

# TRAVAUX DU CENTRE DE RECHERCHES SÉMIOLOGIQUES

## **Langage, processus cognitifs et genèse de la communication**

Denis Apothéloz  
Jean-Blaise Grize

No 54 — Septembre 1987

CdRS



UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL

Centre de Recherches sémiologiques

Quai Robert-Comtesse 2

CH - 2000 NEUCHÂTEL

**Langage, processus cognitifs et  
genèse de la communication**

**Denis Apothéoz  
Jean-Blaise Grize**

**No 54 - Septembre 1987**

## Table des matières

Avant-propos	1
Introduction	3
Chapitre 1 - <i>Logique naturelle, discours et sémiologie</i>	5
Introduction	5
1.1 <i>Les objets</i>	6
1.2 <i>Les raisonnements non formels</i>	7
1.3 <i>L'argumentation</i>	10
A. <i>Les interlocuteurs</i>	10
B. <i>La situation d'interlocution</i>	12
Conclusion	13
Chapitre 2 - <i>Le développement des conduites discursives</i>	15
Introduction	15
2.1 <i>Les débuts du langage: aspects fonctionnels et sémantiques</i>	16
2.2 <i>L'émergence des pratiques discursives</i>	22
- <i>L'aube de la communication: la genèse d'autrui comme médiateur, ou la construction d'un premier triangle sémiotique</i>	23
- <i>La communication intentionnelle</i>	25
- <i>La relation JE-TU-IL: un autre triangle sémiotique</i>	26
- <i>L'ontogenèse de la référence</i>	29
Conclusion	35
1. <i>L'instrumentalité verbale</i>	35
2. <i>L'existence de deux modalités cognitives</i>	36
3. <i>La relation langage-pensée</i>	37
4. <i>Langue, schématisation et communication référentielle</i>	38
Bibliographie	41
Index	47

### Avant-propos

Le présent fascicule des *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* s'inscrit dans le cadre de la recherche No 1.246-0.85 financée par le FNRS. Il est préalable à d'autres publications.

Son contenu est dû avant tout à Denis Apothéloz, même si sa problématique et son économie sont le fruit d'une réflexion commune.

Nous tenons à remercier nos collègues Bernard Py, professeur à l'Université de Neuchâtel, qui a bien voulu lire des papiers préparatoires et nous faire bénéficier de ses conseils, et François Latraverse, professeur à l'Université du Québec à Montréal, qui nous a autorisés à faire état d'un livre qui sera publié à Bruxelles chez Mardaga cet automne.

Neuchâtel, juin 1987

D.A. et J.B.G.



## Introduction

Que se passe-t-il lorsqu'un locuteur élabore verbalement, non pour son propre compte mais à l'intention d'un auditeur, un micro-univers destiné à agir sur les représentations ou les comportements de celui-ci? Posée de la sorte, il est probable que la question ne fait pas véritablement sens, tant sont nombreux et complexes les mécanismes qui entrent dans ce processus. Il est toutefois possible de se placer du point de vue du sujet et, comme Piaget l'avait fait pour les activités de classement, de sériation, etc., de tenter de dégager les structures opératoires qui sont à la base de ce que nous nommons des *schématisations discursives*. Il s'agit bien alors, comme dans le cas de notre illustre prédécesseur, d'un point de vue logique mais qui, dans notre perspective, vise à saisir non l'origine du raisonnement et de la connaissance scientifiques, mais la maîtrise d'un type particulier de pratique et les savoirs que cette maîtrise suppose. De cette pratique, on peut dire ce qu'Aristote remarquait de la rhétorique, qu'elle est «commune à tous les hommes» (1354a 2). C'est à appréhender les mécanismes de ce fonctionnement que se consacre depuis plusieurs années le Centre de Recherches Sémiologiques de l'Université de Neuchâtel.

Notre intérêt ne porte donc pas sur le langage en tant que tel mais en tant qu'il manifeste, dans son usage en situation d'interlocution, des mécanismes de pensée à l'issue desquels une certaine connaissance a généralement été communiquée. Ainsi, pour nous, langage, pensée et connaissance sont indissociables.

On peut alors se demander comment une schématisation peut modifier les représentations et les connaissances de son auditoire. Il s'agit là aussi d'un phénomène d'autant plus complexe que les notions de transmission d'information et de décodage n'en rendent compte que d'une manière somme toute extrêmement superficielle. Il semble bien plutôt qu'il faille ici postuler de la part de l'auditoire une activité de reconstruction et d'interprétation (GRIZE 1979), ce qui conduit à considérer que toute schématisation comporte à la fois des éléments de représentation et des indications destinées à régler sa «lecture». Une solution consisterait alors à voir dans cette reconstruction un double processus d'assimilation (l'auditoire assimilant la schématisation à ses schèmes propres) et d'accommodation (l'auditoire accommodant ses schèmes à l'input que constitue la schématisation). Il est vrai que ce recours à Piaget peut paraître abusif dans un tel contexte. On sait en effet que cet auteur s'est essentiellement intéressé au langage dans sa fonction de représentation et fort peu dans sa fonction de communication.

Notre point de vue n'est toutefois pas celui de la psychologie. Il peut être dit sémiologique en ce sens qu'il porte sur des pratiques significatives et que nous cherchons à rendre compte des opérations *logico-discursives* telles qu'elles peuvent être observées ou induites à partir des schématisations.

La recherche dont ce Cahier présente les premiers résultats poursuit un double but. D'une part conduire une réflexion sur les rapports entre le langage et les processus cognitifs tels qu'ils apparaissent dans le fonctionnement d'activités logico-discursives spontanées (et, en ce sens, approfondir ce que recouvre l'expression même de «logico-discursif»); d'autre part, tenter de jeter un éclairage génétique sur ce fonctionnement. Notre volonté de chercher des fondements à la logique naturelle veut toutefois reposer sur des faits et non sur des *a priori* philosophiques. D'où les chapitres 1 et 2 : le premier, consacré à une présentation de la logique naturelle et à une analyse de ses rapports avec l'étude du discours, de l'argumentation, du raisonnement non formel et des représentations sociales; le second, à une analyse des premières étapes de l'acquisition du langage sous ses aspects fonctionnels, sémiotiques et socio-cognitifs.

Notre démarche est supportée par deux postulats. Le premier pose que toute théorie du langage qui ne prend pas en compte la communication, ou qui n'y voit qu'un phénomène secondaire, n'est pas utile à notre propos. Le second se fonde sur l'idée que rien de ce qui concerne l'enfant n'est étranger à l'adulte - même s'il y a «dépassement» - et que les mécanismes d'un comportement ne se comprennent véritablement qu'à la lumière de leur acquisition.

Le domaine de la psycholinguistique du petit enfant est aujourd'hui si vaste qu'il était naturellement impossible de le parcourir dans son intégralité, même de façon superficielle. Pareille entreprise n'aurait d'ailleurs présenté que peu d'intérêt étant donné la perspective qui est la nôtre. Nous avons en conséquence opéré certains choix, en nous limitant à ce qui était utile à notre propos. Pour l'essentiel, les principes de cette sélection ont été les suivants :

- études mettant l'accent sur le développement de la *compétence communicative* (par opposition à l'acquisition des structures linguistiques);
- études dédiées à la *communication référentielle* et centrées en conséquence sur les aspects cognitifs de ce processus (par opposition aux formes exclusivement modales, «performatives» de la communication);
- études portant sur les *stades primitifs* de ce développement.

Nous serons notamment amenés à confronter la communication verbale à la communication préverbale. Il y a à cela des raisons qui relèvent du matériel expérimental disponible, mais peut-être davantage, dans la mesure où l'on a pu montrer que le langage parlé et le langage gestuel relevaient tous deux de l'hémisphère gauche du cerveau<sup>1</sup>. En outre, de plus en plus nombreux sont aujourd'hui les auteurs qui adoptent vis-à-vis de l'acquisition du langage une position qui avait été jadis celle de Wittgenstein, et qu'on pourrait résumer ainsi: le langage verbal ne peut s'implanter que sur une structure préorganisée de pratiques communicatives (cf. note 15, p. 30). Sans entrer dans les débats relatifs à l'inné et à l'acquis, on constate une nouvelle fois que l'on n'atteint jamais un degré zéro de savoir. Que la communication soit verbale ou préverbale, il serait en tout état de cause curieux que l'on ne puisse apprendre à nager sans «se jeter à l'eau» et qu'il soit possible d'apprendre à parler sans «se jeter à communiquer».

---

<sup>1</sup> *La Recherche*, 181, oct. 1986, p.1222.

## Chapitre 1

### Logique naturelle, discours et sémiologie

Il s'agit donc de préciser d'abord ce que nous entendons par logique naturelle, d'examiner les rapports qu'elle entretient avec le discours et de marquer en quoi elle relève de la sémiologie.

#### Introduction

Le concept de base de la logique naturelle est celui d'*activité de schématisation*. Nous entendons par là la mise en discours par un sujet (*A*) des représentations qu'il se fait de quelque «réalité» (*T*), mise en discours orientée par sa connaissance de *T*, par sa finalité et par l'image qu'il a de celui ou de ceux auxquels il s'adresse (*B*). Par abus de langage, nous appellerons aussi *schématisation* le résultat de cette activité. Il est donc immédiatement évident qu'une schématisation appartient de plein droit à la sémiologie. C'est un signe et même dans la terminologie de L. Prieto un signal, c'est-à-dire qu'il est intentionnellement produit par *A* pour faire connaître quelque chose à *B* et *B* le reconnaît comme tel (PRIETO 1968:95-96). D'autre part il renvoie tout à la fois à ce dont il est question, ce que nous avons noté *T*, et aux mécanismes de pensée qui l'ont produit.

Un exemple permettra de préciser encore certains points. Partons du texte célèbre de Pascal.

*L'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature; mais c'est un roseau pensant. Il ne faut pas que l'univers entier s'arme pour l'écraser: une vapeur, une goutte d'eau, suffit pour le tuer. (Pensées, éd. Pléiade, 264, 347 dans l'éd. Brunschvicg).*

Notons d'abord que le lieu même de production du texte - les *Pensées* - conduit à le lire comme une schématisation, comme un signe, et non à le considérer en lui-même comme une expression langagière purement poétique. Il s'ensuit qu'il donne à voir la représentation que Pascal se fait de l'homme, de sa situation dans le monde, représentation qu'il se propose de faire partager à ses lecteurs. Mais il faut souligner que le texte ne comporte aucune marque explicite ni de *A*, ni de *B*. Nous ne pensons toutefois pas qu'il soit légitime d'en conclure à la possibilité théorique de supprimer ces deux places. Il y a, pour étayer cette position, au moins trois raisons.

a) L'information resterait la même, si le texte commençait par: «*Je vous dis que ...*».

b) N'importe qui, au XVIII<sup>e</sup> siècle, ne pouvait pas exprimer ce que Pascal a dit et, lui-même, n'écrivait pas pour n'importe qui.

c) Depuis Benveniste au moins, on sait que toute activité de langage exige un JE et un TU. Il est donc plausible de postuler que *A* et *B* existent en tous les cas, mais que certains discours les effacent en surface.

Enfin l'exemple nous met en présence de tout un complexe d'activités de pensée, qui relèvent du cognitif, de la logique et du langage. Celles-ci sont certes interdépendantes. Néanmoins, pour des raisons de clarté mais au risque aussi de prêter le flan à certaines critiques, nous allons en distinguer trois:

1. Celle qui consiste à construire et à proposer des objets de connaissance.
2. Celle qui consiste à relier ces objets par des raisonnements, raisonnements que nous appelons non formels et que d'autres aujourd'hui, surtout en pays anglo-saxons, disent informels.
3. Celle qui, prenant tout particulièrement *B* en compte, peuvent être dites argumentatives.

Dès lors nous définirons la *logique naturelle* comme l'étude des opérations logico-discursives qui permettent d'engendrer des schématisations au sens de ce qui précède.

## 1. Les objets

La principale différence entre la logique naturelle et la logique mathématique consiste en ce que la première se sert d'une langue naturelle - d'où d'ailleurs son nom - tandis que la seconde forge son propre langage. Il s'ensuit, entre autres conséquences, qu'elles traitent d'objets de pensée eux aussi différents de nature.

Ceux de la logique mathématique sont entièrement déterminés d'entrée de jeu et une fois pour toutes par les axiomes auxquels ils sont soumis et par les définitions qui sont posées. Ainsi par exemple, en géométrie plane un triangle est un polygone à trois côtés. Il est cela, rien que cela et les propriétés supplémentaires qu'il est possible de lui attribuer ne font que découler logiquement de sa définition.

Par contraste, les objets dont traite la logique naturelle, s'ils ont certes un noyau stable - celui que rapportent les dictionnaires de la langue - sont essentiellement malléables. Il est parfaitement possible de parler d'un trèfle (*trifolium*) à quatre feuilles: on dit même que cela porte bonheur!

Il s'ensuit que la logique naturelle ne sera jamais contrainte par son point de départ. L'une des fonctions de l'activité discursive est même de transformer les objets dont elle traite de façon à ce qu'ils possèdent les propriétés que requiert la finalité de l'auteur. Un phénomène en particulier, propre à la langue, apparaît ici tout à fait fondamental: c'est celui de la métaphore. Un homme n'est pas un roseau, un roseau ne pense pas et jamais une seule goutte d'eau n'a tué personne - sauf celle qui «fait déborder le vase»; ce qui est encore une façon de parler.

D'autre part, en droit sinon peut-être toujours en fait, tout ce dont se sert un texte soumis aux exigences de la logique mathématique doit être explicité ou l'avoir été en quelque endroit assignable. Il est très loin d'en aller de même au sein de la langue. Celle-ci comporte toujours des présupposés, des implicites et des préconstruits. Inutile de préciser que si j'ai retrouvé mes clés, je les avais perdues

(présupposé); que «Pouvez-vous me passer le pain?» n'est généralement pas une question mais une requête (implicite); que si Roméo a envoyé une douzaine de roses rouges à Juliette (comment d'ailleurs les «roses» font-elles pour être «rouges?»), il s'agit d'une marque d'amour (préconstruit).

Enfin toute langue a d'abord pour fonction «d'exprimer du sens, ou si l'on préfère de signifier» (PERGNIER 1986:27). Il s'ensuit qu'aucun terme, aucune locution ne sont dépourvus de sens. Certes les médiévaux ont-ils distingué les catégories et les syncatégorèmes, ces derniers étant considérés comme «privés de signification». Ceci peut se défendre, mais nous n'entrerons pas dans le débat. Nous nous contenterons de remarquer que, lorsque le menu porte «fromage *ou* dessert», il ne dit pas «fromage *et* dessert». Les conjonctions *ou* et *et* n'ont pas le même sens et les prix des menus ne sont pas identiques.

Ceci conduit à envisager la logique naturelle comme une logique des contenus, ce qui ne va pas sans soulever un redoutable problème. Nous reconnaissons l'avoir encore mal résolu, mais nous avons l'espoir que la présente recherche nous aidera à y voir un peu plus clair et ceci dans la mesure où tout se passe comme si, dès ses premiers cris, l'enfant avait «quelque chose à dire» (cf. ch. 2).

Le problème est de concilier l'insaisissable diversité des contenus, celle qui a fait échouer le projet d'Encyclopédie de Leibniz, avec les exigences minimales d'une discipline qui veut porter le nom de logique. Il faut toutefois noter que le rapport forme/contenu est essentiellement relatif. Piaget a même clairement marqué que ce qui était contenu à un certain niveau pouvait devenir forme à un autre. Il a été ainsi conduit à imaginer des sortes de modèles qui, comme l'écrit J.-P. Bronckart,

*sont censés représenter une organisation sous-jacente du comportement, une «forme» qui sous-tend les comportements concrets et les contenus (BRONCKART 1987: 610-611).*

Dans la mesure où la logique naturelle que nous cherchons à élaborer est avant tout celle de l'adulte, en tous cas celle de sujets qui parlent, nous avons considéré que la forme nécessaire à traiter de la multiplicité des contenus était fournie par le concept de *représentations sociales*. C'est en ce sens que nous avons contribué à un ouvrage collectif sur les représentations des mutations technologiques (GRIZE, VERGES et SILEM 1987).

Mais il y a plus. Nous montrerons dans le chapitre 2, l'importance que J.S. Bruner accorde au concept de *format* qui peut être envisagé comme

*a standardized, initially microcosmic interaction pattern between an adult and an infant that contains demarcated roles that eventually become reversible (BRUNER 1983b: 120).*

On n'est loin ni de la situation d'interaction, ni des représentations sociales, ni de la sémiologie.

## 2. Les raisonnements non formels

La distinction entre les raisonnements non formels et l'argumentation est passablement arbitraire comme nous le verrons plus loin. Nous la maintiendrons

cependant par commodité en insistant pour le moment sur l'activité de  $A$  et en réservant au paragraphe suivant l'étude de ses relations avec celle de  $B$ .

Partons de la démonstration mathématique qui passe pour paradigmatique du raisonnement solide et demandons-nous pourquoi il en va ainsi. Nous y voyons trois raisons.

1) D'abord, comme nous l'avons déjà signalé, ses objets sont univoquement et explicitement déterminés.

2) Ensuite, elle est de nature purement déductive et les lois de la déduction ne présentent, à première vue, aucun mystère (voir cependant à ce propos la thèse de J. Gasser, à paraître).

3) Enfin et en conséquence, quiconque accepte les axiomes et les prémisses est nécessairement conduit à accepter la conclusion. Elle s'adresse ainsi à ce que Perelman appelle l'auditoire universel et elle est située hors tout contexte.

Il s'ensuit que toute démonstration mathématique est en principe formalisable ce qui, vu l'état actuel de la logique, signifie que les raisonnements en jeu peuvent être remplacés par des calculs et c'est bien ainsi que les choses se passent en intelligence artificielle.

Cependant, sitôt qu'un locuteur  $A$  se propose de communiquer une démonstration à l'aide d'un discours, la situation se présente tout autrement. Il ne s'agit plus de calculer, mais de convaincre l'esprit. Il est bien toujours question de déduire une conclusion à partir de prémisses, mais la démarche linéaire du calcul se complexifie singulièrement. Y. Gerbier et H. Icart-Séguy (1987) ont étudié systématiquement les marqueurs CAR, COMME, PARCE QUE, PUISQUE au sein de démonstrations mathématiques et dans un corpus littéraire. Ils auraient pu choisir d'autres connecteurs et ils l'ont d'ailleurs fait pour OR (GERBIER et ICART 1983). Peu importe ici; deux faits s'imposent déjà à l'attention. Le premier est que ces divers connecteurs fonctionnent de la même façon dans les deux types de texte et le second est qu'aucun d'eux n'a d'équivalent en logique formelle. Ceci laisse entendre que le raisonnement, dès qu'il est supporté par le langage, déborde largement l'image idéale de la démonstration.

Toutefois, et dans la mesure où, comme dans les sciences exactes, les trois propriétés énumérées ci-dessus sont conservées, nous parlerons de raisonnements formels. Voyons donc maintenant ce qu'il en est des autres.

On sait que, dans ses premiers travaux, Piaget a exclusivement étudié la genèse des raisonnements formels, encore qu'il ait déjà pris soin d'indiquer que ceux-ci restaient ouverts «par le bas». Plus tard, vers les années 74, il a repris la question pour insister sur ce qu'il a appelé les «implications signifiantes», sources d'une «proto-logique» (INHELDER 1987). Si cette dernière expression convient mal à la logique naturelle qui n'est en rien génétique, l'idée centrale est fondamentale. Elle marque, en effet, que tout raisonnement n'est pas de nature propositionnelle et formelle et qu'il existe des enchaînements de pensée qui vont de contenus à contenus.

Nous sommes ainsi conduits à préciser ce que nous entendons par raisonnements non formels. Empruntons pour cela à R. Martin son concept d'*univers de croyance*. Il le définit de la façon suivante:

*On appellera univers de croyance d'un locuteur donné à un moment déterminé du temps:*

- *l'ensemble des propositions par lui décidables* (univers virtuel);  
 - *plus particulièrement l'application dans l'ensemble des valeurs de vérité de celles des propositions décidables que le locuteur admet dans le champ de sa conscience* (univers actuel). (MARTIN 1987: 35)

Peut-être nous écarterons-nous de Martin sur un point. Il formule sa définition en termes de propositions. Nous ne pensons pas que la chose soit indispensable, même si elle évite d'avoir à étendre le sens reçu de «décidable» et de «valeur de vérité». Il est vrai qu'il est toujours possible de le faire, mais nous jugeons utile d'accepter que deux contenus de pensée peuvent être reliés entre eux de façon décidable et «vraie» sans que la liaison passe nécessairement dans la conscience par un énoncé. Ainsi en va-t-il, selon nous, de ce que la logique naturelle considère comme des classes-objets et leurs ingrédients.

Peu importe d'ailleurs en comparaison des deux aspects de base: un univers de croyance est toujours celui d'un sujet *A* et il peut varier avec le temps. Ceci nous permet de formuler pour les raisonnements non formels l'équivalent des trois propriétés prêtées aux raisonnements formels.

- 1') Les objets d'un univers de croyance sont essentiellement flous et malléables.
- 2') Les démarches de pensée ne se réduisent pas à la déduction.
- 3') Les raisonnements ne sont ni nécessaires ni de portée universelle.

Ce dernier point a une importance toute particulière, d'abord en lui-même, ensuite par sa combinaison avec les deux premiers.

Parler de l'univers de croyance d'un sujet conduit naturellement à accepter l'existence d'autres univers sans qu'aucun d'eux ne puisse prétendre saisir la réalité en elle-même (non-nécessité, non-universalité). Qu'il s'agisse donc d'une réalité perceptive ou d'une réalité conceptuelle, on aura toujours affaire à *un* point de vue. Il en découle qu'il nous faut créditer le sujet d'une activité constructive - ce qui va bien dans la perspective piagétienne qui est la nôtre. On est donc, comme nous l'avons dit dès le début de ce chapitre en présence de *représentations*. Plus encore, comme le note L. Danon-Boileau, la seule existence de processus de négation et de dénégation au niveau du discours exige «du sujet qu'il perçoive ses représentations comme telles, c'est-à-dire comme des produits qui dépendent de son activité et non comme des réalités en soi» (DANON-BOILEAU 1987: 43).

Un discours donné manifeste donc ainsi le point de vue de son auteur de sorte que l'une des démarches fondamentales de la pensée logico-discursive va consister à élaborer les objets en conséquence. Il est incontestable que, pour ce faire, il faut du raisonnement et l'on voit bien que la seule déduction ne saurait y suffire. Ce n'est pas le lieu de recenser des modes dont la plupart sont d'ailleurs assez bien connus: induction, analogie, exemple, etc. Nous voudrions simplement en signaler deux pour introduire au paragraphe suivant.

Le premier est relatif au *MAIS* du texte de Pascal et il a été bien étudié par O. Ducrot qui a réintroduit à son propos la notion de *topos* (DUCROT 1982). Pour que «mais c'est un roseau pensant» fasse sens deux conditions doivent être satisfaites. L'une est banale: il fallait quelque chose avant, ici «L'homme n'est qu'un roseau». L'autre est plus subtile parce que non marquée. L'antécédent, tel qu'il est formulé et joint à un préconstruit culturel relatif aux roseaux (un *topos*), doit avoir orienté l'esprit vers une conclusion d'indignité. Le *MAIS* alors procède à

un renversement de valeur ... pour ceux tout au moins qui estiment que la pensée est la dignité de l'homme (autre topos).

Le second concerne les deux points («:») du même texte. Si l'on examine le lien qu'ils établissent entre d'une part

«Il ne faut pas que l'Univers entier s'arme pour l'écraser»

et d'autre part

«une vapeur, une goutte d'eau, suffit pour le tuer»

on s'aperçoit qu'il ne s'agit ni de déduction, ni d'induction, ni d'analogie. On est en présence de ce que certains d'entre nous ont appelé un mécanisme d'étayage (APOTHELOZ et MIEVILLE 1987). Sans en être une preuve en effet, le second segment appuie, étaye le premier. Il en assure en quelque sorte le bien-fondé.

