



**HAL**  
open science

## Jeu et langage en développement : entre fonction sémiotique et théorie de l'esprit

Edy Veneziano

► **To cite this version:**

Edy Veneziano. Jeu et langage en développement : entre fonction sémiotique et théorie de l'esprit. Rééducation orthophonique, 2010, 244, pp.35-51. halshs-00613901

**HAL Id: halshs-00613901**

**<https://shs.hal.science/halshs-00613901>**

Submitted on 9 Nov 2011

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

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

## **Jeu et langage en développement : entre fonction sémiotique et théorie de l'esprit**

Edy Veneziano

Université Paris Descartes-CNRS, MoDyCo (UMR7114)

46, rue St Jacques, 75005 Paris

edy.veneziano@parisdescartes.fr

### Résumé

Cet article donne d'abord un aperçu du développement du jeu chez l'enfant en se penchant sur les débats autour de sa définition et de ses fonctions. Il se centre ensuite sur le jeu de faire semblant en le plaçant dans un contexte développemental et en décrivant les liens entre jeu et théorie de l'esprit. Après avoir esquissé les différents types de relations entre jeu de faire semblant et langage abordés dans la littérature, il présente un regard nouveau où jeu de faire semblant, langage et théorie de l'esprit se rejoignent. Il est montré qu'en analysant la relation entre la nature du jeu et le langage utilisé par l'enfant, on peut dégager un changement qui va d'une mise en langage majoritairement peu informative (aspects dont la signification symbolique est facilement inférable à partir des actions et objets en présence) à une mise en langage majoritairement informative (qui spécifie, enrichit ou crée la fiction). Le langage utilisé dans le jeu de fiction devient alors un *outil d'évaluation* écologique de la prise en compte du mental d'autrui et des débuts d'une "théorie de l'esprit" implicite. Cette interprétation est corroborée par la relation développementale étroite relevée entre l'utilisation majoritairement "informative" du langage dans le jeu de fiction et l'émergence d'autres utilisations de langage de type informatif, telles les références au passé et les justifications.

### Abstract

This paper presents first an overview of play considering current debates on its definition and functions. It focuses then on pretend play, placing it in its developmental context and bringing forth its links with Theory of Mind. After having mentioned the different kinds of relations between pretend play and language usually addressed in the literature, it introduces a new approach where pretend play, language and ToM rejoin each other. The analysis of children's choice of the aspects of pretend play that are verbalized reveal a developmental change, with low informative language being replaced by more informative one (language that specifies, enriches or creates fiction). This change occurs when other types of informative uses of language, in particular, references to past events and justifications, appear. Language in pretend play becomes thus an ecological *tool to evaluate* the early development of children's theory of mind.

## 1. Le jeu : un bref aperçu

Le jeu enfantin a suscité l'intérêt de beaucoup d'auteurs au cours de l'histoire, y compris des psychologues du développement, autant pour les compétences qu'il manifeste que pour les différentes fonctions qu'il peut avoir pour l'enfant qui s'y engage. Il s'agit d'une activité complexe difficile à définir, et beaucoup sont les définitions qui ont été avancées. Dans les cultures occidentales, la plupart des auteurs s'accordent néanmoins sur le fait que le jeu est une activité accomplie sans buts apparents faite pour s'amuser. Pour d'autres auteurs, il est pratiquement impossible d'avoir une seule définition incluant toutes les activités considérées comme du jeu par les acteurs. Bien de cas comme, par exemple, les jeux collectifs organisés (comme le foot ou d'autres sports) ou les jeux de règle (comme les échecs) soulèvent la question de savoir s'il s'agit vraiment d'activités réalisées seulement pour le plaisir et sans conséquences dans le réel. Beaucoup d'activités sont à la limite de ces considérations. Les auteurs parlent ainsi d'une *ambiguïté* inhérente du jeu et préfèrent le définir par ce que les acteurs eux-mêmes considèrent être tel (voir, par exemple, Sutton-Smith, 1997 ; Scarlett et al., 2005). Toutefois, pour le tout jeune enfant, sur lequel nous allons nous centrer ici, un tel critère ne serait pas applicable et, en se basant sur la définition du jeu comme activité sans but apparent et sans conséquences sur le réel, ayant une finalité ludique, les activités de jeu ont été distinguées de celles présentant une composante plus clairement téléonomique ou instrumentale. Ainsi, pour Piaget, le jeu est caractérisé par des sourires à un moment ou à un autre de l'activité et, quand il s'agit de jeu de faire semblant, par un détachement de l'action réelle et immédiate de telle sorte que l'action est seulement esquissée et n'aboutit pas à son résultat habituel (Piaget, 1945).

