur l'utilisation du langage de type « informatif » dans le jeu de fiction, chez les mêmes enfants, et présente les profils de développement des trois conduites pour chaque enfant.

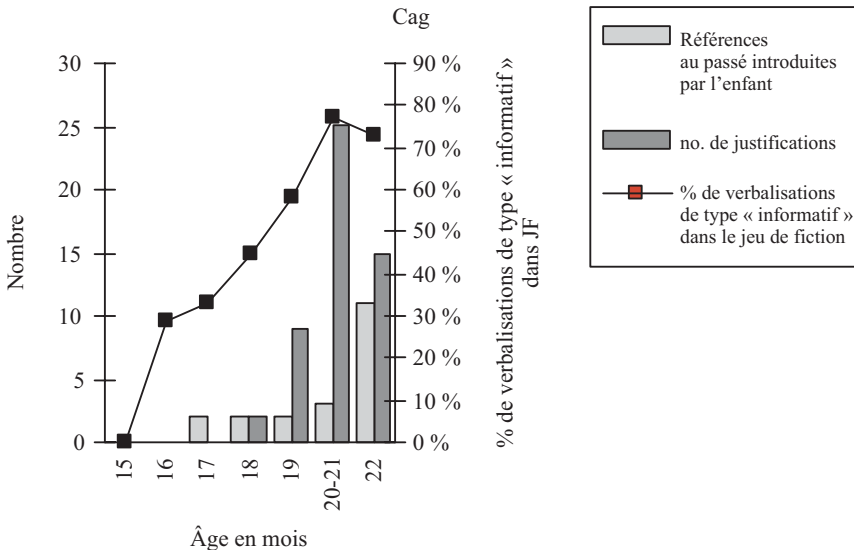


FIG. 2. — Développement des références au passé dans le jeu de fiction

Pour chacun des enfants, on observe des relations temporelles étroites entre l'émergence de ces différentes conduites : le langage dans le jeu de fiction devient majoritairement de type « informatif », soit en même temps (pour Cha), soit peu après l'émergence des références au passé claires et des conduites justificatives (pour les autres enfants) et quand ces conduites deviennent plus fréquentes.

DISCUSSION

Les trois manières de considérer la relation entre langage et jeu de fiction présentées ici nous éclairent chacune sur des aspects différents de la relation.

La première conforte l'idée d'un développement important dans les capacités représentatives de l'enfant qui semble avoir lieu vers le milieu de la deuxième année. Le type de représentation en jeu dans ces conduites ne se borne pas à la trace que peut laisser une perception ou une action. Celle-ci est une « représentation » sensorimotrice qui, selon Piaget, est impliquée dans toute activité assimilatrice de reconnaissance et de généralisation, à la base de la constitution même des schèmes d'action. La représentation dont il est question dans la fonction sémiotique est une représentation de « deuxième degré »¹, évocatrice de représentations, qui émerge quand l'action de l'enfant commence à se libérer des contraintes du présent (voir aussi McCune & Agayoff, 2002, pour une discussion récente sur ce point).

La deuxième manière de considérer la relation entre langage et jeu montre le potentiel de développement qu'il y a dans leur mise ensemble sous une forme intégrative. Assez tôt le langage va non seulement contribuer à construire le jeu de fiction mais aussi à l'organiser et à le planifier.

C'est cette interaction entre langage et jeu de fiction qui est à la base de la troisième manière de considérer la relation entre langage et jeu de fiction. Ses résultats montrent que si les enfants utilisent du langage dans leurs jeux de fiction pratiquement dès les débuts, avec le développement ils verbalisent de manière préférentielle les aspects du jeu qui, par la nature de la signification exprimée et de la relation avec les actions et objets en présence, sont plus difficiles à saisir par l'entourage. L'existence de ce changement nous semble refléter un début de compréhension intuitive que quelqu'un d'autre peut ne pas avoir accès aux significations subjectives créées par l'enfant dans le jeu de fiction, et que le langage est un bon moyen pour les rendre accessibles. L'utilisation du langage dans le jeu de fiction, telle que nous l'avons analysée ici, devient alors un révélateur

1. Même si on peut voir dans ce type de représentation de deuxième degré un début d'activité méta, des aspects essentiels de l'activité méta-représentationnelle semblent douteux (comme la prise de conscience et la capacité d'en faire un objet de réflexion) et l'utilisation du terme ne peut qu'accroître la confusion déjà présente dans ce domaine.

d'une certaine compréhension du mental d'autrui et des débuts d'une « théorie de l'esprit » en action. Cette interprétation trouve un soutien dans la relation développementale étroite observée ici entre l'utilisation informative du langage dans le jeu et la production de références au passé et de justifications. Elle est aussi en harmonie avec les résultats d'autres études qui trouvent, autour de 18-24 mois, des indices de la prise en compte *implicite* des états internes d'autrui dans différents types de comportements communicatifs de l'enfant, étudiés autant dans des situations communicatives naturelles que dans des situations contrastées (voir, par ex., Dunn, 1991 ; Dunn, Bretherton & Munn, 1987 ; Franco, 2001 ; Golinkoff, 1993 ; Harris, 1996 ; O'Neill, 1996). À ce niveau de fonctionnement, il s'agit d'un savoir-faire pratique, et non d'une connaissance explicite et consciente de soi sur laquelle l'enfant pourrait réfléchir et dont il pourrait se servir pour porter des jugements dans les situations expérimentales « standard » nécessitant la réflexion sur un ensemble de contenus représentatifs. Ce sont ces types de connaissances intuitives et de savoir-faire finement adaptés aux connaissances supposées chez autrui qui semblent se constituer à ce moment du développement et faire partie des compétences de l'enfant avant qu'il réussisse les situations de fausse croyance dont la pratique quotidienne est considérée par certains auteurs comme un des facteurs importants de l'élaboration même de cette capacité (voir, par ex., Deleau, à paraître ; Harris, 1996).

Quand les aspects représentatifs du jeu de fiction sont considérés du point de vue de leurs implications communicatives, le jeu de fiction redouble d'intérêt pour l'étude de l'émergence de la théorie de l'esprit. Avec l'étude d'autres conduites communicatives, cette approche laisse entrevoir que la notion de théorie de l'esprit évolue progressivement en termes des contenus auxquels elle peut s'appliquer et du degré auquel on peut y accéder de manière explicite (voir aussi, Chandler, 2001 ; Deleau, à paraître ; Mounoud, 1997).

RÉFÉRENCES

- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols : Cognition & communication in infancy*. New York : Academic Press.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play : reality and fantasy. In I. Bretherton (Éd.) *Symbolic Play : The development of social understanding* (pp. 3-41). London : Academic Press.
- Chandler, M. (2001). Perspective taking in the aftermath of theory-theory and the collapse of the social role-taking enterprise of the social role-taking literature. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds) *Working with Piaget : In memoriam-Bärbel Inhelder* (pp. 39-63). Hove, East Sussex : Psychology Press.
- Deleau, M. (à paraître). Développement langagier et théorie de l'esprit. Dans M. H. Plumet & J. Beaudichon (eds). *L'intelligence en acte : Homme pensant, homme communiquant*. Nancy : PUN.

- Dunn, J. (1991). Understanding others : evidence from naturalistic studies of children. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind* (pp. 51-61). Oxford : Blackwell.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversation about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Fein, G. (1981). Pretend play in childhood : An integrative view. *Child development*, 52, 1095-1118.
- Fenson, L. (1984). Developmental trends for action and speech in pretend play. In I. Bretherton (Éd.) *Symbolic Play : The development of social understanding* (pp. 249-270). London : Academic Press.
- Fenson, L. & Ramsay, D. (1981). Effects of modeling action sequences on the play of 12-15 and 19 months old children. *Child Development*, 52, 1028-1036.
- Franco, F. (2001). Toddler's pointing when joint attention is obstructed. *First Language*, 21, 289-322.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of shared make-believe play. In I. Bretherton (ed.), *Symbolic play : The development of social understanding* (pp. 73-100). London : Academic Press.
- Golinkoff, R. H. (1993). When is communication 'a meeting of minds' ? *Journal of Child Language*, 20, 199-207.
- Harris, P. L. (1996). *Desires, Beliefs and language*. Dans P. Carruthers & P. M. Smith (Eds), *Theories of theories of mind* (pp. 220-220). Cambridge, UK : CUP.
- Harris, P. L. & Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial 231 (# 58), 1-108.
- Inhelder, B., Lezine, I., Sinclair, H. & Stambak, M. (1972). Les débuts de la fonction symbolique, *Archives de Psychologie*, 41, 187-243.
- Ingram, D. (1978). Sensori-motor intelligence and language development. In A. J. Lock (Ed.), *Action, Gesture and Symbol : The emergence of language*. London et New York : Academic Press.
- Kavanaugh, R. D. (2002). Caregiver-child social pretend play : what transpires ? In R. W. Mitchell (Éd.), *Pretending and imagination in animals and children* (pp. 91-101). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Largo, R. H. & Howard, J. (1979). Developmental progression in play behaviour of children between 9 and 30 months. I : Spontaneous Play and Imitation. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 21, 299-310.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation : the origins of « theory of mind ». *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lowe, M. (1975). Trends in the development of representational play in infants from one to three years : An observational study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 33-47.
- McCune Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning : Structure and early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- McCune, L. & Agayoff, J. (2002). Pretending as representation : a developmental and comparative view. In R. W. Mitchell (Éd.), *Pretending and imagination in animals and children* (pp. 43-55). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Mounoud, P. (1997). Coordination des points de vue et attribution de croyances : de la théorie de Piaget aux théories « naïves » de l'esprit. *Psychologie française*, 42, 31-43.
- Musatti, T., Veneziano, E. & Mayer, S. (1998). Contributions of language to early pretend play. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 17 (2), 155-181.
- Nicolich (McCune), L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence : assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 89-101.

- O'Neill, D. K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67, 659-677.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Veneziano, E. (1981). Early language and nonverbal representation : A reassessment. *Journal of Child Language*, 8, 541-563.
- Veneziano, E. (1990). « Functional relationships between social pretend play and language use in young children. » Poster presented at the *Fourth European Conference on Developmental Psychology*. Stirling, Scotland.
- Veneziano, E. & Sinclair, H. (1995) Functional changes in early child language : the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22, 557-581.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs : Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.