On peut se demander pourquoi dans le premier cas l'auteur prend la peine d'aller contre une inférence qui, finalement, n'est que virtuelle, pourquoi dans le second il étaye ce dont il ne doute aucunement. Une explication toute naturelle est offerte par la conception dialogique du langage.

### 3. L'argumentation

Personne n'a jamais mis en doute que le langage soit instrument de communication. Ce qui fait l'objet de débats est la portée de ce fait sur le développement de la pensée. Le problème n'est pas central pour notre propos et nous nous contenterons d'en tirer deux conséquences. L'une est que toute schématisation, au sens que nous avons donné à ce terme, est une activité sociale qui met en jeu au moins deux interlocuteurs; l'autre qu'il ne peut y avoir communication qu'au sein d'une situation d'interlocution. Nous allons examiner successivement chacun de ces points.

#### A. Les interlocuteurs

Tout d'abord les interlocuteurs - que nous supposons être deux pour des raisons de simplicité. Nous sommes donc en présence, dans la perspective adoptée plus haut, de deux univers de croyance:  $U_A$  et  $U_B$ . Il est clair que leur intersection ne saurait être vide. Ceci conduit à postuler l'existence de certains savoirs partagés par  $A$  et par  $B$ , tout en maintenant l'idée de points de vue différents. Le cas du très jeune enfant (*infans*) et de sa mère pose un problème que nous étudierons dans la suite de ce cahier et qui doit permettre tout justement de rendre compte de l'état adulte. Le fait que  $U_A$  et  $U_B$  aient une partie commune explique la raison pour laquelle les non-dits ne font pas obstacle à la communication et qu'ils sont même d'un usage normal, en ce sens qu'on ne dit pas à l'autre ce qu'il est censé savoir. Bien entendu, la situation est très différente lorsque l'«autre» est un ordinateur. Il ne partage jamais avec le programmeur que ce que ce dernier a confié à sa banque de données. Ainsi que le dit J.-C. Gardin dans un ouvrage d'une rare lucidité et à propos des systèmes experts:

*les expressions des bases de faits ne sont pas véritablement l'équivalent de nos descriptions habituelles, reformulées selon d'autres*

*principes, mais plutôt des fragments de celles-ci.* (GARDIN 1987: 237)

Ceci dit, lorsqu'un locuteur *A* propose une schématisation à un interlocuteur *B*, il le fait toujours afin d'exercer sur lui une certaine action et, d'une façon plus précise, dans l'intention de modifier son univers de croyance. Cela est vrai du maître qui enseigne, de l'avocat qui plaide jusqu'au philosophe qui disserte. Pascal ne notait pas ses *Pensées* sans quelque arrière-pensée de prosélytisme.

La question est alors de comprendre ce que *B*, lui, va faire des propos de *A*. Le schéma d'une transmission d'informations mesurable en bits, s'il est précieux pour les ingénieurs des télécommunications, est ici beaucoup trop sommaire pour expliquer quoi que ce soit. L'activité de *B* est une activité d'interprétation, de re-schématisation. Elle consiste à donner une signification à ce qui lui est dit et, le cas échéant, à en accepter la teneur.

Il ne faut pas oublier, en effet, que *B* n'est pas un logiciel, que c'est un interlocuteur donc un locuteur en puissance. Il est toujours à même de tenir un contre-discours, sinon concrètement, du moins «dans sa tête». Il découle de là qu'il n'existe pas de schématisation qui ne comporte quelque composante de nature proprement argumentative, propre à empêcher, s'il se peut, le contre-discours, c'est-à-dire à maintenir *B* dans un univers de croyance inchangé.

De quels procédés *A* peut-il faire usage? Nous n'écrivons pas un traité de l'argumentation et nous nous limiterons à en signaler trois, eu égard à leur généralité et au fait que, dans la suite de ce travail, nous en étudierons l'origine psycholinguistique.

1. Le premier est propre à toute énonciation. Il s'agit de ce que Ch. Bally a appelé le *modus* par opposition au *dictum* (BALLY 1944: paragr. 27-54). D'une façon simplifiée, le *dictum* est le contenu de pensée et le *modus* l'attitude que *A* prend à son sujet. Cette attitude peut être des plus diverses et nous nous contenterons de signaler celle que l'on appelle traditionnellement l'argument d'autorité. Ceci nous permettra de marquer un aspect proprement discursif des schématisations.

Asserter un énoncé, c'est toujours le donner pour vrai. En d'autres termes, énoncer *P* - que *P* contienne ou non une négation - c'est faire entendre: «Il est vrai que *P*». Si la logique mathématique peut s'en tenir là, la logique naturelle ne le peut pas. Un énoncé, à ses yeux, est l'acte d'un sujet énonciateur qui le prend en charge, qui en garantit la vérité. L'énonciateur certes peut se tromper et il peut éventuellement être de mauvaise foi. C'est bien là la raison pour laquelle la rhétorique classique accordait une telle importance à l'image que l'orateur donnait de lui. Si cette image est favorable, aucun *modus* n'est requis pour accréditer le dit. Seule importe la signature.

*Nous lutterons sur les plages, nous lutterons sur les terrains de débarquement, nous lutterons dans les champs et les rues.*  
Sir W. Churchill (Discours du 4 juin 1940)

Aux yeux de ses auditeurs, le Premier Ministre était crédible de par sa seule personne.

En revanche, lorsque l'autorité de l'énonciateur ne suffit pas, c'est-à-dire en pratique lorsqu'il juge qu'il en est ainsi, il va en quelque sorte s'abriter derrière

un locuteur plus crédible que lui. C'est le fameux *Philosophus dixit*, remplacé de nos jours par «Des savants américains ont montré que».

2. Le deuxième procédé consiste à conférer à la schématisation un minimum de cohésion et de cohérence. Suivant en cela F. Rastier (1987: 105) qui lui même s'appuie sur R. Martin (1983: 205-206), nous appellerons *cohésion* ce qui est relatif aux relations sémantiques, ce qui donc est relatif au cotexte linguistique et *cohérence* ce qui relève de l'entour extralinguistique tant situationnel que cognitif.

Il est clair que nous excluons par là les productions dites de l'écriture automatique ainsi que bien des textes surréalistes. Mais la logique naturelle ne prétend nullement recouvrir toute production langagière. Il lui suffirait d'être applicable aux schématisations du sens commun et, à la limite, à celles des sciences et de la philosophie. Dans ces conditions les procédures d'étayage, voire les explications et d'autres raisonnements non formels jouent un rôle fondamental.

Remarquons en passant que c'est là la raison pour laquelle nous avons signalé plus haut la difficulté qu'il y avait à distinguer avec netteté raisonnement et argumentation.

3. Le troisième se trouve dans l'évocation des valeurs auxquelles *B* souscrit. Certes, cette évocation peut être discrète, mais nous pensons qu'elle est rarement absente. Dans le texte de Pascal déjà, nous avons vu le rôle que jouaient les topoï (qui reposent sur des valeurs) et ce n'est pas un hasard si ce texte est classé, dans notre édition, sous la rubrique «Marques de la grandeur de l'homme». Quant aux schématisations qui se proposent d'agir suffisamment sur l'univers de croyance de *B* pour le conduire à une action concrète - textes politiques ou publicitaires - elles les mettent explicitement en évidence.

Il faut des circonstances tout à fait singulières pour que *A* puisse interroger directement *B* sur les valeurs qui sont les siennes. Les sondages d'opinion cherchent bien à y contribuer, mais leur fiabilité sur laquelle il y a beaucoup à dire, ne fait pas partie de notre problématique. Il s'ensuit que nous retrouvons ici l'importance primordiale des représentations de *A*. Vendre de la margarine à quelqu'un que l'on pense être écologiste ou en vendre à quelque star qui veut ménager sa ligne ne conduisent pas aux mêmes discours.

## B. La situation d'interlocution

Venons-en enfin à la situation d'interlocution que certains appellent conditions de production du discours. Nombreux sont ceux qui s'en réclament mais n'en disent rien. Nous devons reconnaître que nous sommes de ceux-là, à ceci près que nous espérons que la recherche en cours nous permettra de faire un pas en avant. Il nous semble en effet déjà possible de tirer parti de deux types d'analyse.

Celle de M.A.K. Halliday qui distingue trois composantes dans une situation d'interlocution.

- 1) Le *field*, c'est-à-dire le type d'activité sociale en cours.
- 2) Le *tenor*, en d'autres termes le rôle, la place que tiennent les acteurs.
- 3) Le *mode*, soit le canal symbolique et rhétorique de la communication.

(HALLIDAY 1978: 109-110)

D'autre part, J.-P. Bronckart a mis en évidence trois paramètres des situations.

1) L'interaction sociale, qui comporte ce que nous avons appelé *A*, *B*, la finalité de l'interaction et le lieu où elle se déroule.

2) L'acte même d'énonciation, qui relève peut-être davantage de la linguistique que de la logique naturelle.

3) Le contenu référentiel, ce qui correspond pour nous aux objets de la schématisation. (BRONCKART & SCHNEUWLY 1984)

Certes, on ne saurait transposer sans autre les concepts d'une théorie déterminée dans un cadre différent. Il n'est toutefois jamais interdit de s'en servir comme heuristique.

## Conclusion

Ce qui précède n'avait pour but que de dessiner les contours de ce que nous appelons la logique naturelle afin de justifier l'enquête qui suit. Trois points nous paraissent saillants.

1. Si le langage a tout à la fois fonction de représentation et de communication, il est impossible de passer cette dernière sous silence, ni même d'en faire une fonction accessoire.

2. Ce que Barthes écrit de la mythologie nous paraît valable de la schématisation : «elle fait partie à la fois de la sémiologie comme science formelle et de l'idéologie comme science historique : elle étudie des idées-en-forme». (BARTHES 1957: 197)

3. Enfin, la logique naturelle est d'essence dialogique, en ce sens qu'elle se préoccupe avant tout des discours coutumiers. Il en existe d'autres. Dans l'ouvrage déjà cité L. Danon-Boileau écrit, après avoir analysé quelques textes de Freud :

*en philosophie comme dans les énoncés schizophréniques, ce qui est pensé n'existe pas de façon dialogique, mais comme «chose en soi».*  
(DANON-BOILEAU 1987: 116)

Nous n'avons pas compétence pour juger des discours schizophréniques, mais leur mise en parallèle avec ceux de la philosophie et, ajouterons-nous, ceux de la science, non qui se cherche mais qui s'expose, nous laisse entendre que philosophie et science sont des cas limites du sens commun.



## Chapitre 2

### Le développement des conduites discursives

Toute logique est tributaire d'un langage qui lui sert de moyen d'expression. La logique mathématique se sert de systèmes de signes qu'elle élabore explicitement, de sorte qu'il est possible de les étudier en tant que tels. En revanche, la logique naturelle - par sa définition même - relève des langues naturelles, lesquelles ne sont pas la création du logicien. Ceci entraîne deux conséquences.

La première est que, dans l'impossibilité où l'on est de consulter leurs créateurs - comme on peut étudier la *Begriffsschrift* de Frege ou le langage des *Principia mathematica* de Whitehead et Russell - la seule source d'information disponible se trouve dans l'examen de la façon dont l'enfant acquiert sa langue maternelle. La seconde conséquence est que, si cette langue dont on veut savoir ce qu'elle est fait bien système, elle n'est pas que cela. Elle est instrument de représentation, de pensée et de communication. De là, la première partie de ce chapitre 2, consacré aux débuts des aspects fonctionnels et sémiotiques de la langue.

D'autre part, nous avons rappelé dans le chapitre 1 que la logique naturelle reposait sur divers concepts dont les plus importants sont ceux de situation d'interlocution, de représentation des interlocuteurs, de finalité et de construction des objets de discours. C'est à mettre en évidence leurs racines qu'est consacrée la seconde partie de ce chapitre.

### Introduction

De façon générale, on considérera ici que le développement des conduites discursives implique en réalité plusieurs processus, plus ou moins liés mais qu'il est utile d'envisager séparément, et en particulier:

1. L'acquisition des usages que le langage est amené à accomplir, autrement dit d'un type particulier d'efficacité où les aspects fonctionnels, sémantiques, pragmatiques et sociaux sont étroitement solidaires. A cet égard, il convient d'ailleurs de noter que le code verbal comporte certains équivalents dans le code corporel (FRANÇOIS, HUDELLOT et SABEAU-JOUANNET 1984).

2. Le développement de certaines structures cognitives, notamment celles qui sous-tendent les conduites symboliques, la communication référentielle, la gestion de la relation triadique locuteur-auditeur-référent, le principe des tours de parole, etc.

3. L'acquisition de la langue proprement dite, depuis ses structures phonologiques jusqu'à ses structures énonciatives.

Etant donné le projet que nous poursuivons dans ce fascicule, nous n'aborderons ici que les deux premiers points (paragr. 2.1 et 2.2).

## 2.1 Les débuts du langage: aspects fonctionnels et sémantiques

L'un des chercheurs qui s'est le plus attentivement penché sur les aspects fonctionnels du développement du langage est sans doute M.A.K. Halliday. Les travaux de cet auteur ont eu incontestablement le mérite de mettre l'accent sur les usages communicationnels et sociaux du langage, échappant ainsi au logocentrisme qui caractérisait nombre d'études en ce domaine jusqu'au début des années soixante-dix (grammaires à pivot issues de l'analyse distributionnelle, modèle génératif transformationnel, etc.). C'est ainsi que Halliday (1978) oppose les perspectives qu'il qualifie d'«intra-organisme», centrées sur les structures et sur les processus psychophysiologiques, et celles qu'il qualifie d'«inter-organisme», centrées sur l'interaction et les comportements sociaux. Du point de vue inter-organisme, entrer dans les conduites langagières c'est d'abord, pour le petit enfant, apprendre à se comporter linguistiquement et développer un *potentiel* de significations: «learning language is learning how to mean» (1973: 24). Il s'agit bien là de l'acquisition d'une connaissance, dans la mesure où toute connaissance peut être conçue comme un potentiel d'action (A. Morf).

Halliday rend compte de ce potentiel de significations au moyen d'un système de fonctions langagières, où chaque fonction correspond à un contexte d'utilisation spécifique. La notion de système renvoie donc ici à celle de paradigme: un système est l'expression d'un ensemble fini et organisé d'*options*.

Mettant ainsi l'accent sur l'usage, et non sur la qualité des productions vocales de l'enfant, Halliday considère qu'il y a langage dès le moment où il est possible d'établir l'existence de régularités constantes et systématiques entre ces productions et le contexte de leur utilisation. Peu importe donc que les expressions produites par l'enfant présentent ou non une ressemblance avec celles de la langue de l'adulte. Ces régularités se manifestent dès le 9<sup>e</sup> mois et l'auteur estime que c'est à cette période qu'il convient de situer le début du langage. Du point de vue de leur forme phonétique, ces premières expressions n'ont d'ailleurs que peu de points communs avec d'éventuels équivalents adultes. Ce sont de simples postures vocales, qu'on peut certes décrire en termes d'articulation ou d'intonation, mais dont l'origine se situe vraisemblablement dans l'exercice d'une activité glossogénique spontanée, et non dans l'imitation. Il s'agit en ce sens d'une forme absolue d'idiolecte, qualifiée pour cette raison par Halliday de «proto-langage»<sup>2</sup>. Chaque expression y est liée à une fonction et à une seule, et ici fonction égale tout à la fois usage et signification. Il n'y a pas de «mot» ni de structure; en d'autres termes, le proto-langage infantin ne possède pas de niveau *formel*: expression et contenu s'articulent sans l'intermédiaire d'une structure lexicogrammaticale.

---

<sup>2</sup> Signalons qu'il en va tout autrement du point de vue de la compréhension. Voir à ce propos l'article de M. Zacklad (*La Recherche*, 182, nov. 1986: 1444-1446) qui signale les travaux de J. Mehler et coll. et selon lesquels à 4 jours le nourrisson est capable de distinguer sa langue maternelle d'une autre langue.

Il importe à ce propos de noter que pour Halliday, lexicque et grammaire ne sont pas des systèmes fondamentalement distincts<sup>3</sup>. Le système lexical n'est pas ajouté «après coup» à un ensemble de catégories définies par la grammaire; il n'est que la manière d'être la plus fine de la grammaire. En tant que potentiel de significations, le langage constitue un seul et unique système d'options : plus ces dernières sont spécifiques, plus elles tendent à être réalisées sous forme d'unités lexicales plutôt que de structures grammaticales<sup>4</sup>.

Mais comment établir une liste satisfaisante des diverses fonctions dont l'enfant investit ses premières «énonciations»? Il s'agit d'abord, note Halliday, d'identifier des contextes généralisés d'utilisation (par exemple du type «je veux cette chose maintenant»). Ensuite, et si l'on veut se donner les moyens de comprendre la filiation entre le proto-langage et le langage adulte, il est nécessaire de confronter ces généralisations à des hypothèses de portée générale sur la nature fonctionnelle du langage. Toutefois ces hypothèses ne sauraient concerner à proprement parler les usages : ceux-ci sont en effet innombrables. Elles ne peuvent donc relever que d'une théorie du langage comme système de significations potentielles. Halliday considère que, dans son état achevé, ce système comporte trois composants fonctionnels, chacun pouvant être analysé comme un système complexe d'options.

Le premier est le composant *idéationnel*. Il concerne l'expression de l'expérience, les aspects dénotatifs et représentationnels du langage, et est à la base de la transitivité (procès, participants, circonstants), des taxinomies lexicales, de l'expression des relations logiques, de la quantité et de la qualité, etc.

Le deuxième composant, nommé par l'auteur *interpersonnel*, renvoie à la place et au rôle que s'assigne le locuteur dans la situation d'interaction. Il correspond aux modes (déclaratif, interrogatif, injonctif), aux modalités, aux marques de la personne, à l'expression du jugement et des attitudes (verbes d'attitudes propositionnelles), etc.

Le troisième composant, nommé *textuel*, concerne la structure de la phrase (organisation de l'information en structures thème-commentaire, ordre des mots, nominalisations, schémas prosodiques) ainsi que la cohésion du discours (relations anaphoriques, conjonctions, ellipses, etc.). Il constitue l'infrastructure linguistique indispensable à la mise en oeuvre des composants idéationnel et interpersonnel (du message proprement dit).

Ces trois composants n'intéressent pas également notre problématique. Si l'idéationnel peut être à l'origine du *dictum*, et l'interpersonnel du *modus*, le composant textuel relève plus proprement de préoccupations linguistiques, qui ne concernent pas directement la présente recherche.

Partant de ces éléments à la fois empiriques et théoriques, Halliday (1975) a entrepris une étude extrêmement minutieuse du développement langagier de son fils, Nigel. Il ressort de ce travail que le processus d'acquisition présente trois phases principales.

---

<sup>3</sup> Ce qui ne paraît d'ailleurs pas incompatible avec la perspective générativiste des années 80 (la x-barre théorie).

<sup>4</sup> Voir à ce propos l'entretien entre Halliday et H. Parret, dans Halliday (1978, chap. 2). La notion de lexicogrammaire a été reprise par Bruner (1978, 1983b, 1984).

*Première phase (de 9 mois à 17 mois environ)*

Elle est caractérisée par la mise en place progressive de six fonctions langagières. Notons que, de l'avis même de l'auteur, ces fonctions doivent être considérées comme des hypothèses. Certaines d'entre elles sont inspirées des réflexions et travaux de B. Bernstein, notamment de sa théorie des «contextes socialisants critiques».

1. La fonction *instrumentale* - Elle relève de la satisfaction des besoins matériels, de l'obtention de certains objets, etc. Cette fonction est essentiellement orientée vers l'objet convoité.
2. La fonction *régulatoire* - Elle concerne le contrôle de l'activité d'autrui. Contrairement à la précédente, elle est principalement orientée vers la personne.
3. La fonction *interactionnelle* - Elle relève de l'interaction proprement dite, de son établissement et de son maintien.
4. La fonction *personnelle* - Il s'agit de l'expression de la personne, de ses désirs, de ses affects et de son identité.
5. La fonction *heuristique* - Elle concerne l'utilisation du langage comme moyen d'exploration de l'environnement. Elle donne lieu notamment aux questions consistant à demander le nom des choses.
6. La fonction *imaginative* - Elle renvoie à l'utilisation du langage comme moyen de modeler ou de créer un environnement. De même que la fonction heuristique est de nature accommodatrice, la fonction imaginative est de nature assimilatrice, ces termes étant entendus au sens piagétien.

On notera que ces fonctions pourraient être regroupées en trois catégories, au demeurant approximatives: AGIR (instrumentale et régulatoire), COMMUNIQUER (interactionnelle et personnelle) et CONNAITRE (heuristique et imaginative).

*Deuxième phase (de 17 mois à 23 mois environ)*

Il s'agit d'une phase de transition et elle se caractérise par plusieurs phénomènes.

En premier lieu, l'enfant abandonne progressivement ses expressions idiolectales, et les formes imitées phonétiquement du langage adulte, qui sont apparues dès le milieu de la phase précédente, deviennent maintenant de plus en plus nombreuses.

Ensuite, on assiste à une réorganisation et à un regroupement des fonctions initiales. Le système sera alors régi par la prédominance de deux métafonctions: l'enfant distingue en effet de plus en plus nettement les usages du langage comme moyen d'action ou d'intervention, des usages comme moyen d'apprentissage ou de connaissance. Dans le cas étudié, cette opposition était marquée prosodiquement par une différence d'intonation. Halliday qualifie respectivement de *pragmatique* et de *mathématique* ces deux métafonctions.

En troisième lieu, c'est au cours de cette phase qu'apparaît, entre le niveau de l'expression et celui du contenu, le niveau formel de la lexicogrammaire.

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.<sup>5</sup>. On a également invoqué le fait que certaines productions vocales peuvent être conçues

---

<sup>5</sup> 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, prise 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 signifiant<sup>6</sup>.

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 monolématique 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 monolématique, 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 monolématiques 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.

---

<sup>6</sup> 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* (1).

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 monologique 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 9<sup>e</sup> 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 9<sup>e</sup> 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 produit<sup>7</sup>. 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)<sup>8</sup>. 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 sociaux<sup>9</sup>.

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 9<sup>e</sup> 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*.

---

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

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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, persévération 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<sup>e</sup> 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'interaction<sup>10</sup>, 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

---

<sup>10</sup> 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 représenté<sup>11</sup>. 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»<sup>12</sup>. 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'efficacité 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'efficacité 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 efficacité 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 efficience 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 référent<sup>13</sup> - apparaît ainsi à son

---

<sup>13</sup> 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 préverbaux 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 langage<sup>14</sup>.

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 intersubjectives<sup>15</sup>.

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)<sup>16</sup>. Nul doute - note Bruner - qu'on peut voir dans cette aptitude précoce à transcender l'égoïsme 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

---

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

langage et de ses antécédents comportementaux se doit de distinguer clairement le développement de la fonction symbolique (fonction interne de caractère essentiellement privé) et celui de la fonction référentielle (fonction externe et de caractère essentiellement intersubjectif), quelles que puissent être par ailleurs les connexions entre ces deux processus.

La comparaison des thèses de Bruner et de celles de Piaget suggère, à côté de divergences évidentes, un parallélisme frappant. Centré sur les problèmes rencontrés par l'enfant aux prises avec un environnement objectuel qu'il s'agit de comprendre, Piaget met en oeuvre des concepts tels ceux de permanence de l'objet et de schème d'action. Attentif au développement de la socialité et recherchant son émergence avant même l'apparition des conduites verbales, Bruner se penche sur les aspects psychogénétiques de la référence et sur l'élaboration interactive des formats. La référence au sens où l'entend Bruner pourrait ainsi bien être l'analogue intersubjectif du concept intrasubjectif d'objet chez Piaget; de même, les formats, dans la mesure où ils sont transposables et généralisables, pourraient être interprétés comme des schèmes d'action construits interactivement. Dans le cadre de la logique naturelle, les formats peuvent être considérés comme des contextes préconstruits («formatés») de schématisations.

Dans la psychogenèse de la fonction référentielle, une question importante est celle de la maîtrise des références dites «déplacées», en d'autres termes de la capacité de référer à des objets ou événements non présents dans la situation<sup>17</sup>. Il va sans dire que le développement de cette capacité est étroitement solidaire de celui des conduites représentatives (ou symboliques) ainsi que de celui de la notion d'objet. On ne s'étonnera donc pas que les premières références déplacées n'apparaissent guère avant le milieu de la deuxième année.

Dans un article consacré exclusivement à ce problème, J. Sachs (1983) a étudié séparément le déplacement spatial et le déplacement temporel. Il ressort de ses observations que le déplacement spatial débute vers le 17<sup>e</sup> mois et que les énoncés référentiels sont alors toujours utilisés de manière performative ou réactive (généralement pour demander l'objet absent). Il faudra attendre le 22<sup>e</sup> mois pour que les références déplacées dans l'espace n'impliquent plus systématiquement une requête et puissent constituer le point de départ de commentaires ou de descriptions. C'est alors que l'accord sur l'identité du référent devient un réel problème. Car si jusqu'ici, pour interpréter les propos de l'enfant, l'adulte pouvait se fonder sur des éléments situationnels (présence de tel ou tel objet, orientation du regard, etc.) ou sur la nature du désir exprimé, il ne dispose plus maintenant que d'un message purement linguistique. Dès lors, et aussi longtemps que l'enfant n'aura pas élaboré un équipement lexical et grammatical suffisant, l'accord sur le référent prendra souvent la forme d'une négociation dialoguée.

Quant au déplacement temporel, il apparaît également vers l'âge de 17 mois. Un fait mérite ici d'être mentionné: il concerne les références au futur. De même que, comme nous venons de le voir, les premières références à des objets éloignés sont systématiquement dotées d'une valeur performative, les références au futur demeurent longtemps entachées des modalités du désir et de l'intention<sup>18</sup>. Si l'on en

---

17 Le terme de «déplacement» désigne traditionnellement la propriété des langues naturelles qui permet de référer à des objets ou événements éloignés du lieu ou du temps où est produit l'acte d'énonciation (HOCKETT 1958). Ce qui suit laisse entendre que, bien davantage que la langue, cette propriété concerne d'abord ses utilisateurs! Voir aussi la note 11.

18 Ce fait n'a d'ailleurs rien d'étonnant. Comme le rappelle Lyons (1980:434) «le futur, tel qu'on le décrit traditionnellement, [...] n'est en fait que rarement, voire jamais, utilisé uniquement pour faire des

croit les résultats rapportés par Sachs, les références au futur «vrai» ne feront leur apparition que vers 2 ans et demi.

S'il est vrai que la capacité de référer au-delà du *hic et nunc* suppose la stabilité et la permanence de la représentation, il est non moins évident qu'elle implique - et instaure - des modes de communication et un rapport au langage entièrement nouveaux. D'une part, en effet, les interlocuteurs ne peuvent plus régler leur accord référentiel en recourant exclusivement à des indices situationnels: ils doivent maintenant s'appuyer sur des instruments de communication beaucoup plus abstraits, parmi lesquels le langage occupera une place toujours plus importante, ainsi que sur la connaissance des représentations de l'autre, de ses habitudes ou de son passé récent; ici encore les routines dialoguées - les formats - sont de nature à faciliter cette transition. Mais d'autre part, cette décontextualisation des énoncés a une autre incidence, plus importante encore au regard des futures pratiques discursives: elle donne à l'enfant la possibilité de s'entretenir de toutes sortes d'expériences et d'objets nouveaux, qui ne doivent plus obligatoirement être partagés avec l'interlocuteur. La familiarité du partenaire devient de moins en moins déterminante pour la réussite des interventions et l'univers potentiel du discours subit alors une véritable explosion<sup>19</sup>. La voie est désormais ouverte pour parler du possible, pour regretter, et pour établir toutes sortes de relations qui transcendent l'espace et le temps.<sup>20</sup>

Le tableau de la page suivante résume les principales observations retenues dans ce chapitre.

---

assertions, émettre des prédictions ou poser des questions factuelles sur l'avenir. On l'utilise aussi dans une gamme plus ou moins grande d'énoncés non factifs qui impliquent des suppositions, des inférences, des souhaits, des intentions ou des désirs». L'histoire des langues elle-même, ajoute-t-il, tend à attester ce fait que les formes du futur sont très souvent issues du mode subjonctif (mode de la non-factivité) ou de formes analogues.

19 Le répertoire lexical de l'enfant, dont l'évolution est relativement lente jusque vers 18 mois, subit ensuite une brusque extension.

20 Signalons qu'une étude est actuellement en cours à l'Université de Montréal sur les débuts de la communication référentielle, du double point de vue de la compréhension et de la production. Cf. Cossette-Ricard, Flanders et Morissette (1986) pour une présentation de cette recherche.

LES PREMIERES ETAPES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE

Stades cognitifs piagétiens (Piaget 1937)	Conduites triangulaires, instrumentalité sociale et référence	Performativité (Bates et al. 1975)	Fonctions langagières (Halliday 1975)	Fonctions sémantiques (Greenfield & Smith 1976)
0;4	Stade III Coordination de la vision et de la préhension.	Conjonction de l'attention visuelle (Scaife & Bruner 1975).	Phase perlocutoire	0;4
0;6	Permanence de l'objet liée à l'action en cours.			0;6
0;8	Causalité magico-phénoméniste.			0;8
0;10	Stade IV Coordination des moyens et des buts, recherche de l'objet disparu.	Alternance du regard entre l'adulte et l'objet convoité durant la tentative de préhension (Bates et al. 1975, 1979, Trevarthen & Hubley 1978, Bruner 1978).	Phase illocutoire - protodéclaratifs - protoinjonctifs	Fonctions performatives. (0;8 à 0;11 env.)
1;0	Stade V Expérimentation active.	Dissociation de la désignation gestuelle et de l'effort de préhension (Bruner 1974/75, 1978).		1;0
1;2	Recherche de l'objet en fonction de ses déplacements.	Dissociation de l'acte de présentation et de l'acte de donation (Bates et al. 1975).		1;2
1;4	Objectivation et spatiation réelles de la causalité (subordination de l'usage d'un objet à un autre objet).	Inversion des rôles, subordination de l'acte de communication à un autre but (Bruner 1974/75, Harding 1982).		1;4
1;6	Stade VI Objet permanent.	Références déplacées (Sachs 1983).	Phase locutoire	1;6
1;8	Causalité représentative.			1;8
1;10				1;10
2;0	Période pré-opératoire		Phase 3 Début du langage adulte. Langage à trois composants fonctionnels: idéationnel, interpersonnel et textuel.	2;0

N.B. Le lecteur trouvera des tableaux comparables, mais prenant en compte d'autres données psychogénétiques, dans Gillieron (1987) et Vinter (1987).

## Conclusion

La majorité des éléments exposés dans la section précédente relèvent en droit de la psycholinguistique et de la psychologie génétiques. Dans la mesure cependant où ils concernent les mécanismes mobilisés dans la communication - dans la perspective de la production comme dans celle de la compréhension - ils sont susceptibles d'intéresser la logique naturelle également. Nous avons à de nombreuses reprises dans les pages qui précèdent souligné l'intérêt pour nous de tel concept théorique ou de tel résultat expérimental. Nous pensons que ces éléments peuvent être de nature à éclairer les origines de la pensée logico-discursive de l'adulte. Il convient donc maintenant de tenter une synthèse, nécessairement provisoire et partielle, des problématiques en présence. Cette dernière section se veut ainsi tout à la fois conclusive et prospective.

Parmi les enseignements à tirer du chapitre précédent, quatre points retiendront ici notre attention.

### 1. L'instrumentalité verbale

L'une des conséquences majeures du développement de la pragmatique et, de manière générale, des approches fonctionnelles du langage aura sans doute été de faire de leur objet un lieu empirique dont la délimitation apparaît pour le moins problématique. Comme le note très pertinemment F. Latraverse dans une étude critique de l'entreprise pragmatique, «le langage, dès qu'on accepte de le considérer dans une perspective d'action, mobilise comme sa contrepartie anthropologique des propriétés des agents» (1987: chap. 7). Cette difficulté, particulièrement sensible aujourd'hui dans les études portant sur la pragmatique du langage adulte, n'est pas entièrement absente de certains travaux de psycholinguistique même si le point de vue psychogénétique, du fait qu'il conduit à établir diverses corrélations avec le développement cognitif en général, permet apparemment un meilleur contrôle des limites du domaine. Il est frappant à cet égard de constater à quel point peuvent être divergentes les conceptions des psychologues et celles de certains linguistes. L'un des lieux de cette divergence est précisément l'idée d'instrumentalité langagière. Deux conceptions principales s'affrontent. La première a pour projet l'étude de la langue en elle-même et pour elle-même<sup>21</sup>, et l'idée d'instrumentalité lui est, sinon étrangère, du moins marginale. Sans chercher à minimiser la portée d'une telle entreprise, elle convient mal à notre propos. La seconde conception voit dans le langage un type particulier de comportement qui entre dans certaines modalités de l'action et de la représentation. Elle conduit à faire une place importante à la dimension instrumentale et à considérer les pratiques langagières comme des formes

---

<sup>21</sup> Rappelons que cette expression programmatique, qui clôt le Cours de linguistique générale de F. de Saussure, s'est avérée être un ajout des éditeurs. Voir à ce propos les commentaires de l'édition critique de T. de Mauro (SAUSSURE 1972).

de savoir-faire. Les incidences du langage sur les capacités cognitives et, de manière générale, son articulation à des activités autres que verbales deviennent alors des thèmes centraux de réflexion. On a vu au chapitre précédent que, selon le point de vue adopté, certaines «propriétés», tel le déplacement de la référence, peuvent ainsi être attribuées soit au langage, soit à ses agents.

La logique naturelle, dont le projet n'est pas l'étude du langage en tant que tel, est par vocation proche de cette seconde conception. Ceci ne signifie d'ailleurs aucunement que nous ne reconnaissons pas l'existence d'autres manifestations langagières qu'instrumentales. L'apprentissage verbal, on le sait, s'accompagne de toutes sortes de pratiques et d'exercices au caractère plus ou moins ludique, où l'attention du locuteur (et parfois de ses auditeurs) se porte tout entière sur les propriétés du code lui-même et où interlocuteurs et rérérents sont, sinon absents, du moins passablement indifférents. Nous pensons toutefois qu'il s'agit là de pratiques particulières, propres au processus d'acquisition et à ce que, depuis Jakobson, on qualifie de «fonction poétique». Aucun texte n'est totalement dépourvu d'une telle fonction mais la logique naturelle, dans son état présent, en fait abstraction. Selon nous, la communication référentielle relève d'un *savoir comment*, non d'un *savoir que* ou d'un savoir tout court.

## 2. L'existence de deux modalités cognitives

Le second point concerne la définition même de ce que recouvre le terme de cognitif. Les travaux que nous avons passés en revue dans le chapitre précédent montrent à l'évidence que ce domaine ne saurait être réduit à la filiation explorée par Piaget: pré-opératoire sensori-moteur, pré-opératoire représentatif, opératoire concret, opératoire formel. Les mécanismes du développement des capacités communicatives suggèrent en effet de distinguer dès la prime enfance deux genèses cognitives, certes en étroite interdépendance, mais qu'il importe de considérer toutes deux. La première, de nature essentiellement épistémique, concerne les relations du sujet avec l'environnement objectuel et factuel. Ses débuts, comme l'a montré Piaget, se caractérisent par des paliers successifs de coordination de la perception et de l'action (intelligence sensori-motrice). La seconde, de nature essentiellement sociale, concerne les relations du sujet avec d'autres sujets. Il nous paraît possible, par analogie avec ce qui précède, d'en décrire le développement en termes de paliers successifs de coordination de la compréhension (ou de l'interprétation) et de la production de significations<sup>22</sup>. Une telle position revient donc à admettre que l'enfant distingue très précocement deux modalités cognitives, l'une relative aux objets, l'autre aux partenaires. Nous qualifierons ici la seconde, avant même l'émergence du langage, de «interprétative-conative» (la structure pragmatique de base de Bruner). Que des facteurs affectifs et émotionnels jouent un rôle plus important, voire déterminant dans le développement de cette seconde modalité - comme l'avait déjà montré Wallon - ne doit pas nous empêcher d'y voir un processus doté très tôt d'une composante authentiquement cognitive. C'est du moins ce que semble attester son lien avec le développement des conduites représentatives et instrumentales.

---

<sup>22</sup> C'est bien ce type de parallélisme que semblent suggérer Camaioni et De Lemos lorsqu'elles écrivent: «Piaget's view on language as a representational tool might be reconsidered in order to acknowledge its function as an activity constitutive of social interaction. In other words: as action-schemata where the Other is the object» (1985:6, souligné par nous). Dans le même ordre d'idée, Wallon (1942) opposait l'«intelligence des situations» à l'«intelligence discursive» et Bronckart et Ventouras-Spycher (1979) parlent de «schèmes représentatifs» et de «schèmes communicatifs».

Nous désignerons dans la suite ces deux phylums cognitifs par les expressions «structures cognitives épistémiques» et «structures cognitives d'interaction».

Nous avons vu que le domaine empirique de la logique naturelle peut être désigné comme le système des opérations logico-discursives qui permettent d'engendrer des schématisations destinées à des interlocuteurs. Au vu de ce qui précède, il nous paraît dès lors possible de poser, à titre d'hypothèse, que dans leur manifestation préverbale, *les structures cognitives d'interaction («interprétatives-conatives»)* sont à la pensée logico-discursive de l'adulte ce que l'intelligence sensori-motrice est à la pensée hypothético-déductive: à savoir une pratique, réglée par la recherche de la réussite et non celle de la vérité, et dans laquelle la représentation demeure encore largement individuelle.

### 3. La relation langage-pensée

Ceci nous amène à notre troisième point, qui est celui des relations entre le langage et la pensée. On sait que cette question a été abordée dès l'Antiquité par la plupart des courants philosophiques et qu'elle a été récemment encore au centre de nombreux débats<sup>23</sup>. Notre propos n'est pas d'entrer dans le détail de ces polémiques. On se contentera seulement de relever, avec Bronckart (1977), que selon les points de vue développés par les auteurs, les notions de langage et de pensée peuvent recouvrir des réalités parfois très différentes, d'ailleurs pas toujours clairement définies. C'est ainsi que le terme de langage pourra renvoyer tantôt au système de la langue, tantôt à un type particulier de conduite représentative, tantôt à l'activité de discours, etc.; de même le terme de pensée désignera des réalités aussi différentes que les contenus et l'organisation des représentations sociales, les structures opératoires, certains savoir-faire mobilisés dans des tâches spécifiques (résolution de problèmes), etc. Comme nous l'avons montré tout au long de ces pages, l'analyse détaillée de ces divers points de vue n'est pas de nature à faire avancer notre problème et nous n'en dirons pas davantage.

Cependant, il faut noter que les discussions dans ce domaine s'articulent presque toujours autour de deux pôles notionnels (pensée et langage), quels que soient par ailleurs les termes choisis pour les désigner. Or, nous l'avons vu, il importe de distinguer deux catégories (au moins) de modalités cognitives: celle qui relève de la dimension épistémique et celle qui relève de la dimension interactionnelle et sociale. Dans cette optique, le problème de la relation entre langage et pensée prend une tout autre dimension et doit être envisagé comme articulant, non deux termes, mais trois termes, à savoir :

- a) les relations entre le langage et les structures cognitives d'interaction;
- b) les relations entre le langage et les structures cognitives épistémiques;
- c) les relations entre les structures cognitives d'interaction et les structures cognitives épistémiques.

«Relations» doit s'entendre ici en un sens assez large mais, pour les commodités de l'analyse, il convient de distinguer notamment :

---

<sup>23</sup> Voir notamment la controverse entre l'école de Piaget, celle de Vygotsky et celle de Chomsky (VYGOTSKY 1962, PIAGET 1979, FODOR 1972, SINCLAIR 1972, LEONTIEV et LURIA 1972, PIATTELLI-PALMARINI 1979). Pour une présentation des diverses positions en présence, voir aussi Oléron (1972), Bronckart (1977), Hallpike (1979:chap.2), Moreau et Richelle (1981) et Rieber (1983). Pour une étude détaillée de la position de Piaget, voir Mottet (1976/76).

- des relations de *concomitance* (par exemple, telle structure langagière apparaît au même moment que telle structure cognitive épistémique, etc.)<sup>24</sup>;
- des relations de *condition* (par exemple, telle structure cognitive d'interaction constitue un prérequis pour l'émergence de telle structure langagière, etc.).

Selon le problème envisagé et le point de vue adopté, la notion de condition pourra être interprétée en termes de prérequis, de causalité ou encore d'instrumentalité. La distinction opérée par Oléron (1972) entre les effets instrumentaux directs et les effets d'exercice nous paraît à cet égard importante. Cette distinction vise à caractériser différents types d'interventions du langage sur les capacités cognitives et sur les «performances» du sujet. Les effets instrumentaux directs concernent, par exemple, l'usage consistant à coder linguistiquement une situation de problème afin d'en faciliter la mémorisation, la catégorisation et, par tant, la résolution. Ils relèvent principalement de la gestion de l'information et interviennent donc à partir des capacités déjà développées par le sujet. Quant aux effets d'exercice, ils désignent les conséquences pour le sujet de l'exercice répété de l'instrumentalité directe: attitudes nouvelles face au problème à résoudre, modes d'approche différents, etc. De sorte qu'on peut dire que, même si l'élément verbal est absent, «l'homme qui parle n'est pas exactement le même que celui qui ne parle pas» (OLÉRON 1972:142). C'est donc ici l'usage même du langage qui a transformé le sujet de manière plus ou moins profonde.

Ajoutons que pour chacune des trois problématiques esquissées ci-dessus, la nature de la relation est susceptible de varier au cours de l'ontogenèse (VYGOTSKY 1962).

On le voit, les trois problématiques *a)*, *b)* et *c)*, croisées avec diverses interprétations de la qualité de la relation envisagée, permettraient d'établir une classification relativement fine des études théoriques et expérimentales consacrées au problème des relations langage-pensée<sup>25</sup>. Et ce même si, comme le note Oléron encore, assez nombreux sont les travaux qui concluent parfois hâtivement d'une simple relation de succession temporelle à l'existence d'une relation causale (*op.cit.*).

#### 4. Langue, schématisation et communication référentielle

Notre quatrième point consistera en une esquisse d'un modèle de la communication référentielle, présenté sous la forme d'une liste de principes ou de postulats. Cette présentation ne prétend pas parcourir l'ensemble du problème. Elle reflète l'état provisoire et ouvert d'une réflexion et facilite l'exposé.

1. La schématisation est un dispositif sémiotique séquentiel, finalisé, dont l'effet premier est de coordonner deux modalités de l'interaction: a) l'interaction avec un

---

<sup>24</sup> C'est ainsi que plusieurs travaux ont été consacrés, dans le cadre de l'école genevoise, à l'établissement de corrélations entre les stades cognitifs de Piaget et la maîtrise de certaines structures linguistiques (SINCLAIR 1967, FERREIRO 1971, notamment). Concernant la période sensori-motrice, on mentionnera ici les études de Ingram (1978).

<sup>25</sup> Bronckart (1977) a proposé une classification différente, sans doute plus «interne» que la nôtre. Cet auteur distingue en effet: (1) l'analyse de la relation entre le langage et l'accomplissement de certaines performances cognitives (résolution de problèmes, mémorisation, etc.), (2) l'analyse de l'incidence ou de la dépendance du langage vis-à-vis des niveaux d'organisation des comportements (exprimés en termes de stades opératoires), et (3) l'analyse du langage du point de vue des mécanismes fonctionnels mobilisés dans son acquisition ou sa manipulation.

auditoire, et b) l'interaction avec un *espace référentiel*. La schématisation est l'un des instruments de cette coordination.

*Remarque 1* - Le terme d'auditoire subsume ici la catégorie du destinataire et celle de l'assistance (la ou les personnes assistant éventuellement à l'échange et pouvant constituer des destinataires indirects) - le cas type étant celui du débat public.

*Remarque 2* - Que le référent soit de nature représentative plutôt que factuelle ou objectuelle n'invalide en rien qu'il y ait interaction avec le référent. Au niveau de l'espace référentiel, la distinction entre le factuel-objectuel et le représentatif peut d'ailleurs prêter à discussion, comme le montre d'abondance la diversité des positions de penseurs aussi avertis que Frege, Saussure, Peirce, Bloomfield, Prieto et d'autres.

2. La finalité de la schématisation peut être définie dans les termes d'une action sur les représentations et/ou les comportements de l'auditoire, sur ce que nous avons aussi appelé par endroits les univers de croyance.

3. De même que la schématisation est l'instrument d'une coordination, la langue est l'instrument, le matériau qui permet de construire la schématisation - en d'autres termes un instrument permettant de construire un nombre illimité d'instruments de coordination.

4. Toute schématisation instituée - c'est-à-dire créée et délimite - au moment même où elle est produite, deux espaces: un *espace référentiel* et un *espace contextuel* (BRONCKART *et al.* 1985). Ces espaces sont ici conçus comme les produits de l'activité discursive, ils ne lui préexistent pas. Seules leur préexistent, si l'on veut, leurs conditions de possibilité.

*Remarque* - Dans cette optique, le contexte n'est donc pas un donné préalable mais bien un espace construit, constitutif de l'activité de schématisation.

5. L'espace référentiel, dès lors qu'il est institué par la schématisation, acquiert *ipso facto* le statut d'espace *intersubjectif*.

*Remarque 1* - Espace intersubjectif doit être entendu au sens d'espace partagé et connu comme tel par les interlocuteurs, de sorte que l'auditoire peut, dans une intervention ultérieure, s'y situer sans avoir à le thématiser préalablement. Référencer, c'est fondamentalement impliquer autrui dans l'opération de référence. La qualité de ce partage est bien sûr toute relative: la plupart du temps il subsiste des zones plus ou moins nombreuses d'incertitude, voire des zones d'incompréhension.

*Remarque 2* - Les objets de pensée sont élaborés d'une manière particulière lorsqu'ils sont investis du statut d'espace référentiel (hypothèse de A. Morf). Resterait bien entendu à préciser cette spécificité.

*Remarque 3* - Le problème de l'ontogenèse de la référence peut ainsi être saisi comme celui de l'acquisition des procédures cognitives, sociales et sémiotiques qui définissent la faculté de construire un espace référentiel intersubjectif.

6. L'espace contextuel peut être notamment analysé comme un ensemble complexe de *représentations* activées au cours du processus décrit dans les points ci-dessus. Il apparaît utile de distinguer en particulier:

- a) les autoreprésentations du sujet locuteur;
- b) les représentations qu'il se fait de son auditoire;
- c) les représentations des objets qui constituent l'espace référentiel;
- d) les représentations de la finalité de la schématisation;
- e) les représentations de la schématisation à produire (telle qu'elle est anticipée en fonction de b) et de d) notamment);
- f) les représentations de la schématisation dans son état actuel d'élaboration.

*Remarque 1* - La distinction de *f*) vise à saisir la catégorie du *co-texte*, à savoir l'ensemble des procédures indexicales internes, qui utilisent la schématisation comme son propre contexte et en assurent la cohésion, et donc la recevabilité. Il y a, à chaque instant, rétroaction de la partie construite sur celle à construire.

*Remarque 2* - Les représentations *d*) et *e*) concernent plus particulièrement la dimension instrumentale de la schématisation. Celle-ci y apparaît d'abord comme une action, orientée par une finalité et mettant en oeuvre certains moyens. Les représentations *b*) concernent la dimension adaptative.

*Remarque 3* - Cette liste n'épuise pas l'analyse de l'espace contextuel. Il conviendrait en particulier de lui ajouter certains paramètres situationnels tels le cadre spatio-temporel et divers paramètres «sociaux» (cf. BRONCKART *et al.* 1985).

7. La gestion, par le sujet locuteur, du processus présenté dans les points ci-dessus peut être décrite au moyen d'un *système d'opérations*. C'est là l'hypothèse constitutive de la logique naturelle.

\* \* \*

En conclusion, nous rappellerons le but poursuivi dans le présent Cahier : mener une investigation sur les rapports que le langage et les processus cognitifs entretiennent dans les activités logico-discursives de la communication langagière, et jeter sur cette problématique un éclairage ontogénétique. Les réflexions que nous avons été conduits à produire dans les pages qui précèdent constituent ainsi un premier cadre général pour une épistémologie de la logique naturelle. Il conviendra dans la suite de développer certains éléments et de les mettre à l'épreuve de l'expérimentation ou de l'observation.

## Bibliographie

- APOTHELOZ, D., MIEVILLE, D. (1987). Cohérence et discours argumenté. In M. Charolles (éd.), *The Resolution of Discourse*, Hambourg: Buske Verlag (sous presse).
- ARCHAMBAUD, N. (1975/76). Le rôle du langage dans le développement cognitif selon Jérôme S. Bruner. *Bulletin de Psychologie*, 29, 320, 45-55.
- BALLY, C. (1944). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: A. Francke.
- BARTHES, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Seuil.
- BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., CAMAIONI, L., VOLTERRA, V. (1979). *The Emergence of Symbols. Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.
- BATES, E., CAMAIONI, L., VOLTERRA, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, No 3, 205-224.
- BENVENISTE, E. (1966). La nature des pronoms. *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris: Gallimard, 251-257.
- BONNET, C. (1980). *L'enfant et le symbolique: l'accès aux premières structures sémiotiques*. Paris: Vrin.
- BRONCKART, J.-P. (1977). Acquisition du langage et développement cognitif. In J.-P. Bronckart, P. Malrieu, M. Siguan Soler, H. Sinclair, T. Slama-Cazacu, A. Tabouret-Keller, *La genèse de la parole*, Paris: P.U.F., 137-159.
- BRONCKART, J.-P. (1987). Les conduites de l'enfant. In J. Piaget, P. Mounoud, J.-P. Bronckart (sous la dir. de), *Psychologie*, Paris: Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 605-615.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C., PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., SCHNEUWLY, B. (1984). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. In M. Moscato, G. Piérait-Le Bonniec (éds), *Le langage. Construction et actualisation*, Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 165-178.
- BRONCKART, J.-P., VENTOURAS-SPYCHER, M. (1979). The piagetian concept of representation and the soviet-inspired view of self-regulation through

- speech. In G. Zivin (ed.), *Development of Self-Regulation through Speech*, New York: Wiley, 99-131.
- BRUNER, J.S. (1973). Organisation of early skilled action. *Child Development*, 44, 1-11. (Trad. franç. dans Bruner 1983a).
- BRUNER, J.S. (1974/75). From communication to language. A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287. (Trad. franç. dans Bruner 1983a).
- BRUNER, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19. (Trad. franç. dans Bruner 1983a).
- BRUNER, J.S. (1978). On prelinguistic prerequisites of speech. In R.N. Campbell, P.T. Smith (eds), *Recent Advances in the Psychology of Language: Language Development and Mother-Child Interaction*, New York: Plenum Press, 199-214.
- BRUNER, J.S. (1983a). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: P.U.F.
- BRUNER, J.S. (1983b). *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUNER, J.S. (1984). Contextes et formats. In M. Deleau (sous la dir. de), *Langage et communication à l'âge pré-scolaire*, Presses Universitaires de Rennes 2, 13-26.
- CAMAIONI, L., DE CASTRO CAMPOS, M.F.P., DE LEMOS, C. (1984). On the failure of the interactionist paradigm in language acquisition: A re-evaluation. In W. Doise, A. Palmonari (eds), *Social Interaction in Individual Development*, Paris: Maison des Sciences de l'Homme, et Cambridge: Cambridge University Press, 93-106.
- CAMAIONI, L., DE LEMOS, C., eds (1985). *Questions on Social Explanation: Piagetian Themes Reconsidered*. Amsterdam: J. Benjamins.
- COHEN, M. (1969). Sur l'étude du langage enfantin. *Enfance*, 3/4.
- COSSETTE-RICARD, M., FLANDERS, T., MORISSETTE, P. (1986). Les racines sociales du langage: considérations méthodologiques. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education / Revue Canadienne de l'Etude en Petite Enfance*, 1, No 2, 211-220.
- DANON-BOILEAU, L. (1987). *Le sujet de l'énonciation. Psychanalyse et linguistique*. Paris: Ophrys.
- DECARIE, T.G., POULIN-DUBOIS, D. (1985). Les premières adaptations mutuelles. In R.E. Tremblay, M.A. Provost, F.F. Strayer (éds), *Ethologie et développement de l'enfant*, Paris: Stock, 163-187.
- DE LAGUNA, G.A. (1927). *Speech. Its Function and Development*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- DE LEMOS, C. (1985). On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition. In L. Camaioni, C. de Lemos (1985), 23-31.

- DORE, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, No 4, 343-350.
- DORE, J. (1983). Feeling, form, and intention in the baby's transition to language. In R.M. Golinkoff (ed.), *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 167-190.
- DUCROT, O. (1982). Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter. *Cahiers de linguistique française* (Université de Genève), 4, 143-163.
- FERREIRO, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Droz.
- FODOR, J. (1972). Some reflexions on L.S. Vygotsky's Thought and Language. *Cognition*, 1, 83-95.
- FRANÇOIS, F., FRANÇOIS, D., SABEAU-JOUANNET, E., SOURDOT, M. (1977). *Syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. Paris: Larousse.
- FRANÇOIS, F., HUDELLOT, C., SABEAU-JOUANNET, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: P.U.F.
- GARDIN, J.-C. et coll. (1987). *Systèmes experts et sciences humaines*. Paris: Eyrolles.
- GASSER, J. (à paraître). *La preuve et ses concepts fondateurs. La problématique des critères logiques*. (Thèse de doctorat).
- GERBIER, Y., ICART, H. (1983). Du statut de «or» dans les livres de mathématiques. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 44, e1-e12.
- GERBIER, Y., ICART-SEGUY, H. (1987). *Les marqueurs logico-discursifs CAR, COMME, PARCE QUE, PUISQUE*. Université Toulouse Le Mirail.
- GILLIERON, C. (1987). Du tiers inclus au tiers exclu: le rôle du langage dans la construction du sujet bien pensant. *Revue européenne des sciences sociales*, 25, No 77, 115-129.
- GREENFIELD, P.M., SMITH, J.H. (1976). *The Structure of Communication in Early Language Development*. New York: Academic Press.
- GRIZE, J.-B. (1979). Logique du discours et institutions sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, 17, No 45, 91-101. (Réédité dans Grize 1982, chap.9).
- GRIZE, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève: Droz.
- GRIZE, J.-B., VERGES, P., SILEM, A., eds (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies. Vers une approche socio-logique des représentations sociales*. Lyon: Editions du C.N.R.S. (sous presse).
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.

- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- HALLPIKE, C.R. (1979). *The Foundations of Primitive Thought*. Oxford: Clarendon Press.
- HARDING, C.G. (1982). Development of the intention to communicate. *Human Development*, 25, 140-151.
- HOCKETT, C.F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan.
- INGRAM, D. (1978). Language development during the sensorimotor period. In N. Waterson, C. Snow (eds), *The development of communication*, New York: J. Wiley, 379-389.
- INHELDER, B. (1987). Des structures aux processus. In J. Piaget, P. Mounoud, J.-P. Bronckart (sous la dir. de), *Psychologie*, Paris: Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 654-679.
- LATRAVERSE, F. (1987). *La pragmatique. Histoire et critique*. Bruxelles: Mardaga (sous presse).
- LEONTIEV, A.N., LURIA, A.R. (1972). Some notes concerning Dr. Fodor's 'Reflexions on L.S. Vygotsky's Thought and Language'. *Cognition*, 1, 311-316.
- LYONS, J. (1975). Deixis as the source of reference. In E.L. Keenan (ed.), *Formal Semantics of Natural Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 61-83.
- LYONS, J. (1980). *Sémantique linguistique*. Paris: Larousse.
- MARTIN, R. (1983). *Pour une logique du sens*. Paris: P.U.F.
- MARTIN, R. (1987). *Le langage et la croyance. Les «univers de croyance» dans la théorie sémantique*. Bruxelles: Mardaga.
- MOREAU, M.-L., RICHELLE, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- MOTTET, G. (1975/76). Les rapports du langage et du développement cognitif dans l'oeuvre de Piaget. *Bulletin de Psychologie*, 29, 320, 36-44.
- NEWELL, A., SIMON, H.A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- NINIO, A., BRUNER, J.S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- OCHS, E., SCHIEFFELIN, B.B. (1983). *Acquiring Conversational Competence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- OLERON, P. (1972). *Langage et développement mental*. Bruxelles: Mardaga.

- PAWLBY, S.J. (1977). Imitative interaction. In H.R. Schaffer (ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*, London: Academic Press, 203-226.
- PERGNIER, M. (1986). *Le mot*. Paris: P.U.F.
- PIAGET, J. (1925). Le réalisme nominal chez l'enfant. *Revue philosophique*, 99, 189-234.
- PIAGET, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- PIAGET, J. (1979). Comments on Vygotsky's critical remarks. *Archives de Psychologie*, 47, 183, 237-249. (Trad. franç. dans L.S. Vygotsky, *Pensée et langage*, Paris: Messidor/Editions sociales, 1985, 387-399, et dans B. Schneuwly, J.-P. Bronckart (sous la dir. de), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985, 120-137.).
- PIATTELLI-PALMARINI, M., sous la dir. de (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Seuil.
- PRIETO, L. (1968). La sémiologie. In A. Martinet (sous la dir. de), *Le langage*, Paris: Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 93-144.
- PUTNAM, H. (1975). *Mind, Language and Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris: P.U.F.
- RIEBER, R.W., ed. (1983). *Dialogues on the Psychology of Language and Thought. Conversations with N. Chomsky, C. Osgood, J. Piaget, U. Neisser and M. Kinsbourne*. New York: Plenum Press.
- SACHS, J. (1983). Talking about the there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K.E. Nelson (ed.), *Children's Language*, Vol.4, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1-28.
- SAUSSURE, F. DE (1972). *Cours de linguistique générale*. Edition critique préparée par T. de Mauro. Paris: Payot.
- SCAIFE, M., BRUNER, J.S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266. (Trad. franç. dans Bruner 1983a).
- SCOLLON, R. (1979). A real early stage: An unzipped condensation of a dissertation on child language. In E. Ochs, B.B. Schieffelin (eds), *Developmental Pragmatics*, New York: Academic Press, 215-227.
- SINCLAIR, H. (1967). *Acquisition du langage et développement de la pensée*. Paris: Dunod.
- SINCLAIR, H. (1972). Some comments on Fodor's Reflexions on L.S. Vygotsky's Thought and Language. *Cognition*, 1, 317-318.
- SINCLAIR, H. (1987). Activités organisatrices du jeune enfant et début du langage. In G. Piérait-Le Bonniec (sous la dir. de), *Connaître et le dire*, Bruxelles: Mardaga, 67-77.

- SNOW, C. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- TREVARTHEN, C., HUBLEY, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (ed.), *Action, Gesture and Symbol. The Emergence of Language*, London: Academic Press, 183-229.
- TRONICK, E. (1981). Infant's communicative intent. In R. Stark (ed.), *Language Behavior in Infancy and Early Childhood*, New York: Elsevier.
- VENEZIANO, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (sous la dir. de), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 59-94.
- VINTER, A. (1987). Les fonctions de représentation et de communication. In J. Piaget, P. Mounoud, J.-P. Bronckart (sous la dir. de), *Psychologie*, Paris: Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 417-462.
- VYGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press. (Trad. franç.: *Pensée et langage*, Paris: Messidor/Editions sociales, 1985).
- WALLON, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- WITTGENSTEIN, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard.

## Index

- accommodation, 3, 18.  
 activité discursive, 4, 6, 39.  
 APOTHELOZ, D., 10.  
 ARCHAMBAUD, N., 30n.  
 argumentation, 4, 7, 10-13, 26.  
 ARISTOTE, 3.  
 assimilation, 3, 18.  
 attention, 23-25, 30, 31, 34.  
 auditoire, 3, 8, 39.  
 AUGUSTIN (SAINT), 30n.  
 AUSTIN, J.L., 21.
- BALLY, C., 11.  
 BARTHES, R., 13.  
 BATES, E., 19, 23, 25, 28, 31, 34.  
 BENVENISTE, E., 6, 28n.  
 BERNSTEIN, B., 18.  
 BLOOMFIELD, L., 39.  
 BONNET, C., 27, 28.  
 BRONCKART, J.-P., 7, 13, 36n, 37, 38n, 39, 40.  
 BRUNER, J.S., 7, 17n, 19, 24, 25, 29-32, 34.
- CAMAIONI, L., 23, 25, 31, 36n.  
 catégorèmes, 7.  
 causalité, 27-28, 34, 38.  
 CHOMSKY, N., 29, 30, 37n.  
 classes-objets, 9.  
 COHEN, M., 19n.  
 cohérence, 12.  
 cohésion, 12, 17, 40.  
 communication, 4, 10, 13, 26n.  
   intentionnelle, 24-26.  
   référentielle, 4, 15, 23, 26, 28, 33n, 36, 38-40.  
 compétence, 29.  
   communicative, 4, 19, 26.  
   d'interaction, 26.
- composant fonctionnel, 17, 34.  
   idéationnel, 17, 19, 34.  
   interpersonnel, 17, 19, 34.  
   textuel, 17, 34.  
 conduites  
   argumentatives, 26.  
   du support, 28.  
   instrumentales, 27, 28, 36.  
   interprétatives, 25-26.  
   représentatives, 32, 36, 37.  
   symboliques, 15, 27, 28, 32.  
   triangulaires, 26-27, 34.  
 connaissance, 3, 16, 18, 26, 29.  
 contenu, 7-9, 16, 18, 34.  
 contexte, 20, 21, 22, 31, 40.  
 contextes généralisés d'utilisation, 17.  
 contre-discours, 11.  
 coordination, 23, 26, 27, 28, 34, 36, 38-39.  
 COSSETTE-RICARD, M., 33n.  
 co-texte, 12, 40.  
 création analogique, 19n.
- DANON-BOILEAU, L., 9, 13.  
 DECARIE, T.G., 24n.  
 DE CASTRO CAMPOS, M.F.P., 23.  
 décentration, 22, 31.  
 décontextualisation, 22, 28, 33.  
 déixis, 31.  
 DE LAGUNA, G.A., 22.  
 DE LEMOS, C., 23, 36n.  
 DE MAURO, T., 35n.  
 démonstration, 8.  
 dénomination, 25, 31.  
 déplacement, 32-33.  
 désignation, 31, 34.  
 dictum, 11, 17.  
 direction du regard, 21, 24, 31.  
 DORE, J., 19, 25.  
 DUCROT, O., 9.

- effets d'exercice, 38.  
 effets instrumentaux directs, 38.  
 égocentrisme, 30, 31.  
 épistémique, 25, 36.  
 espace  
   contextuel, 20, 31, 39.  
   de problème, 27n.  
   référentiel, 20, 31, 39.  
 étayage, 10, 12.  
 évocation, 27n.  
 extension  
   référentielle, 20.  
   contextuelle, 20.
- FERREIRO, E., 38n.  
 field, 12.  
 FLANDERS, T., 33n.  
 FODOR, J., 37n.  
 fonction, 16-19, 29, 34.  
   heuristique, 18, 34.  
   imaginative, 18, 34.  
   instrumentale, 18, 24n, 34.  
   interactionnelle, 18, 24n, 34.  
   personnelle, 18, 34.  
   poétique, 36.  
   référentielle, 32.  
   régulatoire, 18, 24n, 34.  
   symbolique (sémiotique), 32.  
 fonctions  
   langagières, 16-18, 34.  
   sémantiques, 20-22, 34.  
 format, 7, 30-33.  
 FRANÇOIS, F., 15, 20.  
 FREGE, G., 15, 39.  
 futur, 32-33.
- GARDIN, J.-C., 10-11.  
 GASSER, J., 8.  
 GERBIER, Y., 8.  
 GILLIERON, C., 34.  
 grammaire des cas, 20, 29.  
 grammaires à pivot, 16.  
 GREENFIELD, P.M., 20-22, 34.  
 GRIZE, J.-B., 3, 7.
- HALLIDAY, M.A.K., 12, 16-19, 24n,  
 25, 34.  
 HALPIKE, C.R., 37n.  
 HARDING, C.G., 25, 28, 34.  
 HOCKETT, C.F., 32n.  
 holophrase, 19, 20, 22.  
 HUBLEY, P., 24, 25, 34.  
 HUDELOT, C., 15.  
 hypothético-déductif, 37.
- ICART, H., 8.  
 idéationnel, 17, 19, 34.  
 illocutoire, 25, 34.  
 imitation, 16, 25, 26.  
 implicite, 6-7, 20.  
 incorporation, 29.  
 INGRAM, D., 38n.  
 INHELDER, B., 8.  
 instrumentalité, 38.  
   sociale, 24, 28, 34.  
   verbale, 35-36.  
 intention, 24-26, 32.  
 interaction, 13, 26, 38-39.  
 interpersonnel, 17, 19, 34.  
 interprétatif-conatif, 36, 37.  
 interprétation, 3, 11, 25-26, 36.  
 intersubjectif, 29, 30, 31, 39.  
 intersubjectivité  
   primaire, 24n.  
   secondaire, 24.
- JAKOBSON, R., 36.
- langage, 3-4, 10, 13, 15-19, 22, 26,  
 30-33, 35-38.  
 LATRAVERSE, F., 35.  
 LEIBNIZ, G.W., 7.  
 LEONTIEV, A.N., 37n.  
 lexicogrammatical, 16, 17n, 18, 19,  
 34.  
 lexique, 17, 19n, 20, 22, 26, 33n.  
 logico-discursif, 3, 4, 6, 9, 37.  
 logique mathématique (formelle), 6,  
 8, 11.  
 logique naturelle, 4-7, 11, 13, 15, 36,  
 37, 40.  
 LURIA, A.R., 37n.  
 LYONS, J., 31n, 32n.
- magico-phénoménisme, 27, 34.  
 MALINOWSKI, B., 19.  
 marquage, 25.  
 MARTIN, R., 8-9, 12.  
 mathématique, 18, 19, 25, 34.  
 MEHLER, J., 16n.  
 métacomunication, 26.  
 métafonction  
   mathématique, 18, 19, 25, 34.  
   pragmatique, 18, 19, 25, 34.  
 métaphore, 6, 22.  
 MIEVILLE, D., 10.  
 modalités, 17, 21, 32.  
   cognitives, 36-37.  
   de l'interaction, 26.

- mode, 12.  
 modus, 11, 17.  
 monolexématique, 19, 20, 23.  
 MOREAU, M.-L., 37n.  
 MORF, A., 16, 39.  
 MORISSETTE, P., 33n.  
 mot-phrase, 19.  
 MOTTET, G., 37n.
- NEWELL, A., 27n.  
 NINIO, A., 29.
- objet, 6, 8-9, 20-23, 27-28, 32, 34, 36, 39.  
 OCHS, E., 23.  
 OLERON, P., 37n, 38.
- opérations  
   d'objets, 31.  
   logico-discursives, 3, 6.
- PARRET, H., 17n.  
 PAWLBY, S.J., 25.  
 PEIRCE, C.S., 39.  
 pensée, 3, 10, 37-38.  
 PERELMAN, C., 8.  
 performatif, 4, 21, 32, 34.  
 PERGNIER, M., 7.  
 perlocutoire, 25, 34.  
 permanence, 27-28, 32, 33, 34.  
 PIAGET, J., 3, 7, 8, 20, 22, 24n, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 37n, 38n.  
 PIATTELLI-PALMARINI, M., 37n.  
 point de vue, 9.  
 potentiel de signification, 16-17.  
 POULIN-DUBOIS, D., 24n.  
 pragmatique, 18, 19, 22, 25, 34, 35.  
 préconstruit, 6-7, 9.  
 préhension, 23, 27, 31, 34.  
 prérequis, 38.  
 pré-signe, 20.  
 PRIETO, L., 5, 39.  
 processus cognitif, 4, 40.  
 propositionnel, 8, 20.  
 protodéclarations, 24, 25, 34.  
 protojonctions, 24, 25, 34.  
 proto-langage, 16-17, 34.  
 proto-logique, 8.  
 PUTNAM, H., 30.
- QUINE, W.V.O., 29.
- raisonnement, 7-10, 12.  
 raisonnements non formels, 4, 6, 7-10.  
 RASTIER, F., 12.
- réalisme nominal, 20.  
 référence, 20, 24, 29-34, 39.  
   déplacée, 32-34.  
 référent, 20, 24, 28, 31, 39.
- relations  
   causales, 27-28.  
   de concomitance, 38.  
   de condition, 38.  
   sémantiques, 12, 21, 29.
- représentation, 5, 9, 12-13, 19, 24, 33, 39-40.  
 représentations sociales, 4, 7, 24, 37.
- RICHELLE, M., 37n.  
 RIEBER, R.W., 37n.  
 RUSSELL, B., 15.
- SABEAU-JOUANNET, E., 15.  
 SACHS, J., 32-34.  
 SAUSSURE, F. DE, 35n, 39.  
 savoirs partagés, 10.  
 SCAIFE, M., 29, 31, 34.  
 schématisation, 3, 5, 6, 10, 11, 13, 32, 37, 38-40.
- schèmes  
   communicatifs, 26, 36n.  
   d'action, 32, 36n.
- SCHIEFFELIN, B.B., 23.  
 SCHNEUWLY, B., 13.  
 SCOLLON, R., 23.  
 signe, 5, 19, 20.  
 signifiant, 20.  
 signifié, 20.  
 SILEM, A., 7.  
 SINCLAIR, H., 19n, 37n, 38n.  
 SIMON, H.A., 27n.  
 situation, 20-22, 32, 40.  
   d'interlocution, 3, 10, 12-13, 19.  
 SMITH, J.H., 20-22, 34.  
 SNOW, C., 25.
- structure  
   cognitive d'interaction, 37-38.  
   cognitive épistémique, 37-38.  
   pragmatique de base, 29, 36.
- substitution, 29.  
 syncatégorèmes, 7.  
 syntaxe dialogale, 22-23.  
 système grammatical, 22.
- tenor, 12.  
 textuel, 17, 34.  
 topos, 9-10, 12.  
 tours de parole (de rôle), 15, 26, 29n.  
 TREVARTHEN, C., 24, 25, 34.  
 triangle sémiotique, 23, 26, 28.  
 TRONICK, E., 25.

univers de croyance, 8-11, 39.

valeur référentielle, 19-20, 22.

valeurs, 10, 12.

valeurs de vérité, 9.

VENEZIANO, E., 26.

VENTOURAS-SPYCHER, M., 36n.

VERGES, P., 7.

VINTER, A., 34.

VOLTERRA, V., 25, 31.

VYGOTSKY, L.S., 30, 37n, 38.

WALLON, H., 36.

WHITEHEAD, A.N., 15.

WITTGENSTEIN, L., 4, 30n, 31.

ZACKLAD, M., 16n.