## 2. Les fonctions du jeu

Certains auteurs ne pensaient pas que le jeu pouvait avoir d'utilité particulière pour la vie future de l'enfant. Il le voyaient seulement comme l'expression d'un "surplus d'énergie" (Spencer, 1855/1897) ou de la "récapitulation" de fonctions qui étaient utiles dans le passé (Hall, 1904). En contraste, d'autres auteurs ont regardé le jeu comme l'expression d'une activité reflétant les connaissances de l'enfant et le préparant à la vie sociale future, une activité que déjà des éducateurs comme Froebel (1826/1861) et Montessori (1949/1948) se devaient d'encourager et de guider. Au jeu de faire semblant a été attribué une place importante aussi dans les approches psychanalytiques où le jeu sert à canaliser l'agressivité et les impulsions qu'il serait trop dangereux d'exprimer dans la réalité et à canaliser l'anxiété (des principes sur lesquels se base la thérapie de jeu). Depuis les débuts du XX siècle, au moins dans les cultures occidentales et dans les milieux socio-économiquement avantagés, le jeu est systématiquement vu comme essentiel au développement émotionnel, social et cognitif de l'enfant. Encouragé autant à la maison qu'en milieu scolaire, il est utilisé aussi comme véhicule d'enseignement. Cette vision du jeu correspond à ce que Brian Sutton Smith (1997) appelle le jeu comme *rhétorique de progrès*, une rhétorique répandue dans les cultures occidentales et à laquelle on continue d'adhérer (voir aussi Harris, 2007). Certains auteurs argumentent pour des effets à longue échéance, le jeu servant à la construction d'habilités futures (par exemple, Bruner, 1972). Bien qu'elle soit une conception répandue, il n'y a pas de véritables preuves en sa faveur. Pour d'autres auteurs, le jeu a un effet chez l'enfant en développement. Par exemple, on a argumenté que le jeu de faire semblant a un impact sur le développement de la théorie de l'esprit car il renforce la capacité d'adopter des points de vue différents (Leslie, 1987), mais à nouveau les données empiriques ne sont pas très

concluantes (Lillard, 1993 ; Jarrold et al., 1994). Les expériences proposant des opportunités renforcées de jeu présentent des résultats plus concluantes en soutien de l'effet du jeu sur d'autres types de développements (social, cognitif et langagier) mais aussi à ce sujet les problèmes expérimentaux sont nombreux et ne permettent pas de conclure à un bénéfice claire du jeu sur le développement de l'enfant (Pellegrini & Smith, 1998).

### 3. Le développement du jeu

Dans la conception piagétienne, le développement du jeu se déploie en parfaite synchronie avec celui de l'intelligence et de l'imitation (Piaget, 1936, 1945).

Les activités sensorimotrices comportant la manipulation et l'exploration d'objets<sup>1</sup> et de leurs propriétés physiques peuvent être considérées les premières jeux (comme dans les réactions secondaires circulaires décrites par Piaget, 1936). Ces jeux sensorimoteurs se prolongent dans la deuxième année et témoignent alors en même temps l'intelligence en acte où l'enfant fait ses explorations non pas pour obtenir des buts précis mais "pour comprendre". Les jeux de construction commencent à faire leur apparition aussi dans la deuxième année quand on observe également les premiers jeux de faire semblant. Plus tard vont apparaître les jeux de langage, les jeux de règle et les jeux physiques entre enfants, ces derniers en particulier entre garçons (Scarlett et al. 2005). Le jeu peut être *solitaire*, même s'il est souvent effectué en présence ou sous l'impulsion d'un partenaire, *parallèle* (les enfants jouent en compagnie d'autres partenaires mais sans complémentarité des rôles dans le jeu) ou *coopératif* (les participants collaborent à la réalisation d'un même jeu en assumant souvent des rôles complémentaires).

### 4. Le jeu de faire semblant

Le jeu de faire semblant (appelé aussi jeu de fiction ou jeu symbolique) apparaît dans la deuxième année et pour Piaget illustre bien le parallélisme entre les progrès de l'intelligence et du jeu. Le jeu symbolique intègre en une seule conduite la capacité d'évoquer un objet absent ou un événement non actuel (manifeste dans les progrès de l'imitation qui devient différée), et de la capacité de l'intelligence de différencier de manière toujours plus claire les moyens des buts ou l'action de son résultat. Il témoigne également du processus de decontextualisation, qui est la capacité d'évoquer un comportement en dehors de son contexte coutumier et en absence des objets habituels, soit en présence d'objets nouveaux ou sans aucun support matériel (voir Piaget, 1945, p. 127). L'un des premiers exemples relatés par Piaget est celui de sa fille Jacqueline qui à 15 mois met en scène son endormissement en utilisant objets (l'oreiller), actions et postures habituelles mais abrégées dans leur actualisation, et surtout sans s'endormir, en montrant au contraire une attitude ludique (Piaget, 1945, Obs. 64).

Ainsi, contrairement au fonctionnement sensorimoteur qui est lié au contexte et est sollicité par les objets en présence, l'activité symbolique renverse la relation de telle sorte que ce sont les schèmes d'action qui s'imposent et qui fonctionnent indépendamment des objets (Veneziano, 1984, p. 63). Dans le jeu de faire semblant l'enfant utilise les objets et effectue des actions de

---

<sup>1</sup> Il n'est pas toujours aisé de distinguer l'exploration d'un objet et de ses propriétés, dont le but pourrait être de "comprendre" l'objet, du jeu, dont l'activité devrait être justement ludique, sans but précis et caractérisée par un affect positif (par exemple, Smith, 2009).

manière non-littérale, c'est-à-dire, avec une signification différente de celle qu'objets et actions ont d'habitude.

Le jeu de faire semblant apparaît non seulement après les "jeux" sensorimoteurs mais aussi après les jeux basés sur l'utilisation conventionnelle des objets. Comme l'ont bien argumenté Inhelder et al. (1972), quand l'enfant utilise une balayette pour ramasser des miettes, l'enfant manifeste les premiers signes d'un jeu basé sur la représentation. En effet, l'utilisation conventionnelle d'un objet ne peut pas se trouver par exploration de ses propriétés physiques mais doit faire appel à une connaissance basée sur l'observation passée de l'utilisation de l'objet par l'entourage. Ainsi, il n'y a rien dans la brosse qui peut susciter l'enfant à l'utiliser immédiatement pour brosser les cheveux, sinon la représentation mentale de l'utilisation qu'en font les partenaires sociaux.

