

## Rezensionen / recensions / recensioni

Moro, Christiane & Rodríguez, Cinthia. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne: Peter Lang. 446 pages.

Relevant de la psychologie culturelle, cet ouvrage remarquable est basé sur des présupposés très forts: l'être humain aurait coupé tout lien ou presque avec l'ani-malité dont il est issu; l'ensemble des connaissances et des significations -le monde lui-même- serait une construction sociale réalisée par les adultes et transmise aux enfants via les interactions sémiotiques adultes-enfants. Le sujet individuel se réduirait lui-même à une signification acquise à travers les échanges adulte-enfant. Enfin, la présence de l'objet lors des échanges sémiotiques adulte-enfant dans l'étape préverbale du développement conditionnerait la réussite de ces échanges et donc la construction de l'usage social de l'objet. Deux références majeures sont à la base de cette prise de position: 1. Vygotski, dont la conception qui fait dépendre les apprentissages des enfants du guidage par les adultes se voit radicalisée (le développement dans son entier se réduirait pour l'essentiel à une enculturation); 2. Pierce, évoqué surtout à travers sa théorie sémiotique et son refus radical du dualisme cartésien des deux substances (pensée et matière). Les auteures s'opposent à toute thèse qui tend à accorder une part importante à l'individu dans la construction des connaissances, et spécialement au constructivisme piagétien assimilé par les auteures au solipsisme et à une sorte de réductionnisme biologique négligeant tout apport de la société au développement psychologique. Je reviendrai plus loin sur cette opposition en ne retenant pour l'instant que la raison profonde du rejet de ce constructivisme: la place importante qu'il réserve à des facteurs autres que la culture et la société, à savoir la base biologique et l'activité individuelle autonome, dans l'explication du développement de l'enfant mais aussi de la pensée scientifique.

Pour démontrer leur conception de la construction de l'objet dans l'étape préverbale du développement, les auteures ont choisi d'observer 6 dyades mère-enfant en présence de 2 objets-jeu (les situations créées par les expérimentatrices sont loin d'être neutres par rapport aux thèses à tester). Pour chaque dyade retenue, 3 séances d'observation ont lieu: la première lorsque l'enfant a 7 mois, la deuxième à 10 mois, et la troisième à 13 mois. Dans la 1ère situation de jeu, mère et enfant trouvent devant eux un camion-jouet qui comporte des ouvertures dans lesquelles on peut y glisser des plots. Dans la 2e situation, un téléphone-jouet est proposé. Les expérimentatrices enregistrent pendant 5 minutes pour chaque situation et pour chacune des 3 séances les conduites de la mère et de l'enfant. Une grille d'observation est établie qui permet de catégoriser et dénombrer les comportements. Cette grille distingue 3 types de signes

(icône, indice, symbole) dont l'enquête révèle qu'ils sont hiérarchisables selon leurs fréquences d'apparition dans les conduites de l'enfant à 7, 10 et 13 mois. Le 3<sup>e</sup> niveau est identifié à ce que les auteures qualifient d'usage conventionnel d'un objet (en l'occurrence, le camion et le combiné téléphonique dans leur signification sociale). Au 1<sup>er</sup> niveau d'action par rapport à l'usage conventionnel généralement mis en œuvre par la mère, l'enfant ne fait essentiellement qu'agir selon les significations alors peu différenciées des objets présents (objets à taper, à sucer, etc.). Le 2<sup>e</sup> niveau, serait un pas initial vers la signification conventionnelle de l'objet. Le comportement de l'enfant impliquerait la présence d'indices, donc de signification au second degré, contrairement au mode iconique précédent dans lequel il n'y a pas d'écart entre le signifiant et ce qu'il présente. Les résultats de l'enquête ne comportent nulle surprise: c'est chez l'enfant de 10 mois et surtout de 13 mois que l'on constate la présence la plus massive de l'usage conventionnel, alors même que dans chacune des 3 séances il peut observer sa mère réalisant devant lui de manière plus ou moins complète l'action usuelle propre à l'objet présent ou d'autres actions susceptibles de l'orienter vers l'usage conventionnel (ces actions sont l'objet d'une catégorisation précise basée sur la sémiotique peircienne).

Ces résultats valideraient la thèse selon laquelle le processus de construction cognitive ou encore de reconnaissance de significations chez l'enfant est très largement fondé sur l'intériorisation des significations communément acceptées par l'adulte (une marge étant toutefois laissée à la spontanéité enfantine). Que faut-il penser de cette conviction? Pour répondre, considérons ce que les observations recueillies permettent de soutenir en ce qui concerne la construction de l'objet permanent, notion majeure de la psychologie piagétienne.