En plus du caractère représentationnel, le "véritable" jeu symbolique peut être caractérisé par trois types de différenciations et distanciations :

1. distance entre les actions et leurs résultats habituels. Cette prise de distance se voit par exemple dans le jeu de faire semblant de dormir, de manger ou de donner à manger, quand les actions impliquées ne donnent pas lieu aux états associés;
2. distance entre les actions et les propriétés physiques des objets en présence. Dans le jeu de faire semblant un objet, par exemple une boule de coton, peut être utilisé comme un oreiller pour coucher la poupée. En tant qu'objet-substitut, les propriétés physiques du coton s'effacent au profit d'autres qui ont un sens seulement dans l'imagination subjective de l'enfant ;
3. distance entre le contexte présent et réel et le contexte créé par l'imaginaire. Dans le jeu de faire semblant l'enfant doit ménager ces deux contextes et doit pouvoir faire l'aller-retour de l'un à l'autre à tout moment (Fein, 1981 ; Giffin, 1984). En promouvant chez l'enfant la capacité de voir la même "réalité" sous (au moins) deux points de vue différents, cette pratique peut stimuler le développement de la théorie de l'esprit.

### *3.1. Le développement dans le jeu de faire semblant*

Le jeu de faire semblant commence tôt dans la deuxième année et atteint des pointes maximales de fréquence à 3-4 ans. Haight & Miller (1993) relatent qu'à 2 ans les enfants passent en moyenne 3.3 minutes par heure en jouant à faire semblant tandis qu'à 4 ans ce sont 12.4 minutes qui sont consacrés à cette activité, laquelle diminue par contre par la suite (5% et 1% du temps de jeu à 7 et à 9 ans respectivement, selon Humphrey & Smith, 1987). Une autre dimension du développement du jeu de faire semblant concerne la nature des objets de substitution. A 2 ans les enfants jouent souvent avec des objets de substitution plutôt réalistes tandis que plus tard le jeu est moins dépendant des supports. Par ailleurs, le jeu est d'abord autocentré (l'enfant fait semblant de dormir et de manger) pour être ensuite dirigé plus souvent vers autrui (coucher la poupée, lui donner à manger ou lui faire prendre un bain) ou avoir autrui comme l'agent de l'action de faire semblant (par exemple, la poupée fait semblant de se regarder dans le miroir ou de lire un livre). Comme c'est le cas pour le jeu en général, la présence d'autrui est très importante aussi pour le jeu de faire semblant, soit quand autrui a le rôle d'observateur intéressé au jeu de l'enfant (Musatti, 1983), soit quand il est partenaire de jeu. Chez le jeune enfant, le jeu de faire semblant se déroule le plus souvent dans l'un de ces contextes sociaux, d'abord avec la mère, qui souvent suggère le jeu ou parfois le mime (Verba, 1998; Bornstein et al, 1996; Nielsen & Christie 2008),

avec des frères et sœurs. et ensuite avec des paires (Haight & Miller, 1993; Musatti, 1993), ou la maîtresse à l'école maternelle (Musatti, 1983; Musatti, Veneziano & Mayer, 1998). La personne d'autrui joue de plus en plus un rôle complémentaire dans le jeu. Rôles et intrigues sont négociés en sortant momentanément du jeu pour y revenir aussitôt. Quand enfant et partenaire(s) sont dans le monde réel, ils créent, planifient et négocient la trame du jeu, et quand ils sont dans le monde imaginaire, ils la mettent en scène. Pour distinguer ces deux mondes ils utilisent une variété de moyens dont ceux mis à disposition par la langue (utilisations différenciées du lexique, de la grammaire et de la prosodie) (voir, par exemple, Giffin, 1984; Musatti & Orsolini, 1993).

### 3.2. *Le jeu de faire semblant et la théorie de l'esprit*

Récemment, et en lien avec l'activité représentationnelle inhérente au jeu de faire semblant, ce dernier a été étudié en relation avec le développement de la théorie de l'esprit (Wimmer & Perner, 1983).

En effet, le jeu de fiction partage avec la conception récente de la théorie de l'esprit la capacité de distinguer la réalité de sa représentation mentale, et de comprendre que la deuxième peut être différente de la première (par exemple, Leslie, 1987). L'enfant qui joue à "faire semblant" opère entre le réel et l'imaginaire de telle sorte que les objets et les actions ont simultanément les propriétés qu'ils ont dans le réel et celles qui lui sont conférées en vertu de la transformation de signification subie pour les besoins du jeu. Ainsi, un plot c'est bien un plot, mais peut devenir une glace dans le jeu. Si l'enfant pense que c'est effectivement une glace, il ne fait pas semblant : il se trompe! Il fait semblant seulement si, en le considérant un plot, il s'amuse à le traiter, ou le traite pour les besoins de son jeu, *comme* une glace.

Il n'y a pas de consensus sur quand l'enfant entretient les deux significations - la signification réelle et la signification symbolique - de manière simultanée. On peut raisonnablement supposer que la prise de conscience du double statut d'un objet - réel et fictif - est relativement précoce. Rakoczy, Tomasello & Striano (2004) montrent que les enfants de 18 et 24 mois reproduisent mieux les actions instrumentales que celles de faire semblant, les deux montrées sur des objets nouveaux, ce qui indique que la signification attribuée par les enfants aux deux types d'action n'est pas la même, la symbolique étant, comme attendu, plus difficile à cerner. Des exemples basés sur le comportement spontané de jeu de fiction, même si pas fréquents, sont encore plus clairs et frappants. Voici un exemple tiré de l'étude longitudinale d'une enfant quand elle avait 23 mois:

l'enfant dit "glace" juste avant de porter un plot à la bouche et de le lécher comme s'il était un bâton de glace. La mère lui demande si c'est une glace et l'enfant confirme. Tout de suite après, l'enfant enlève le plot de la bouche, le regarde en le tenant devant soi, et dit "plot maman". Aussitôt après elle remet le plot dans la bouche et reprend à le lécher comme s'il était un bâton de glace.

Ici l'enfant donne des indications claires de faire la différence entre le réel et la fiction et de pouvoir entretenir une représentation duale à propos d'un même objet, cette dualité étant aussi une composante de la théorie de l'esprit. En effet, dans les situations dites de "fausse croyance" (Wimmer & Perner, 1983), pour réussir la tâche, le sujet doit pouvoir tenir compte de cette différence et entretenir simultanément des représentations différentes de la même réalité (l'objet

se trouve à un endroit dans la réalité et à un autre endroit dans la représentation mentale du personnage de l'histoire).

De plus, la mise en scène de certaines activités de jeu demande que l'enfant prenne la perspective d'un personnage, qu'il puisse conférer des propriétés d'animé à des objets inanimés en leur attribuant aussi des états internes, et parfois à exercer une alternance de perspectives (par exemple, l'enfant peut, dans le même épisode de jeu, prendre le rôle de celui qui donne à manger et de celui qui mange), ou changer la signification d'actions et d'objets en passant d'un scénario imaginé à un autre (voir l'exemple du sèche-cheveux jouet présenté plus bas).

Vu le décalage entre le moment où les enfants commencent à faire semblant et celui où ils donnent la réponse adéquate aux situations dites de "fausse croyance" (voir, pour une revue des recherches sur la situation de fausse croyance, Wellman, Cross & Watson, 2001), plusieurs questions ont été soulevées concernant le statut représentationnel du jeu de faire semblant pendant les trois-quatre premières années de vie (par exemple, Perner, 1991, Lillard, 2004). Il y a toutefois accord sur le fait que la signification des actions et des objets *n'est pas la même* que celle qu'ils auraient s'ils étaient pris dans leur sens réel ou 'littéral'. De plus, la signification que les enfants attribuent aux actions et aux objets dans le jeu de faire semblant est de *nature subjective*, puisque ce sont les enfants qui attribuent aux objets et aux actions une signification particulière en fonction du jeu, fruit de leur imagination. Par les transformations symboliques des actions et des objets, par leur décontextualisation et par le manque de résultats tangibles, ce que l'enfant fait dans le jeu *n'est pas forcément évident* pour une tierce personne.

Ces caractéristiques *à la fois représentationnelles et communicatives* inhérentes au jeu de faire semblant font de cette activité ludique une source de précieux renseignements à propos de la compréhension implicite du mental d'autrui par les jeunes enfants, et des débuts d'une "théorie de l'esprit" implicite.

### *3.3. Différents types de relations entre langage et jeu de faire semblant*

L'émergence et le premier développement du jeu de faire semblant ont été souvent étudiés en relation avec l'émergence du langage, considérant ces deux conduites parmi les manifestations d'une fonction sémiotique émergente. Même dans les jeux de fiction les plus simples, comme dans le faire semblant de dormir, Piaget (1936, 1945) voit le début d'une différenciation entre un signifiant — les gestes évocateurs du schème de dormir — et un signifié — le schème de dormir, lui-même une représentation de l'acte réel de se coucher et s'endormir. Porter à la bouche un petit pot vide en inclinant la tête en arrière est un jeu de faire semblant de boire dont le *signifiant* est l'ensemble de la mise en scène de l'activité de boire, cette dernière en étant le *signifié*. Une telle capacité d'évocation, médiatisée par des signifiants, est aussi présente quand l'enfant utilise un signifiant verbal - ses premiers "mots".

La relation entre jeu de faire semblant et langage a été considérée sous différents points de vue.

Une première manière de regarder la relation a été dans le cadre de l'hypothèse de la "fonction sémiotique" selon laquelle le langage et le jeu de fiction sont des manifestations d'une nouvelle capacité d'évocation médiatisée par des signifiants (Piaget, 1936, 1945). Plusieurs recherches empiriques ont montré l'existence de liens temporels entre leurs développements, liens qui se

dégagent surtout quand on prend en considération des mesures suffisamment fines et spécifiques dans les deux domaines (Bates et al., 1979; Veneziano, 1981, 2002b).

Toutefois, comme le soulignent Harris & Kavanaugh (1993), le jeu de fiction est fait aussi de langage, et cela pratiquement dès son apparition. De ce fait, une autre manière de regarder la relation entre langage et jeu de fiction a été d'analyser comment le langage contribue à *créer* de la fiction, à la complexifier et à l'organiser (par exemple, Fein, 1981; Garvey, 1990; Musatti et al., 1998). Ces études montrent que le langage crée des possibilités d'imagination nouvelles qui vont bien au delà de ce qui est permis par les gestes et les mimiques évocatrices de significations partagées. Le langage contribue de manière déterminante à construire des significations symboliques comme dans le cas d'un enfant de 20 mois qui, en portant le pouce et l'index de sa main sous le nez d'une poupée allongée sur le sol, dit « goutte », signification que la mère comprend et lui reflète en répliquant « ah tu lui mets des gouttes dans le nez ? comme toi ? ». Chez un autre enfant, à 23 ;15, le langage permet de faire progresser le déroulement du scénario du jeu. Ainsi, après avoir fait semblant d'ouvrir le robinet d'une baignoire-jouet, commence par dire "de l'eau", en prétendant faire couler de l'eau dans une assiette creuse; ensuite, en continuant le geste simulé l'ouverture du robinet, dit "c'est chaud" et renchérit en disant "ça brûle, ça brûle". La mère entretient le jeu de l'enfant en lui demandant ce qu'il faut faire pour que ça ne brûle plus et l'enfant, en assumant les propriétés fictives annoncées, souffle sur l'assiette.

L'importance du langage pour construire des significations symboliques se voit particulièrement bien quand des actions avec un même objet prennent des significations différentes en fonction justement des verbalisations qui l'accompagnent. Ainsi un enfant, à 27 mois, dirige un sèche-cheveux jouet vers la tête de son copain en disant "je te sèche" tandis que, peu après, en le dirigeant vers la tête de la maîtresse, fait "pa pa pa pa" et dit "haut les mains!". La première verbalisation s'insère dans un jeu où l'enfant fait semblant de sécher les cheveux (secs) du copain; la deuxième, dans un jeu où l'enfant transforme le sèche-cheveux jouet en pistolet et fait semblant de tirer sur la maîtresse (Musatti et al., 1998). Cet exemple montre également la flexibilité des changements de signification possibles à ce moment du développement et à la capacité de voir un même objet sous différents points de vue, sinon en même temps, au moins dans un temps très rapproché.

### *3.4. Un nouveau regard sur la relation entre langage et jeu de faire semblant: entre fonction sémiotique, communication et théorie de l'esprit*

En partant des études sur les contributions du langage au jeu de fiction, nous nous sommes intéressés aux aspects du jeu de fiction que l'enfant choisit de mettre en langage. Comme les significations créées pour les besoins du jeu sont de nature subjective et ne sont pas forcément évidentes pour une tierce personne, souvent seulement le langage peut offrir des éléments de clarification pour les comprendre (Fenson, 1984; Pellegrini, 1990; Stambak & Sinclair, 1990/1993; Verba, 1990; Veneziano, 1990; Musatti et al., 1998). Or, tout en ayant des fonctions spécifiques dans le jeu (voir sous 3.3), les verbalisations de l'enfant peuvent également servir à les communiquer à ceux qui observent avec intérêt son jeu, comme par exemple la mère qui est, en plus, susceptible d'intervenir à tout moment pour faire des commentaires, soutenir, encourager, élaborer ultérieurement ou même diriger le jeu de l'enfant. Le langage aurait alors



une *fonction communicative* s'il portait, de manière *préférentielle*, sur les aspects du jeu qui, par leur *signification symbolique et subjective*, seraient difficiles à comprendre pour une tierce personne. Le choix préférentiel de la mise en langage par l'enfant sur ces aspects, autrement opaques, montrerait que l'enfant prend en considération la différence entre son état de connaissance (l'enfant connaît) et celui d'autrui (ne connaît probablement pas).

Dans ce cadre, le langage utilisé lors du jeu de fiction sert de *révélateur de la prise en considération du mental d'autrui*, et du niveau de théorie de l'esprit implicite chez l'enfant, ainsi que de la manière dont il se sert de cette compétence dans la vie de tous les jours. Cette interprétation serait encore plus justifiée si un changement développementale dans l'utilisation du langage dans le jeu de faire semblant allait de pair avec l'émergence d'autres utilisations "informatives" de langage dont le propre est de porter sur des événements (états, objets, actions) inaccessibles à la perception immédiate.

#### 4. Différents types de mise en langage lors du jeu de fiction

En analysant de manière détaillée ce que l'enfant choisit de verbaliser lors de son jeu de fiction, nous avons identifié quatre types de relations entre la verbalisation, d'une part, et la situation de jeu, les objets et les actions effectuées, d'autre part (Veneziano, 2002a,b).

Les deux premiers types n'apportent pas un plus à la compréhension des aspects fictifs du jeu:

1. Les verbalisations "*non-spécifiques*" à la fiction - elles ne réfèrent pas aux aspects symboliques mais aux aspects "littéraux" des actions et des objets impliqués dans l'activité de faire semblant, comme dans les trois exemples suivants :

- (1) *là*- dit en prétendant de mettre "dormir" un bébé jouet dans un berceau jouet;
- (2) *bébé* - dit en prétendant de donner à manger à un bébé jouet;
- (3) *gros là* - en mettant la plus grande de deux poupées 'dormir' dans un berceau jouet;

2. Les verbalisations *redoublant* les significations symboliques, portées également par les actions, les gestes et/ou les objets en présence:

- (4) /*bwa*/ pour "boit, bois ou boire" - dit en faisant semblant de donner à boire à un bébé-jouet avec une petite bouteille vide;
- (5) *dodo* - dit en prétendant de mettre "dormir" un bébé jouet dans un berceau jouet;

Par contre, les deux types suivants contribuent de manière déterminante à construire la signification de la fiction et à rendre ces significations compréhensibles pour un "spectateur" :

3. Les verbalisations qui *spécifient* ou *enrichissent* les significations symboliques du jeu. Dans ce cas, la verbalisation guide l'interprétation de l'activité de fiction et contribue de manière décisive à sa compréhension. Ceci est particulièrement le cas quand la fonction habituelle d'un objet est transformée en une fonction inattendue, comme dans les exemples suivants :

- (6) *dodo* - dit en prétendant de mettre "dormir" un bébé jouet dans le wagon d'un train jouet;
- (7) *shampoing* - dit en secouant une bouteille de coca-cola jouet près de la tête d'un bébé jouet;
- (8) *chocolat # ça* - dit en offrant une partie d'une boîte d'allumettes vide à l'observateur ;

ou quand les objets utilisés n'ont pas d'utilisations bien précises comme dans le cas d'une boîte plastique, d'un jeton ou d'un plot:

- (9) *bain* - dit en mettant un bébé jouet dans une boîte en plastique que l'enfant prétend être une baignoire;
- (10) *salade* - dit en portant une fiche plastique à la bouche d'une poupée.

4. Les verbalisations qui *créent* des significations par le simple fait de les dire. Ici la verbalisation contribue encore plus à la signification du jeu puisque ce sont les verbalisations qui créent le jeu de fiction. Il s'agit de verbalisations se référant à des états imaginaires attribués aux personnages du jeu :

- (11) *pleure* - dit après avoir mis un bébé jouet dans une boîte en plastique transformée en "baignoire";
- (12) *aime pas* - dit après avoir mis un bébé jouet dans une boîte en plastique transformée en "baignoire", et avant de le sortir de la " baignoire";

ou de verbalisations se référant à des objets absents ou à des propriétés non actuelles :

- (13) *crème* - dit en faisant semblant de prendre de la crème d'un pot de crème vide et en faisant semblant de l'étaler sur le corps d'un bébé jouet;
- (14) *chaud ça* - en se référant à l'eau que l'enfant prétend faire couler d'un robinet, prétendu exister sur une boîte en plastique, que l'enfant prétend être une baignoire;

Parfois ces verbalisations s'enchaînent créant des liens explicatifs. Par exemple, après avoir dit '*pleure*', à propos d'un bébé jouet à qui l'enfant prétend faire prendre un bain, elle dit '*aime pas (le) bain*', justifiant par un état interne fictif, créé par le langage, l'état émotionnel précédent également créé en le disant; ou, après avoir dit '*soif*' en attribuant cet état interne à une poupée, l'enfant en tire les conséquences et dit */bwa/* avant de prétendre de lui donner à boire à l'aide d'un biberon jouet.

Dans le cadre du jeu spontané survenant en interaction naturelle avec la mère, à la maison, deux périodes principales ont pu être identifiées (Veneziano 2002 a,b) :

1. le langage de type informatif (de type 3 et 4 ci-dessus) est minoritaire - plus de 50% du langage utilisé dans le jeu de fiction correspond aux verbalisations de type 1 et 2 et portent donc soit sur des aspects non fictifs du jeu, ou réfèrent à des significations ayant une contrepartie claire dans les actions et/ou dans les objets utilisés. La durée de cette période varie entre deux et six mois selon l'enfant;
2. le langage de type informatif domine - les verbalisations des enfants spécifient, enrichissent, créent ou annoncent des significations symboliques du jeu de fiction, contribuant ainsi à les rendre en même temps plus compréhensibles pour autrui.

L'enfant semble se préoccuper du fait qu'un spectateur attentif et intéressé peut ne pas avoir accès aux significations subjectives qu'il crée dans le jeu de fiction, et comprendre que c'est par le langage qu'il peut les rendre accessibles.

Cette interprétation par laquelle la nature symbolique du jeu de faire semblant s'appuie sur les progrès de la théorie de l'esprit, implicite soit-elle encore, pour créer des conduites

communicatives adaptées à l'interlocuteur dans leur contenu informatif, est appuyée non seulement par les changements développementaux observés dans le type de langage utilisé de manière dominante dans le jeu, mais aussi par le fait que d'autres utilisations informatives de langage émergent autour de la même période de développement (Veneziano, 2002 a,b). Il s'agit de références au passé, au futur et à des états internes (propres et d'autrui), ainsi que des justifications d'action propre et d'actes de langage, en particulier de requête, de refus, de protestation et de déni, justifications qui visent à changer les intentions ou le point de vue d'autrui (Veneziano 1999, 2001, 2005).

## 5. Conclusions

Les enfants parlent pendant qu'ils jouent à faire semblant, pratiquement dès qu'ils commencent à avoir quelques mots dans leur répertoire, mais les aspects du jeu qu'ils mettent en langage varient. Le langage peut porter sur les aspects non fictifs du jeu, peut *redoubler* les significations accessibles aussi par les objets, gestes et actions en présence, mais il peut aussi *spécifier et enrichir* la fiction, ou carrément la *créer* par le fait même de la verbaliser. Dans ces deux derniers cas, le langage apporte des informations qui vont au delà des actions et des objets en présence. Cette utilisation *informative* du langage devient préférentielle.

En considérant l'impact que la nature symbolique et subjective du jeu de faire semblant a sur la communication, le type de langage produit lors du jeu de faire semblant devient révélateur des progrès de la théorie de l'esprit implicite. En effet, en s'appuyant sur les progrès de la théorie de l'esprit, les enfants utilisent de plus en plus le langage de manière informative, en créant ainsi des conduites communicatives adaptées aux états de connaissance des personnes, même quand elles ne fonctionnent que comme des spectateurs intéressés. En effet, les verbalisations de l'enfant, tout en ayant des fonctions spécifiques dans la construction, la planification et l'organisation du jeu, peuvent également être dirigées vers la mère, observatrice attentive mais aussi participante potentielle à la réalisation du jeu de l'enfant. Etant donné que la symbolique subjective des jeux de l'enfant n'est souvent pas claire, l'enfant comprend qu'il peut utiliser le langage pour les rendre accessibles à la subjectivité d'autrui.

De ce point de vue, le langage dans le jeu de fiction devient alors un *outil d'évaluation*, à la fois écologique et simple, du niveau de théorie de l'esprit implicite que l'enfant peut mobiliser dans ses conduites communicatives.

Cette interprétation est renforcée par la relation développementale étroite entre l'utilisation à dominance "informative" du langage dans le jeu de fiction et l'émergence de références au passé et de justifications relevée lors d'interactions dans d'autres contextes communicatifs. Un bilan plus étendu visant à repérer chez l'enfant ces autres utilisations informatives de langage, en particulier lors des situations potentiellement conflictuelles entre les partenaires (Veneziano, 1999; 2001), apporterait un complément fondamentale à cette évaluation.

D'autres études sur les comportements communicatifs d'enfants, effectuées autant dans des situations naturelles que dans des situations expérimentales, indiquent également que, dans la deuxième partie de la deuxième année, les enfants commencent à prendre en compte implicitement les états internes de leur partenaire, en adoptant des comportements communicatifs différenciés en fonction de l'état de connaissance de ce dernier (Akhtar, Carpenter & Tomasello,

1996; Dunn, 1991; Franco, 2001; Golinkoff, 1993; Harris, 1996; O'Neill, 1996; Tomasello & Heberl, 2003). Ce savoir faire pratique semble se constituer et faire partie des compétences de l'enfant bien avant qu'il réussisse les situations de "fausse croyance". Contrairement à ce qu'on pourrait penser à partir d'interprétations limitatives de la notion d'égoïsme développée par Piaget, une telle conception s'insère parfaitement dans la conception piagétienne qui considère que le processus de différenciation entre soi et les autres a lieu à différents paliers de développement et relativement aux instruments de connaissance que l'enfant a à sa disposition (Piaget, 1936; Mounoud, 1997).

Notre approche sur la relation entre langage et jeu de faire semblant, conjuguant les fonctions symbolique, représentationnelle et communicative, a permis de dégager des liens nouveaux ayant des implications pour la compréhension du développement précoce de la "théorie de l'esprit". Ainsi, quand les aspects symboliques et subjectifs du jeu de fiction sont considérés du point de vue de leurs implications communicatives, le jeu de fiction redouble d'intérêt pour l'étude de l'émergence de la théorie de l'esprit. Ce n'est plus seulement la dualité inhérente entre réalité et fiction, ou les significations multiples des objets et/ou actions impliquées, mais ce sont aussi les propriétés à la fois sémiotiques et communicatives du langage à conférer une dimension supplémentaire à l'accrochage du jeu de fiction à la théorie de l'esprit. Ainsi, la capacité de l'enfant à utiliser le langage pour construire des significations symboliques et organiser le jeu de fiction devient, par sa concomitante dimension communicative, qui est partie intégrante de son expression, un élément de premier plan permettant de repérer les traces précoces de la prise en considération d'autrui. Il s'agit là d'une autre pièce à apporter à l'approche développementale de la notion de théorie de l'esprit, selon laquelle cette dernière évolue progressivement en fonction de plusieurs dimensions : en termes des contenus auxquels elle s'applique et du degré auquel le sujet peut y accéder de manière explicite (voir aussi, Chandler, 2001; Deleau et al., 2001; Mounoud, 1997; Veneziano, 2009).

### Références bibliographiques

- Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*, 67, 635-645.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition & communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., O'Reilly, A. W. and Painter, K. M. (1996). Solitary and Collaborative Pretense Play in Early Childhood: Sources of Individual Variation in the Development of Representational Competence. *Child Development*, 67, 2910-2929.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Chandler, M. (2001). Perspective taking in the aftermath of theory-theory and the collapse of the social role-taking enterprise of the social role-taking literature. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Working with Piaget: In memoriam-Bärbel Inhelder* (pp. 39-63). Hove, East Sussex : Psychology Press.
- Deleau M., Le Sourn-Bissaoui, S., Guehenneuc, K. (2001). From joint activity to beliefs: discourse processes and the representation of Mind in preschool-aged children. *Actes de la 3rd Conference on Sociocultural studies*, Campinas, Brasil, July 15-18, 2000.
- Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children. In A. Whiten (Ed), *Natural theories of mind* (pp. 51-61). Oxford : Blackwell.

- Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative view. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fenson, L. (1984). Developmental trends for action and speech in pretend play. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic Play: The development of social understanding* (pp. 249-270). London : Academic Press.
- Franco, F. (2001). Toddler's pointing when joint attention is obstructed. *First Language*, 21, 289-322.
- Fröbel, F. (1826/1982). *Die Menschenerziehung*. E. Hoffmann (ed.), Stuttgart: Klett-Kotta [traduction française: Froebel, F., (1861), *L'éducation de l'homme*, traduit par la Baronne de Crombrugge, Bruxelles : Ferdinand Claassen]
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of shared make-believe play. In I. Bretherton (ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 73-100). London: Academic Press.
- Golinkoff, R. (1993). When is communication 'a meeting of minds'? *Journal of Child Language*, 20, 199-207.
- Haight, W. L., & Miller, P. J. (1993). *Pretending at home : Early development in a sociocultural context*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: D. Appleton & Co.
- Harris, P.L. (1996). Desires, Beliefs and language. In P. Carruthers & P.M. Smith (Eds), *Theories of theories of mind* (pp. 220-220). Cambridge, UK : C.U.P.
- Harris, P.L. (2007). Hard work for the imagination. In A. Göncü & S. Haskins (Eds.). *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, P.L. & Kavanaugh, R.D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial 231* (58), 1-108.
- Humphrey, A. P., & Smith, P. K. (1987). Rough-and-tumble play, friendship, and dominance in school children : Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 58, 201-212.
- Inhelder, B., Lezine, I., Sinclair, H. & Stambak, M. (1972): Les débuts de la fonction symbolique. *Archives de Psychologie*, 41, 187-243.
- Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, P. K., & Boucher, J. (1994). Pretend play : Is it metarepresentational ? *Mind and Language*, 9, 445-468.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lillard, A.S. (2004). Discriminating pretense and real snacks: A fundamental problem in early social cognition. *British Developmental Psychology Forum*, 62, 9-17.
- Montessori, M. (1949/1948). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Garzanti : Milano (trad. française : *De l'enfant à l'adolescent*, 1948)
- Mounoud, P. (1997). Coordination des points de vue et attribution de croyances : de la théorie de Piaget aux théories "naïves" de l'esprit. *Psychologie française*, 42 (1), 31-43.
- Musatti T. (1983). Les échanges entre enfants de 18 à 28 mois dans les jeux de faire semblant. In M. Stambak et al., *Les bébés entre eux: découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris : P.U.F.
- Musatti, T. (1993). Meaning between Peers: The Meaning of the Peer. *Cognition and Instruction*, 2, 241-250
- Musatti, T. & Orsolini, M. (1993). Uses of past forms in the social pretend play of Italian children. *Journal of Child Language*, 20, 619-639.
- Musatti, T., Veneziano, E. & Mayer, S. (1998). Contributions of language to early pretend play. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 17 (2), 155-181.

- Nielsen, M. and Christie, T. (2008). Adult modelling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant and Child Development*, 17, 151–162.
- O'Neill, D. K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67, 659-677.
- Pellegrini, A. D. (1990). Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. In L. Galda & A. D. Pellegrini (Eds.), *Play, language and stories: The development of children's literate behavior* (pp. 79-97). Norwood, N.J. : Ablex Publishing Corporation.
- Pellegrini, A.D & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 51-57.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rakoczy, H., Tomasello, M. & Striano, T. (2004). Young children know that trying is not pretending : A test of the "behaving-as-if" construal of children's early concept of "pretense". *Developmental Psychology*, 40 (3), 388–399.
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Saloni-Pasternak, D. & Ponte, I. (2005). *Children's play*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc..
- Smith, P. K. (2009). *Pretend Play: Description, in Children and Play*. Oxford, UK : Wiley-Blackwell.
- Spencer, H. (1855). *The principles of psychology*. London: Longman, Brown, Green, & Longmans (3ème édition: New York: Appleton, 1897).
- Stambak, M. & Sinclair, H. (1990). Introduction. In M. Stambak & H. Sinclair (éds.), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans* (pp. vii-xviii). Paris : P.U.F.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. & Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what is new for other persons. *Developmental Psychology*, 39 (5), 906-912.
- Veneziano, E. (1981): Early language and nonverbal representation: A reassessment. *Journal of Child Language*, 8, 541-563.
- Veneziano, E. (1984). *Structural and formal precursors of language: an interactional approach*. Thèse de doctorat. The Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem, Israel. (387 pp.).
- Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer. *Revue PArôle*, 9/10, 1-28.
- Veneziano, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In K. Nelson, A. Aksu-Koc and C. Johnson (Eds.), *Children's Language*, Vol. 10 (pp. 113-141). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Veneziano, E. (2002a). Language in pretense during the second year : What it can tell us about "pretending" in pretense and the "know-how" about the mind. In R. Mitchell (Ed.), *Pretense in animals and children* (pp. 58-72). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Veneziano, E. (2002b); Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans: de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la "théorie de l'esprit" en action. *Enfance*, 54, 241-257.
- Veneziano, E. (2005). Vers l'attention conjointe dans "l'ailleurs" et la prise en compte du mental d'autrui: une convergence de développements cognitifs, sociaux et langagiers. *Cahiers du Service de la Recherche en Education du Canton de Genève*, 11, 303-318.
- Veneziano, E. (2009). Language and internal states: A long developmental history at different levels of functioning. *Journal of Applied Psycholinguistics*, IX (3), 9-27.
- Verba, M. (1990). Construction et partage de significations dans les jeux de fiction entre enfants. In M. Stambak & H. Sinclair (Eds.), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans* (pp.1-29). Paris : P.U.F..
- Verba, M. (1998). Les jeux symboliques de l'enfant avec le père et la mère : les dynamiques sociales et cognitives. *Psychologie de l'interaction*, 7-8, 165-202.

- Wellman, H.M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development : The Truth about False Belief. *Child Development*, 72 (3), 655–684.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs : Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.