Ce serait l'attention prêtée par autrui ainsi que le cheminement vers l'acquisition d'un usage conventionnel d'un objet qui serait à l'origine de cette construction. Cependant, lorsqu'on sait que des conduites similaires à celles du bébé à certaines étapes de la construction ont pu être observées chez les primates et dans plusieurs espèces animales, on ne voit pas pourquoi les mécanismes d'acquisition que l'on observe chez l'animal ne pourraient pas être présents chez l'humain, en synergie plus ou moins grande avec les types intersubjectifs humains de sémiotisation presque seuls reconnus et finement décrits par les auteures – ce d'autant que l'observation courante permet de constater chez le bébé humain, en l'absence de tout échange avec autrui, de multiples activités comme, par exemple, déplacer un objet ou essayer de le faire passer à travers les barreaux d'un parc, par une action différenciée qui n'a rien de conventionnelle. De telles activités peuvent s'accompagner d'acquisitions de connaissances spatiales de portée universelle. Au reste, réduire, comme le font les auteures, la signification sociale d'un objet à celle portée par son usage conventionnel est problématique; quid de ces formes très particulières d'objets permanents que sont un enfant, un adulte ou encore un animal domestique? Ce qui me conduit à critiquer la conception que les auteures se font de la position piagétienne.

Commençons toutefois par souligner les apports de leur travail à la psychologie du développement. Il est vrai que, en raison des questions épistémologiques qui guidaient Piaget, la psychologie génétique a négligé l'étude de l'apport culturel et social dans le développement de l'enfant et de l'adolescent. Dès les années 1970 toutefois, la psychologie du développement s'est alliée à la psychologie sociale pour mieux juger l'effet des interactions sociales sur l'acquisition des connaissances. Alors que ces dernières années la dimension sociale mais aussi émotionnelle du développement a été revalorisée aux côtés de la dimension cognitive, un des facteurs reconnus comme condition du développement par Piaget, la transmission culturelle, restait encore en marge des enquêtes de terrain. C'est l'intérêt central du précieux travail de Moro et Rodriguez d'avoir sérieusement pris en considération la question de savoir comment se réalise le processus d'enculturation des acquis sociaux, et leurs fines analyses des activités de démonstration et d'ostension par la mère, ainsi que de sémiotisation du réel par l'enfant, sont un apport indiscutable. Mais il est regrettable que, tout en prenant appui sur Vygotski et sur Peirce, les auteures ait évacué à quelques détails près tout l'apport empirique et conceptuel de l'approche piagétienne permettant d'éviter de tomber dans une sorte de vision préconstructiviste, au moins sur le plan psychologique, de l'acquisition des connaissances. Parmi leurs affirmations tendancieuses en lien avec cet apport, je ne considérerai que 3 prises de position générales.

La 1<sup>ère</sup> prise de position concerne le réductionnisme biologiste. Il est vrai que Piaget a emprunté les concepts d'assimilation et d'accommodation à la biologie *lamarckienne* (la précision s'impose); mais il l'a fait sans réductionnisme et au demeurant ces notions relevaient bien avant cet emprunt de disciplines autres que la biologie -il suffit de consulter le Petit Robert pour s'en assurer. Au reste, la notion, essentielle, de schème qui leur est liée, trouve son origine pour une part chez Kant et pour l'autre chez Bergson. 2<sup>e</sup> mésinterprétation: le dualisme. Ce n'est pas parce que Piaget utilise le parallélisme psycho-physiologique sur le plan méthodologique qu'il peut être qualifié de dualiste; s'il emprunte ses questions épistémologiques à la tradition kantienne, c'est plutôt du côté du moniste et immanentiste Spinoza qu'il tend à se retrouver pour considérer ce qui se cache derrière ce parallélisme. 3<sup>e</sup> point: le solipsisme attribué à tort à Piaget. Celui-ci n'a jamais considéré l'enfant comme un Robinson Crusoe. Même s'il n'en a pas fait l'étude empirique, il n'a jamais nié le rôle des interactions et de la transmissions sociales dans le développement. Certes le facteur explicatif central de la genèse de la raison humaine est l'équilibration majorante. Mais celle-ci ne relève en son essence pas plus du biologique et du psychologique que du social; elle les implique tous les trois sans s'y réduire (l'acquis phylogénétique, mais aussi l'activité psychologique comme les échanges et les acquis sociaux sont nécessaires à ce processus d'équilibration). Ce qui conduit à la notion de sujet. Au départ de la psychogenèse, il y a, pour Piaget, indifférenciation sujet-objet. En un sens bien précis, il ne saurait donc y avoir primauté chez lui du sujet sur l'objet et

il admettrait sans peine que la construction de la subjectivité humaine est éminemment sociale; quant à la priorité de l'assimilation sur l'accommodation, elle signifie seulement qu'il ne peut y avoir d'accommodation sans assimilation. En définitive, la critique majeure que soulève l'ouvrage encore une fois remarquable de Moro et Rodriguez est de ne pas prendre en considération le fait que les querelles de l'inné et de l'acquis ou de l'individuel et du social sont aujourd'hui dépassées, non par la suppression de l'un des termes, mais par des solutions qui, dans le cas de la construction du réel et des connaissances chez l'humain voire l'animal, englobent le biologique, le psychologique et le social.

*Jean-Jacques Ducret, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève*