



**HAL**  
open science

# Développement des détournements d'usages d'objets dans les jeux entre enfants de 3 à 7 ans

Audrey Barthélémy Barthélémy-Musso

► **To cite this version:**

Audrey Barthélémy Barthélémy-Musso. Développement des détournements d'usages d'objets dans les jeux entre enfants de 3 à 7 ans. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. NNT : 2012TOU20064 . tel-00957367

**HAL Id: tel-00957367**

**<https://theses.hal.science/tel-00957367>**

Submitted on 10 Mar 2014

**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.



Université  
de Toulouse

# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

---

**Présentée et soutenue par :**

**Audrey Barthélémy-Musso**

Le mercredi 26 septembre 2012

**Titre :**

Développement des détournements d'usages d'objets dans les jeux entre  
enfants de 3 à 7 ans

---

**École doctorale et discipline ou spécialité :**

ED CLESCO : Psychologie

**Unité de recherche :**

Octogone (EA 4156) Laboratoire "Cognition, Communication et Développement"

**Directeur(s) de Thèse :**

Michèle Guidetti, Université Toulouse 2- Le Mirail

Valérie Tartas, Université Toulouse 2- Le Mirail

**Rapporteurs :**

Cintia Rodriguez, Université Autonome de Madrid

Evelyne Thommen, Université de Fribourg

**Autre(s) membre(s) du jury :**

Virginie Laval, Université de Poitiers

## Résumé

Comment les conventions sociales se développent-elles dans les jeux entre enfants de 3 à 7 ans ? L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre la co-construction de significations à travers l'étude des détournements d'usages d'objets. Très peu d'études s'intéressent au développement des usages d'objets chez l'enfant après 3 ans au sein de situations sociales et communicatives. La présente thèse vise donc à combler ce vide et suppose que les compétences symboliques enfantines examinées via les usages d'objets se développent entre 3 et 7 ans.

Trois études ont été réalisées avec des dyades d'enfants de 3, 4, 5 et 7 ans. Les mêmes objets sont présentés dans chaque étude. La première étude est un jeu libre, sans contrainte. La deuxième invite les enfants à faire de l'humour avec les objets. La troisième est la plus contraignante du point de vue des détournements d'usages d'objets. Les enfants doivent prétendre préparer un repas n'ayant que des objets inadéquats pour le faire.

Dans le jeu libre, les principaux résultats montrent que les enfants de 3 ans sont déjà très compétents pour détourner les objets. En revanche, la création d'usages détournés humoristiques est moins élaborée à 3 et 4 ans qu'à 7 ans. Enfin, dans le jeu du repas, les enfants de 3, 4 et 5 ans développent des significations moins complexes que les enfants de 7 ans. Ainsi, plus le jeu est contraint, plus les enfants de 3, 4 et 5 ans ont des difficultés à détourner et s'accorder sur de nouvelles fonctions pour les objets. Ces résultats apportent un regard nouveau sur les relations entre conventions sociales, jeu entre pairs, usages d'objets et théorie de l'esprit dans le champ de la psychologie du développement.

**Mots-clés :** Développement, détournements d'usages d'objets, conventions sociales, théorie de l'esprit, jeu symbolique entre pairs

## Summary

How do social conventions develop in children's play between the ages of 3 and 7 years? The aim of the present research was to improve current understanding of the co-construction of meanings by investigating symbolic uses of objects. Very few studies have focused on the use of objects in social and communicative situations among children beyond the age of 3 years. The purpose of the current thesis was thus to fill this gap, based on the assumption that children's symbolic skills, examined here via the use of objects, develop between the ages of 3 and 7.

Three studies were conducted with dyads of 3-, 4-, 5- and 7-year-old children. The same objects were used in each study. The first study consisted of free, unrestricted play. In the second one, the children were invited to play in a humoristic way with objects. The third one was the most constraining in terms of symbolic uses of objects, as the children had to pretend that they were preparing a meal, but were not given the appropriate objects.

Results for the unrestricted play study, showed that the 3-year-olds were already very skilled at using objects in a symbolic way. However, the creation of humoristic symbolic uses was less elaborated in the 3- and 4-year-olds than in the 7-year-olds. Finally, for the pretend meal, the 3-, 4- and 5-year-olds developed less complex meanings than the 7-year-olds. Thus, the greater the level of constraint, the greater the difficulty for the 3-, 4- and 5-year-olds in using objects in a symbolic way, and the greater the difficulty in agreeing on new functions for such objects. These results shed new light on the relationship between social conventions, children's play, object uses and theory of mind in the field of developmental psychology.

**Keywords:** development, symbolic uses of objects, social conventions, theory of mind, symbolic play between peers

Université Toulouse II- Le Mirail  
URI Octogone- Laboratoire ECCD EA 4156

Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur de l'Université  
Présentée et soutenue publiquement le 26 septembre 2012  
Par Audrey Barthélémy-Musso  
Co-directrice de thèse : Michèle Guidetti, Professeur des Universités  
Co-directrice de thèse : Valérie Tartas, Maitre de Conférences

DEVELOPPEMENT  
DES DETOURNEMENTS D'USAGES D'OBJETS  
DANS LES JEUX  
ENTRE ENFANTS DE 3 A 7 ANS



(Euvre collective des Myriades du pinceau - UTM

Membres du jury :  
Virginie Laval, Professeur des Universités, Poitiers  
Cintia Rodriguez, Professeur des Universités, Madrid  
Evelyne Thommen, Professeur des Universités, Fribourg



## *Mille mercis*

*Toute ma gratitude revient d'abord à mes co-directrices de thèse :*

*A Valérie Tartas qui me dirige depuis le Master1, merci à l'accompagnement qu'elle m'a offert tout au long de ce parcours, aux idées qu'elle m'a transmises et aux auteurs qu'elle m'a fait découvrir. Merci à elle de me faire confiance au point de me dire qu'il est impossible de ne pas se faire confiance. Merci à elle pour sa gentillesse, sa générosité et sa disponibilité. Merci à elle de rendre si doux et agréable le quotidien au pavillon de la recherche.*

*A Michèle Guidetti, pour avoir soutenu mes projets de recherches, pour m'avoir guidé dans l'élaboration d'une recherche scientifique et m'avoir offert des conditions de travail très agréables. Merci à elle de tout mettre en œuvre pour favoriser les échanges et les rencontres scientifiques. Merci à elle d'avoir suivi ma recherche avec attention et d'avoir toujours veillé à ma progression dans le travail de thèse.*

*J'adresse mes plus sincères remerciements aux membres du jury qui ont accepté de lire cette thèse et qui viennent de loin pour la discuter*

*A Cintia Rodriguez, de l'Université Autonome de Madrid*

*A Evelyne Thommen, de l'Université de Fribourg*

*A Virginie Laval, de l'Université de Poitiers*

*Un grand merci à toutes les écoles, à tous les parents et à tous les enfants qui ont bien voulu participer à cette recherche.*

*Merci à vous, chers amis et collègues d'Octogone.*

*Sören, toujours là pour me guider vers un optimisme sans limite, merci pour les nombreuses discussions de travail et d'amitié dans lesquelles j'ai toujours trouvé conseil et bienveillance.*

*Nicole, merci pour ton humanité, merci d'être aussi rassurante et avenante. Ton aide et ton amitié m'ont été très précieuses.*

*Aurore, merci pour ta gentillesse, ton énergie dynamisante et tous les bons moments passés ensemble.*

*Mayilin, merci pour tout le réconfort que tu sais m'apporter et toute la douceur que tu transmets.*

*Myriam, merci pour ton immense gentillesse et pour tes douces attentions.*

*Nadia ou Grand Soleil du Maroc, merci pour tes franches rigolades, ton caractère cross-cultural et ton dynamisme débordant !*

*Qirui, xié xié pour ton incroyable sérénité.*

*Romain, non, non je ne t'oublie pas, tu m'as offert un accueil sans pareille au laboratoire, je t'en remercie.*

*Jonas, merci pour ton regard averti de double observateur, pour toutes les chouettes discussions que tu as amenées autour de l'humour et ton sens de l'écoute.*

*Un merci tout particulier à mes relecteurs et relectrices, pour leur soutien, leur encouragement et leur travail : Vanda, Sören, Lucie, Paul, Audrey, Nicole, maman.*

*Merci à Evelyne, Lucie, Karine, Charlotte Vallat, Charlotte Alazard, Lionel, Marie-Mandarine, Marie, Emilie Massa, Yolibeth, Margarita, Vanda, Halima, Mélanie, Cintia, Encarnacion, Julien, Claire, Emilie Lacot, Cameron, Karine, Sophie, Nelly, Emilie Berdoulat, Quentin, Aminata, Marjorie, Nikkie et Valérie Frède. Vous êtes des supers collègues !*

*Merci aux « Myriades du pinceau » et à Valérie pour tous les moments de détente passés ensemble à peindre et à discuter.*

*Merci au ballet Kongo, Pierre, Gérôme, Amandine, Claire la douce, Claire Sauvage et Sandy pour le plaisir que j'ai de danser avec vous.*

*Merci aux Kformettes, Armelle, Anne, Charlène, Justine, Karine et Stéphanie pour tous les coups de poing lancés dans le vide à vos côtés et pour nos diners entre filles !*

*Merci à vous mes proches,*

*Paul, ton soutien est immense. Tu me diras toujours que c'est normal, moi je le trouve extraordinaire. Il m'est absolument impossible de recenser toutes ces fois où je t'ai appelé au téléphone parce que j'avais appuyé sur la mauvaise touche et perdu le travail de trois heures ; toutes ces fois où tu m'as encouragée ... Et tout cela n'est rien à côté du bonheur que j'ai de partager ta vie.*

*Papa, maman, je vous offre ma thèse. Cette thèse est pour vous, pour vous dire que je vous aime.*

*Marlène, ma louloutte, cette thèse est aussi un cadeau pour toi. Merci d'être l'amour et la joie dans notre famille.*

*Mamie, papi, un merci très spécial à vous, pour tout le bonheur que vous me souhaitez et que vous m'apportez.*

*Un immense merci à toi Audrey, merci d'être toujours là !*

*Merci à toi Aurore pour avoir dissipé mes tensions vertébrales : vive l'ostéopathie ! Merci à toute ma famille, vous m'avez soutenu, Romain et Nathalie, Lili et Bernard, Monique et Jeannot, Maurice et Mimi, Amandine, Maxime, Laura, Sylvain, Pauline et sa famille, Matthieu, Pascale, Paul, Christian, Pier-Martine, Alain, Jean-Paul, Françoise et Pierre-Yves.*

*Enfin, je souhaitais remercier avec un peu d'humour, Wallon, Vygotski et Piaget qui m'ont véritablement accompagnée dans ce travail. Si l'on considère qu'au commencement d'une thèse on est un peu comme un enfant, je tiens à remercier Wallon pour m'avoir dit que mon développement allait être ponctué de ruptures qui engagent par alternance des énergies plus émotionnelles qu'intellectuelles et inversement. Je tiens à remercier Vygotski qui m'a fait comprendre l'intérêt de grandir dans une zone potentielle de développement et de chercher dans les rencontres et le partage de connaissances des invitations à la réflexion. Enfin, merci à Piaget qui m'a toujours fait garder à l'esprit que je pense d'abord parce que j'agis et qui m'a convaincu que l'important c'est d'être dans l'action.*





OÙ L'ON PARLE DE CETTE THESE...

---



### **Articles dans des revues internationales indexées (AERES 2011)**

**Barthélémy-Musso, A., Tartas, V., & Guidetti, M.** (accepté sous réserve de modifications). Prendre les objets et leurs usages au sérieux : approche développementale de la co-construction de conventions sémiotiques entre enfants. *Psychologie Française*.

**Barthélémy, A., & Tartas, V.** (2009). Faire-semblant et tromperie tactique: une étude développementale. *Enfance*, 4, 383-395.

### **Communications orales dans un congrès international**

**Barthélémy-Musso, A., & Tartas, V.** (2011). Development of shared symbols in children's play : role of social interaction and everyday objects. *ISCAR Congress*, Rome, 6 septembre, p.34.

**Barthélémy, A., & Tartas V.** (2010). Prépare un repas pour maman ou comment l'enfant entre dans les conventions sociales : étude développementale chez des enfants de 3 à 8 ans. *Fun Food Conference*, Angoulême, France, 1er et 2 avril, p.11.

**Barthélémy, A., & Tartas, V.** (2009). Artifacts symbolic uses and ability to lie in pretend play: developmental study in 3 to 8 year-olds children. *XIV<sup>th</sup> European Conference on Developmental Psychology*, Vilnius, Lituanie, 17 août, p. 118.

**Barthélémy, A., & Tartas, V.** (2009). Taking objects seriously: the role of adult in the development of children's uses of objects in pretend play. Communication présentée au sein du Symposium « Proto-interrogative, private gestures and object use from a pragmatic perspective ». *Multimodalité*, Toulouse, France, 11 juillet, p. 74.

**Barthélémy, A., & Tartas, V.** (2008). Métareprésentations et artefacts : développement des usages détournés d'artefacts par des enfants de 3 à 9 ans. Journées d'études du *RIPSYDEVE* « Le développement des métareprésentations chez l'enfant », Rouen, 17 et 18 mai.

### **Conférences invitées dans une autre Université**

Tartas, V., & **Barthélémy, A.**, (2012). Développement des conventions sémiotiques à travers l'étude du jeu entre enfants. Journée d'étude du laboratoire de l'Université Autonome de Madrid, 13 mars.

**Barthélémy, A.**, & Tartas, V. (2010). Development of symbolic uses of objects in 3 to 8 years-old children : some challenges. Journée d'étude du laboratoire de l'Université Autonome de Madrid « Uses of objects development : some challenges », 28 octobre.

Tartas, V., & **Barthélémy, A.**, (2009). Comment l'enfant entre-t-il dans les relations sociales : détournements d'objets et développement socio-cognitif. Colloque de recherches, Université de Neuchâtel, 23 avril 2009.

### **Communications par affiche dans un congrès international ou national**

**Barthélémy, A.**, & Tartas, V. (2009). Faut-il savoir détourner les objets pour tromper autrui? Congrès national de la Société Française de Psychologie, Toulouse, 18 juin.

### **Communications orales et affichées dans le cadre de journées d'études ou séminaires scientifiques organisés par le laboratoire, l'école doctorale et l'IFR**

**Barthélémy-Musso, A.**, & Tartas, V. (2011). L'objet au sein de la communication enfant-enfant : développement des détournements d'usages dans le jeu. Cycle de conférences internationales de l'école doctorale CLESCO, Toulouse (UTM), 5 décembre.

**Barthélémy, A.**, & Tartas V. (2010). Development of symbolic uses of objects in 3 to 8 years-old children: some challenges. Journée d'études Octogone « La théorie de l'esprit dans le développement normal et pathologique », 1er décembre.

**Barthélémy, A.** (2010). Comment les enfants utilisent les objets dans des activités de jeux partagés : du développement des usages canoniques aux usages détournés, Journal Club Octogone, Toulouse (UTM), 7 janvier.

**Barthélémy, A., & Tartas V.** (2010). Détournement d'usages d'objets dans le jeu de faire-semblant : du développement des usages solitaires au développement des usages partagés chez l'enfant de 3 à 7 ans. Journée d'études Octogone : « Usages des objets et apprentissages : perspectives développementales », Toulouse (UTM), 13 janvier.

**Barthélémy, A., & Tartas, V.** (2009). Détourner des objets pour faire-semblant et tromper autrui : quel développement chez l'enfant de 3, 6 et 8 ans ? Rencontres Transversales des Jeunes Chercheurs d'Octogone, Toulouse (UTM), 25 juin.

**Barthélémy, A., & Tartas, V.** (2008). Développement des usages conventionnels et détournés d'artefacts par des enfants de 3 à 9 ans. Journée des Jeunes Chercheurs de l'IFR, Toulouse (UPS), 29 avril.

**Barthélémy, A., & Tartas, V.** (2007). Développement des usages détournés des artefacts chez des enfants de 3 à 8 ans : quels liens avec les compétences sur l'esprit d'autrui. Séminaire de laboratoire Octogone-ECCD, Toulouse (UTM), 19 décembre.

**Barthélémy, A., & Tartas, V.** (2007). Développement des usages conventionnels et symboliques des artefacts chez des enfants de 3 à 9 ans. Journée d'études ECCD « Psychologie du développement et pragmatique : quelles approches ? », Toulouse (UTM), 16 janvier.



# TABLE DES MATIERES

---





<b>Où l'on parle de cette thèse...</b>	<b>7</b>
<b>Introduction générale</b>	<b>21</b>
<b>Contextes théoriques : Jeu, usages d'objets et conventions sociales</b>	<b>33</b>
<b>Chapitre 1. Développement des significations dans le jeu : un point de vue historique</b>	<b>35</b>
1 Jeu et significations psychomotrices pour Gesell	36
2 Jeu et significations affectives pour Freud	36
3 Jeu et significations cognitives pour Piaget	38
3.1 Des jeux différents pour chaque niveau de développement	39
3.2 Jeu symbolique : une assimilation déformante	40
3.3 Une construction solitaire du jeu et du symbole	41
4 Jeu et significations socio-identitaires pour Wallon	42
5 Jeu et significations socioculturelles pour Vygotski et Bruner	43
5.1 Le jeu : une activité conventionnelle	43
5.2 Usages symboliques d'objets	45
6 Le jeu : une activité socioculturelle et une méthodologie	46
<b>Chapitre 2. Différentes perspectives sur la construction symbolique de l'objet</b>	<b>49</b>
1 Développement du symbole avant l'âge de 3 ans	50
1.1 Une construction solitaire	51
1.1.1 Où l'enfant « assimile » un objet à un autre dans la perspective piagétienne	51
1.1.2 Où l'enfant « combine » et « planifie » des schèmes symboliques	55
1.1.3 Où l'enfant « décontextualise » les objets	57
1.2 Une construction partagée : différentes perspectives interactionnistes	62
1.2.1 Où l'enfant raisonne et « stipule » dès l'âge de 2 ans suite aux symboles initiés par l'adulte	62
1.2.2 Où l'enfant « scénarise » et « partage » les symboles : vers une communication de plus en plus langagière	65
1.2.3 Où l'enfant lit les intentions de l'adulte et l'imité	71
1.2.4 Où l'enfant construit des conventions sociales avec l'adulte	76
2 Développement du symbole à l'âge de 3 ans	86
2.1 Les objets ont une fonction de communication pour Nadel et Baudonnière (1980)	87
2.2 La fonction communicative et symbolique des objets pour Verba (1990)	88
2.2.1 Trois niveaux d'analyses des jeux collectifs à l'âge de 3 ans	88
2.2.2 Le rôle de la situation et des objets	90
2.2.3 Différentes formes de transformations symboliques des objets	91
3 Développement du symbole après l'âge de 3 ans	93
3.1 Evolution des symboles entre 3 et 7 ans	93
3.2 Usages symboliques d'objets et théorie de l'esprit	95
4 La notion de détournements d'usages d'objets dans les jeux partagés entre enfants de 3 et 7 ans	98
4.1 Distinction compréhension/production : un artefact méthodologique ?	99
4.2 Progrès communicatifs et sociocognitifs de l'enfant de 3 à 7 ans	101

4.3	Le jeu : une activité socialement définie _____	104
4.4	Jeux libre, humoristique et thématique : des activités de plus en plus complexes _____	104

**Recherches empiriques \_\_\_\_\_ 107**

**Chapitre 3. Aspects méthodologiques communs aux trois études présentées \_\_\_\_\_ 109**

1	Présentation du cadre expérimental _____	109
2	Participants _____	109
3	Matériel _____	111
4	Procédure _____	115
5	Traitement et analyse des données _____	116
5.1	La durée des séances _____	116
5.2	Le codage des séquences de jeu partagé _____	117
5.3	Le codage des usages d'objets _____	119
5.4	Le codage des détournements d'usages d'objets _____	120

**Chapitre 4. Première étude : Développement des détournements d'usages d'objets dans un jeu libre entre pairs \_\_\_\_\_ 129**

1	Introduction et Hypothèses générales _____	129
1.1	Rôle de la matérialité dans les interactions entre enfants _____	130
1.2	Quand la matérialité est source de développement sociocognitif _____	131
1.3	Vers une prise en compte du rôle de la matérialité dans les interactions entre enfant _____	132
2	Aspects méthodologiques _____	133
2.1	Participants _____	133
2.2	Matériel _____	135
2.3	Procédure _____	135
2.4	Traitement et analyse des données _____	136
2.4.1	Critères de codage des séquences de jeu partagé _____	136
2.4.2	Critères de codage des détournements d'usages d'objets _____	136
2.5	Variables et hypothèses opérationnelles _____	136
2.5.1	Variables indépendantes _____	136
2.5.2	Variables dépendantes et hypothèses opérationnelles _____	137
3	Résultats _____	138
3.1	Le jeu libre : description générale _____	138
3.1.1	Les enfants entrent-ils dans un jeu partagé ? _____	138
3.1.2	A quoi jouent les enfants ? _____	141
3.1.3	Quels types d'usages les enfants développent-ils ? _____	142
3.2	Détournement d'usages d'objets : Quels développements ? _____	146
3.2.1	Les détournements d'usages d'objets se développent-ils avec l'âge ? _____	146
3.2.2	Les objets <i>ambigus</i> sont-ils davantage détournés que les objets <i>artefactuels</i> ? _____	146
3.2.3	Quel est le niveau de complexité des détournements d'usages produits par les enfants ? _____	149
3.3	Co-construction de significations partagées _____	151

3.3.1	A 3-4 ans : les usages exploratoires et conventionnels précèdent les usages détournés _____	152
3.3.2	Des verbalisations qui se développent dans la continuité de l'usage _____	155
3.3.3	Dès 4 ans : des usages qui se verbalisent avant l'action _____	156
3.4	Synthèse des principaux résultats obtenus _____	157
4	Discussion _____	158
<b>Chapitre 5. Deuxième étude : détournements d'usages d'objets dans un jeu humoristique _____</b>		<b>165</b>
1	Introduction et hypothèses générales _____	165
1.1	L'objet et ses usages : porte d'entrée pour comprendre l'humour enfantin _____	165
1.2	Comprendre et apprécier l'humour _____	167
1.3	Faire rire : les premiers pas avec l'adulte _____	168
1.4	Faire rire les copains _____	171
2	Aspects méthodologiques _____	173
2.1	Participants _____	173
2.2	Matériel _____	174
2.1	Procédure _____	174
2.2	Traitement et analyse des données _____	175
2.2.1	Critère de codage des séquences de jeu humoristique _____	175
2.2.2	Critères de codage des détournements d'usages d'objets _____	177
2.2.3	Critères de codage des usages d'objets non détournés _____	177
2.2.4	Synthèse des critères de codage des usages d'objets détournés et non détournés _____	178
2.3	Variables et hypothèses opérationnelles _____	179
2.3.1	Variables indépendantes _____	179
2.3.2	Variables dépendantes et hypothèses opérationnelles _____	179
3	Résultats _____	181
3.1	Le jeu humoristique : description générale _____	181
3.1.1	Les enfants entrent-ils dans un jeu partagé humoristique ? _____	181
3.1.2	Appréciation de la consigne _____	183
3.1.3	Formes humoristiques construites _____	187
3.2	Usages d'objets et jeu humoristique : Quels développements ? _____	191
3.2.1	Quels objets les enfants utilisent-ils pour produire de l'humour ? _____	191
3.2.2	De quelle manière les enfants utilisent-ils les objets pour construire de l'humour ? _____	193
3.2.3	Quels sont les ressorts humoristiques des usages développés par les enfants ? _____	195
3.3	Détournements d'usages d'objets et jeu humoristique : Quels développements ? _____	197
3.3.1	Quels sont les objets les plus détournés pour faire rire ? _____	197
3.3.2	Les détournements d'usages d'objets se développent-ils avec l'âge ? _____	198
3.3.3	Les objets <i>ambigus</i> sont-ils davantage détournés que les objets <i>artefactuels</i> ? _____	199
3.3.4	Quel est le niveau de complexité des détournements d'usages produits par les enfants ? _____	200

3.3.5	Sur quels ressorts humoristiques s'appuient les détournements d'usages d'objets ? _____	202
3.4	Co-construction de significations humoristiques _____	203
3.4.1	L'enjeu humoristique : peu exprimé à 3 ans _____	203
3.4.2	L'enjeu humoristique : de plus en plus exprimé à partir de 4 ans _	207
3.4.3	Développement des interactions sociales dans le jeu humoristique : passage du « chacun son tour » implicite à la mise en place de règles du jeu à 3, 5 et 7 ans _____	211
3.5	Synthèse des principaux résultats obtenus _____	215
4	Discussion _____	215
<b>Chapitre 6. Troisième étude : détournements d'usages d'objets et partage de significations dans un jeu sur le thème du repas _____</b>		<b>221</b>
1	Introduction et Hypothèses générales _____	221
1.1	Usages détournés et développement _____	223
1.2	Construction de significations partagées et développement _____	227
2	Aspects méthodologiques _____	230
2.1	Participants _____	230
2.2	Matériel _____	231
2.3	Procédure _____	232
2.4	Traitement et analyse des données _____	233
2.4.1	Critères de codage des jeux portant sur la thématique du repas ____	233
2.4.2	Critères de codage du jeu partagé _____	235
2.4.3	Critères de codage pour les détournements d'usages d'objets ____	235
2.5	Variables et hypothèses opérationnelles _____	236
2.5.1	Variables indépendantes _____	236
2.5.2	Variables dépendantes et hypothèses opérationnelles _____	236
3	Résultats _____	239
3.1	Le jeu du repas : description générale _____	239
3.1.1	Les enfants entrent-ils dans un jeu partagé sur le thème du repas ?	239
3.1.2	Types de scénarios « repas » joués par les enfants _____	243
3.2	Détournements d'usages d'objets et jeu du repas : Quels développements ? _____	248
3.2.1	Les détournements d'usages d'objets se développent-ils avec l'âge ? _____	248
3.2.2	Les objets <i>ambigus</i> sont-ils davantage détournés que les objets <i>artefactuels</i> ? _____	251
3.2.3	Quel est le niveau de complexité des détournements d'usages produits par les enfants ? _____	255
3.2.4	Evolution des détournements d'usages d'objets dans le jeu _____	259
3.3	Synthèse des principaux résultats obtenus _____	277
4	Discussion _____	278
<b>Chapitre 7. Jeu libre, humoristique et thématique : synthèse des principaux résultats _____</b>		<b>287</b>
1	Les enfants les plus grands détournent-ils davantage d'objets ? _____	287
2	Les objets ambigus sont-ils plus détournés que les objets artefactuels ? ____	288
3	Les enfants les plus grands produisent-ils des usages plus complexes ? ____	289

<b>Discussion générale</b>	<b>291</b>
<b>Chapitre 8. Jeu, usages d'objets, conventions sociales et théorie de l'esprit</b>	<b>293</b>
1 Trois jeux, trois contextes différents : vers la construction de conventions sémiotiques de plus en plus complexes	294
1.1 Le niveau des <i>conventions élémentaires</i> : le rôle des objets <i>ambigus</i> et <i>artefactuels</i> dans la construction des détournements entre 3 et 7 ans	298
1.2 Le niveau des <i>conventions grammaticales</i> : l'enchaînement des détournements dans des scénarios de plus en plus élaborés	299
1.3 Le niveau des <i>conventions sémantiques</i> : des détournements de plus en plus redéfinis/transformés	301
2 Communication et construction de significations partagées : Complexité des détournements	304
3 Jeu, détournements d'usages d'objets et théorie de l'esprit	309
<b>Conclusion générale</b>	<b>315</b>
<b>Table des Illustrations</b>	<b>321</b>
<b>Listes des Figures</b>	<b>323</b>
<b>Liste des Tableaux</b>	<b>325</b>
<b>Listes des Extraits</b>	<b>326</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>327</b>
<b>Annexes</b>	<b>343</b>
<b>Procédure d'analyse détaillée des détournements d'usages d'objets dans le cadre du jeu libre</b>	<b>345</b>
<b>Procédure d'analyse détaillée des détournements d'usages d'objets dans le cadre du jeu humoristique</b>	<b>348</b>
<b>Procédure d'analyse détaillée des détournements d'usages d'objets dans le cadre du jeu thématique du repas</b>	<b>351</b>
<b>Exemple d'autorisation parentale</b>	<b>355</b>
<b>Description détaillée des ressorts humoristiques créés par les enfants au cours des usages</b>	<b>356</b>
1 Les chutes d'objets et les jeux de destruction	356
2 Les lancers d'objets	357
3 Les scénarios imaginaires	359
4 Tabous et interdits	361
5 Les jeux de mots	362
6 Les sensations avec les objets	364
7 Les attaques centrées sur soi / sur l'autre / sur l'objet	365
8 Les disparitions d'objets	365
9 Personnification	366
10 La musicalité et le rythme	367

11	Les jeux de construction et d'équilibre _____	368
	<b>Jeu du repas : précisions sur les résultats généraux_____</b>	<b>369</b>

# INTRODUCTION GENERALE

---





## **Des objets au cœur et au cours du développement humain**

Cette thèse s'intéresse au développement des conventions sociales chez l'enfant de 3 à 7 ans et a pour objectif de comprendre la manière dont les enfants les construisent et se les approprient. Notre attention s'est tout particulièrement portée sur les différentes formes d'usages que les enfants développent avec des objets quotidiens dans un jeu partagé avec un autre enfant. Dans cette introduction, nous avons souhaité éclairer le rôle des objets dans le développement humain, montrer en quoi ils sont au cœur de ce processus, en tant que médiateurs culturels, et en quoi leurs usages peuvent être étudiés dans toutes les générations, de l'enfance à la vieillesse. Avant de commencer, voici quelques mots sur la naissance de mon intérêt pour cette question.

Cette thèse est le fruit d'un long cheminement d'idées et de perspectives. A l'origine de cette formation en psychologie à l'Université de Toulouse II-Le Mirail était le projet de devenir psychomotricienne et le désir de rencontrer des personnes ayant besoin de s'adapter à un corps en peine et à une psyché à la recherche de repères. Alors que je tentais d'obtenir le concours de psychomotricienne, je rencontrais tout doucement la psychologie. C'est à partir de la deuxième année de Licence que mon intérêt pour la psychologie du développement s'est fait ressentir, principalement à travers la rencontre des travaux de Jean Piaget. Mon intérêt est devenu plus important encore en troisième année lorsque j'ai connu les recherches de Lev Vygotski et Jérôme Bruner dans le cours de « psychologie du développement langagier à l'école ». Ce cours était dirigé par Valérie Tartas, à qui j'ai alors demandé de devenir l'une de ses étudiantes en Master 1. Ma demande n'était alors pas encore bien construite, l'idée première était de réaliser une recherche qui pourrait investiguer et opérationnaliser les idées socioconstructivistes de ces derniers maîtres à penser. La question de recherche a finalement émergé à partir d'un cours sur le rôle des objets dans le développement. J'allais étudier les détournements

d'usages d'objets et comprendre comment les enfants laissent s'exprimer des usages aussi peu classiques et aussi peu conventionnels dans leur jeu.

Les recherches en psychologie du développement se sont beaucoup intéressées à l'émergence des symboles chez les jeunes enfants entre 18 et 36 mois, mais finalement très peu ont questionné le développement symbolique après 3 ans, âge auquel la création de symboles dans les jeux de faire-semblant est particulièrement riche. En cela, cette thèse apporte un point de vue inédit. Elle concerne en effet des niveaux d'âges -3, 4, 5 et 7 ans- négligés par les développementalistes dans ce domaine. Notre recherche vise donc à combler le manque de littérature sur la question pour mieux comprendre le rôle des objets et de leurs usages dans le développement symbolique infantin. De plus, les détournements d'usages d'objets sont très peu étudiés selon une approche qui considère le rôle de l'objet au sens d'outil culturel, médiatisant et transformant les conduites humaines (Vygotski, 1934/1997). Dans cette perspective, Moro et Rodriguez (2005) et Rodriguez et Moro (2008) ont étudié la construction des usages d'objets chez de jeunes enfants de 7 à 13 mois au sein d'interactions de communication adulte-enfant. Les auteures montrent la nécessité de considérer le développement des usages d'objets comme une première forme socialement médiatisée d'entrée dans la culture, précédant les acquisitions langagières. Les usages se construisent dans des situations de communication. Les étudier nécessite de prendre en compte ces situations comme facteur de développement. D'un point de vue méthodologique, les situations de communication ne sont que rarement considérées comme intrinsèquement liées aux usages. Les protocoles d'étude réduisent souvent le rôle de l'adulte à celui d'expérimentateur et se focalisent uniquement sur les conduites de l'enfant face à des stimulations sociales dont la dimension n'est pas une véritable question de recherche. Ainsi, cette thèse est originale car elle reconsidère le rôle de la communication et des interactions sociales dans la construction des usages. Concernant précisément les usages symboliques, Rodriguez et Palacios (2011) proposent que ceux-là évoluent suivant une séquence

développementale de plus en plus complexe entre 9 et 15 mois dans les interactions avec l'adulte. Ainsi, il nous semble crucial d'apporter des données concernant l'ontogenèse des usages symboliques et de poursuivre des recherches dans cette perspective, qui de plus connaît actuellement un riche questionnement théorique autour du rôle de l'apprentissage par imitation (Tomasello, 2004). D'autre part, aucune étude ne s'est intéressée en ce sens au développement des usages d'objets dans les interactions entre pairs. Il a été pourtant démontré que les enfants entre eux interagissent de manière spécifique dans les jeux à travers lesquels ils se construisent d'un point de vue socio-identitaire (Nadel et Baudonnière, 1982). L'exploration des usages d'objets sous l'angle des conventions sociales dans les jeux entre pairs, ouvre donc une fenêtre originale pour comprendre le développement de la pensée enfantine.

Cette question de recherche a suscité de nombreuses interrogations d'ordre méthodologique : comment discuter des détournements d'usages d'objets, quel contexte faut-il proposer aux enfants pour y voir des détournements ? Piaget (1945/1976) s'appuyait sur le jeu symbolique de ses propres enfants en situation naturelle. Moro et Rodriguez (2005) ont imaginé des situations quasi-naturelles dans lesquelles les enfants jouent avec leur maman et Tomasello, Striano et Rochat (1999) ont proposé des situations de jeu plus expérimentales dans lesquelles les enfants jouent face à un adulte expérimentateur et « organisateur » du jeu. Il semblait donc inévitable d'imaginer une situation de jeu et nous l'avons choisie quasi-expérimentale pour des raisons de faisabilité, à mi-chemin entre les interactions adulte-enfant quasi-naturelles de Rodriguez et Moro (2008) et les situations expérimentales de Tomasello et al. (1999).

Par conséquent, dans notre première étude de Master 1, nous avons proposé aux enfants un jeu de faire-semblant sur le thème de « faire sa toilette ». Dans le lot d'objets que nous leur présentions, on trouvait des objets tout à fait adéquats à la situation comme un gant de toilette, une bouteille de shampoing et une brosse à dents, mais également des objets tout

à fait incongrus qui devaient nécessairement être détournés pour jouer le jeu de la toilette. A partir des premiers résultats obtenus au cours de cette étude, nous avons proposé l'année suivante en Master 2 une deuxième étude qui visait à susciter davantage l'intérêt des enfants. Il s'agissait toujours de faire-semblant mais l'activité en question impliquait que les enfants préparent un repas pour leur maman et l'invitent à venir le manger dans un second temps. Nos résultats ont montré que la thématique de la toilette nécessitait l'aide fréquente et importante de l'adulte expérimentateur pendant la création du jeu, contrairement au jeu portant sur la thématique du repas qui s'était déroulé avec plus de facilité, même chez les enfants les plus jeunes, âgés de 3 ans. Ces deux premières recherches nous ont confortées dans l'idée que la construction des détournements d'objets et de la créativité nécessitait l'intervention de l'adulte dans le jeu des tout-petits, en tant que tuteur et démonstrateur dans la première étude et en tant que destinataire du jeu dans la deuxième (Barthélémy & Tartas, 2009).

Dans la perspective d'un travail de doctorat, nous avons retenu l'importance que revêt l'enjeu social (le fait de jouer pour quelqu'un ou avec quelqu'un) pour observer le développement de l'enfant et surtout, pour l'observer dans une dynamique la plus appropriée à son environnement quotidien. Demander à un enfant de jouer avec des objets, pourquoi pas mais, ce devrait être fait dans un cadre le moins artificiel possible et en adéquation avec l'idée que le développement n'est pas un processus solitaire mais co-construits. A l'âge de 3 ans, la plupart des enfants entrent à l'école et les jeux entre enfants remplacent les jeux avec l'adulte. Nous avons par conséquent décidé d'étudier les détournements d'objets dans des situations de jeu entre enfants.

Les objets n'ont pas toujours été pris en considération par les spécialistes du développement. Les perspectives innéistes (Baillargeon, 1987 ; Spelke, 1990), déconsidèrent absolument toute influence environnementale dans le développement de l'enfant. S'appuyant sur des indices de familiarité aux objets ou aux relations entre les objets (basés sur

la durée du regard portée sur un stimulus, l'augmentation du rythme cardiaque ou de la vitesse de succion non nutritive en présence du stimulus), ces auteurs montrent les compétences innées du nourrisson à appréhender la permanence de l'objet. Devant cette capacité intellectuelle « naturelle », l'objet n'a pas grand-chose à offrir à l'enfant qui, via la maturation nerveuse deviendra de plus en plus performant à le manipuler. En accordant un rôle majeur à l'action et à l'expérience dans la construction intellectuelle, Piaget (1936/1977) a lui aussi négligé le rôle de l'objet. D'après Alcorta (1998), l'enfant de Piaget est dans une dynamique de réinvention perpétuelle des objets qui l'environnent. Grâce à l'outillage mental dont il dispose et à son expérience du monde, il devient progressivement capable de reconstruire une connaissance du monde. L'auteure souligne ainsi le manque de considération de l'histoire de l'objet contenant « *potentiellement toutes les connaissances et savoir-faire accumulés par les civilisations d'hommes qui l'ont précédé jusque-là dans l'aventure sociale et culturelle de la construction de la connaissance humaine* » (p. 124). Les objets ont des choses à dire et à transmettre aux enfants. Ils portent un savoir historique que les enfants n'ont pas à réinventer à chaque fois qu'ils les utilisent. C'est le principe de « l'effet cliquet » (Tomasello, 2004). De génération en génération, les sociétés humaines font évoluer les objets en les rendant plus adaptés, plus ergonomiques et plus performants. Entre chaque niveau de création, l'objet ne perd pas ses qualités. Au contraire, les transformations sont conservées d'une génération à l'autre. « L'effet cliquet » empêche tout retour en arrière et permet l'accumulation des connaissances acquises par le passé. C'est ainsi que la lourde pierre qui servait en des temps préhistoriques à marteler s'est transformée en marteau, puis en marteau piqueur. Vygotski (1934/1997) et Wallon (1941/1968) sont les premiers à avoir développé une perspective historico-culturelle et sociale du développement. Ils nous offrent des théories développementales intégratives au sens où l'environnement social, culturel, historique et biologique de l'enfant fait partie intégrante de son potentiel de développement. Ainsi, l'enfant de Vygotski (1934/1997) s'approprie les objets. L'enfant s'appuie

sur l'histoire sociale et culturelle de son environnement pour imaginer de nouvelles dispositions des objets : *« c'est grâce à une maîtrise appropriée de ces instruments où s'est cristallisé à travers l'histoire, le savoir de l'humanité, que l'enfant vygotkien sera en mesure de construire sa propre histoire et de s'inscrire en tant qu'être social individualisé dans sa propre civilisation. »* (Alcorta, 1998, p.124). Dans la théorie vygotkienne, l'objet est un instrument physique et psychologique qui transforme la relation de l'individu au monde et qui la médiatise. Le monde ne se présente pas directement à l'enfant ; le connaître ne dépend ni d'un savoir inné, ni d'un savoir construit en solitaire. Sa connaissance est médiatisée par des instruments à la fois physique comme le marteau, et à la fois psychologique comme le langage, les signes mathématiques et tout autre système de signes qui transforment la relation de l'enfant à autrui et à lui-même. Empreints d'histoire et de culture, les instruments dans leurs formes physiques et psychologiques transforment les conduites humaines. Apportant une thèse originale à cette perspective, Rodriguez et Moro (2008) ont récemment présenté des résultats novateurs sur le rôle des objets dans la construction d'une intelligence pré-langagière. Structuré par des normes et des conventions sociales, l'usage canonique des objets se transmet aux enfants dès le plus jeune âge, leur permettant de développer une « pragmatique de l'objet », en même temps qu'émergent des compétences pragmatiques observables dans l'acquisition des gestes (Guidetti, 2006, 2010) et avant l'émergence des compétences pragmatiques langagières (Laval, 2003, 2004). Parce que les objets et leurs usages sont vus comme un langage, au sens d'instruments de pensée vygotkiens, socialement transmis et socialement conçus, ils sont via leurs usages considérés dans une acception pragmatique. Selon Braswell (2006), les conventions pragmatiques définies par les objets et les contextes socioculturels jouent un rôle dans le développement des significations. Le jeu de faire-semblant est façonné par l'environnement social et contextuel de l'enfant et par ses interactions avec des adultes ou des pairs. Que cela soit dans le cadre de l'école ou dans le

cadre familial, les enfants ont en général des espaces dédiés au jeu<sup>1</sup>. A la maison, les enfants font de leur chambre un espace pour le jeu, certains enfants ont également une salle de jeu. Dans la classe, des coins « jeux » sont identifiés au même titre qu'un « coin lecture » peut l'être. Et bien sûr, la cours de récréation est l'espace privilégié pour le jeu.

Le terme « détournement d'usage d'objet » que nous utilisons est peu rencontré en psychologie. Le mot détournement est davantage utilisé dans le milieu artistique contemporain. Certains artistes sont reconnus dans ce domaine, comme Martine Camillieri (2007), dite « prêtresse du détournement »<sup>2</sup> dans le milieu journalistique. Dans la plupart des théories développementales, les termes « jeu symbolique » et « usage symbolique d'objet » sont indissociables de l'enfance mais ne sont en revanche jamais associés à l'âge adulte. Or, le terme « détournement d'usage d'objet » que nous proposons correspond à tout âge de la vie, s'installant dans différentes formes d'activités. C'est au travers du jeu de faire-semblant que l'enfant déploie des associations insensées comme « téléphoner » avec une chaussure, par exemple. C'est ensuite dans les activités d'expressions artistiques impliquant la mise en scène d'objets comme l'art plastique et le théâtre que l'enfant, l'adolescent et l'adulte expriment leur créativité. C'est également au quotidien, face à un problème -comme attraper un bouchon tombé au fond d'une bouteille- que les individus débordent d'ingéniosité et détournent l'usage des objets pour le résoudre (Mounoud, 1970). C'est encore, avec des idées extraordinaires, qu'adultes et enfants fabriquent des objets originaux à partir d'autres, récupérés du quotidien - comme une maison d'oiseau faite à partir d'une bouteille en plastique- (Camillieri, 2007). S'insérant dans des activités multiformes et multigénérationnelles pour la plupart (vie quotidienne, résolution de problème, jeu, art plastique, expression théâtrale, etc), la considération des « détournements d'usages d'objets » offre l'opportunité de se défaire d'une vision adultocentrée des compétences enfantines, focalisée sur l'individu et non sur l'activité,

---

<sup>1</sup> Dans les sociétés occidentales plus généralement

<sup>2</sup> Dans une démarche écologique et engagée, elle récupère les objets usés, démodés, vieillis et leur offre une seconde vie à travers ses œuvres d'art.



soutenant implicitement que les enfants débordent d'imagination à contrario des adultes. Ce nouveau terme apporte une dimension plus macroscopique aux usages symboliques d'objets, correspondant à différentes formes d'activités humaines et ontogénétiques. Bien sûr, l'émergence des détournements d'objets dans les jeux symboliques des enfants de 3 ans ne prend pas la même dimension finale que les détournements d'objets dans la création artistique. Il s'agit peut-être d'ailleurs de la seule chose qui éloigne véritablement les deux activités. Alors que dans la création artistique, l'artiste laisse une œuvre, que le comédien retient un texte pour transmettre un message, la création ludique d'un jeu ne laisse pas de finalité observable (ou très rarement).

Ainsi, il nous semble novateur de parler de « détournements d'objets » avec l'idée d'offrir une nouvelle dynamique au terme « usages symboliques d'objets », et de l'extrapoler à d'autres formes d'activités (vie quotidienne, expression théâtrale, art plastique, ...) à la fois différentes et complémentaires du jeu symbolique. Pour cette recherche, les détournements d'usages d'objets et leur construction ont néanmoins été étudiés dans le jeu car c'est à partir de cette activité que les enfants entre eux préfèrent détourner ! Il nous a importé de savoir comment les enfants échangeaient entre eux le message symbolique et non littéral de leur action. Nous avons ainsi voulu suivre l'élaboration du sens dans une activité de détournement. Au-delà de la construction cognitive, nous avons recherché dans cette pratique, la capacité des enfants à entrer en collaboration avec autrui et à convenir avec lui d'un nouvel espace de jeu, propre à la communauté qu'ils forment dans l'ici et maintenant du jeu. Parce que nous n'avons pas pu observer des situations naturelles de jeu, trop coûteuse en temps dans une perspective développementale comme la nôtre, des situations ludiques ont été proposées et aménagées afin qu'elles soient les moins artificielles possibles (préparation des enfants au jeu, présentation de la salle comme une salle de jeu). Compte tenu du fait que les observations se sont déroulées dans trois contextes de jeu différents, nous présentons les résultats relatifs à chaque contexte dans trois chapitres distincts (chapitres 3,

4 et 5). Ces trois contextes nous ont permis d'explorer différemment les détournements d'objets. Seuls les objets proposés aux enfants sont les mêmes dans les trois études. Il s'agit d'objets familiers qui n'ont rien à voir avec des jouets. Les enfants les utilisent généralement dans des situations conventionnelles et peuvent les utiliser dans un contexte de jeu. Dans la première étude, le contexte de jeu est libre et sans contrainte. Cette première situation est en quelque sorte notre situation témoin. Les questions auxquelles nous souhaitons répondre sont les suivantes : comment les enfants jouent-ils avec des objets quotidiens ? Les détournent-ils ? Entrent-ils dans des jeux de fiction, de règles ou de construction ? Sont-ils désarmés face à des objets qui ne sont pas des jouets ? Dans la deuxième étude, le contexte de jeu implique la création humoristique. Parce que les détournements d'usages d'objets impliquent une rupture dans le déroulement mécanique de la vie (Bergson, 1900/2011 ; Koestler, 1965), une incongruité émanant de l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est dit ou fait avec l'objet (Bariaud, 1983 ; Priego-Valverde, 2003), ceux-là entraînent généralement des réactions humoristiques. En demandant aux enfants de faire rire leur copain avec les objets, nous provoquons les détournements d'objets et nous nous demandons comment l'humour transforme les usages et réciproquement, comment les objets permettent aux enfants d'entrer dans l'humour. Enfin, dans une troisième étude, nous proposons aux enfants une situation imaginaire familière, à laquelle ils jouent déjà depuis longtemps avec des jouets tels que la dinette. Il est en effet demandé aux enfants de faire comme s'ils préparaient un repas. Bien que le thème soit largement connu des enfants, la situation n'en est pas moins complexe, car en effet aucun objet dans la situation n'est adéquat à la préparation d'un repas. Il s'agit d'aller provoquer l'imagination des enfants : ils n'ont là aucun objet sur lequel s'appuyer pour introduire le thème du repas. Nous considérons cette dernière situation comme la plus exigeante en termes de détournement. Seuls des détournements d'usages d'objets peuvent en effet convenir au contexte de jeu, contrairement à la situation humoristique et à la situation de jeu libre. Nous nous demanderons ainsi

quel type de jeu, en lien ou non avec la thématique, et quels types de détournements d'objets les enfants réalisent-ils ? Avant de présenter ces trois études, nous développons une revue de littérature qui s'intéresse d'abord à la question assez générale du jeu chez l'enfant et du rôle qu'il prend dans les grandes théories pionnières en psychologie du développement. Dans une seconde partie, nous abordons précisément le jeu symbolique et la façon dont les auteurs l'ont considéré. Nous montrons comment, progressivement, l'activité de détournements d'objets dans les jeux symboliques partagés est devenue un espace précieux pour les apprentissages de l'enfant dans des domaines aussi variés que le raisonnement, la collaboration, la socialisation, l'imagination, la créativité, les émotions, ... Bien que nous utilisions le terme « détournement d'usage d'objet », nous resterons fidèles aux termes utilisés par les différents auteurs lorsque nous présenterons leur point de vue théorique, qui reflète généralement précisément les fondements de leur approche (comme le terme « assimilation d'un objet à un autre » proposé par Piaget (1936/1989) reflète bien les fondements de la théorie constructiviste basée sur les processus d'assimilation/accommodation). S'en suivent les trois études empiriques que nous avons présentées précédemment et une discussion générale à propos de cette recherche.

CONTEXTES THEORIQUES : JEU,  
USAGES D'OBJETS ET  
CONVENTIONS SOCIALES

---



## **Chapitre 1. Développement des significations dans le jeu : un point de vue historique**

Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, Rousseau (1762/1999) considère le jeu comme une activité anarchique, trop permissive et non recommandée en vue d'une « bonne » éducation. Le jeu ainsi que la dimension éducative qu'il recouvre intriguent depuis toujours philosophes et scientifiques qui tentent de comprendre les fondements de la culture humaine. C'est au début du XXI<sup>ème</sup> siècle que les premiers grands psychologues ont commencé à s'y intéresser. Ces pionniers y ont tous vu, suivant des perspectives contradictoires, un moyen d'expression sensible du corps et des émotions (Freud, 1920 ; Gesell, 1943/1967 ; Piaget, 1945/1976 ; Vygotski, 1934/1997 ; Wallon, 1941/1968). Parmi eux, Wallon (1941/1968) et Vygotski (1934/1997) l'ont également considéré comme une activité culturelle à part entière et un espace potentiel de développement, conférant de la sorte un rôle essentiel à l'environnement de l'enfant dans la construction de sa pensée et de sa personne.

Dans ce premier chapitre, nous proposons d'ouvrir la question du développement des conventions sociales et des détournements d'usages d'objets par une revue historique non exhaustive des principaux auteurs qui ont considéré le jeu comme lieu d'expression des significations. Une revue approfondie de l'ensemble des théories développées sur le jeu enfantin n'aurait pas d'intérêt pour notre question de recherche. Toutefois, nous soulignons la manière dont les pionniers de la psychologie du développement ont soutenu des hypothèses variées quant à la mise en place et la fonction des significations créées par les enfants dans leur jeu. Nous voyons également dans cette revue l'occasion de présenter la multiplicité des dimensions humaines que recouvre la construction de significations dans le jeu : dimension sociale, affective, cognitive, motrice, identitaire.

## 1 Jeu et significations psychomotrices pour Gesell

Pour Gesell (1943/1967), le jeu permet à l'enfant de se développer selon les canons scientifiques en vigueur à l'époque : « *play was identified as a means by which all areas of children's development could be supervised. In this way, play become the tool of development.* »<sup>3</sup> (cité par Varga, 1991, p. 325, in Brougère, 1997). Gesell (1943/1967) accorde un rôle prédominant aux facteurs biologiques et à la maturation organique. Dans cette approche, le jeu reflète la maturation interne et n'est pas considéré comme une source de développement, offrant ainsi un point de vue sur le niveau de maturité de l'enfant. Gesell (1943/1967) souligne néanmoins l'intérêt que le jeu représente pour l'enfant car il favorise l'expression et la maîtrise de conduites psychomotrices, telles que manipuler les objets, marcher, communiquer, etc. Le jeu est donc une activité profitable pour l'enfant. En termes d'éducation, le jeu est présenté comme un lieu d'exercice, stimulant et soutenant le développement maturationnel. Il est donc recommandé à l'éducateur de proposer à l'enfant un environnement dans lequel le jeu peut s'exprimer.

## 2 Jeu et significations affectives pour Freud

Au début du XXI<sup>ème</sup> siècle, Freud (1920) développe sa théorie psychanalytique. Il s'intéresse en premier lieu à l'inconscient de l'adulte. A travers l'étude des rêves, des jeux de langage et des fantasmes, Freud (1920) tente de comprendre les maladies psychiques de l'adulte. Chez l'enfant, Freud (1920) utilise le jeu pour accéder à l'inconscient. Il observe son petit-fils, Ernest, à l'âge de 18 mois en train de jouer et remarque que l'enfant a l'habitude d'envoyer et de lancer tous les objets qui lui passent entre les mains. A chaque fois que l'enfant jetait un objet il s'exclamait « ooooo » qui selon la maman signifiait « loin ». Un jour où sa mère était absente, l'enfant lança une bobine entourée d'une ficelle par-dessus son lit, la faisant disparaître, en s'exclamant « oooo ». En ramenant la bobine près de lui, il

---

<sup>3</sup> Notre traduction française : « Le jeu a été identifié comme un moyen par lequel tous les domaines du développement infantin peuvent être supervisés. En ce sens, le jeu devient un outil pour le développement. »

s'exclamait alors « da » signifiant « voilà ». Freud (1920) comprend alors le sens de ce jeu qu'il venait de voir dans son intégralité. L'enfant produisait ce jeu pour supporter les absences fréquentes de sa mère : l'objet lancé représentant l'éloignement de la mère, et l'objet retrouvé, le contentement des retrouvailles. En reproduisant la scène de disparition et de réapparition avec les objets de son environnement, l'enfant acceptait l'absence sans protestation. Freud (1920) souligne ainsi la valeur affective du jeu permettant à l'enfant d'appréhender une situation qu'il ne peut pas contrôler. Dans ce jeu, l'enfant assume un rôle actif face à un événement qu'il subit et dans lequel son attitude était passive. Freud (1920) reconnaît ainsi le jeu comme un lieu d'expression, un lieu de gestion des émotions et des frustrations. Les objets et l'usage que l'enfant en fait préfigurent des états internes à un moment donné. Ces idées seront reprises et développées par d'autres psychanalystes plus spécialisés dans l'étude de l'enfant comme Anna Freud (1951/1996), Mélanie Klein (1993), Daniel Winnicott (1958). Ces chercheurs feront du jeu un moyen pour accéder aux représentations internes de l'enfant. Pour Klein (1993), le jeu apparaît à la fois comme une mise en scène des tensions psychiques et comme une médiation thérapeutique. Pour Winnicott (1975), le jeu, tout comme les objets constituent des phénomènes transitionnels permettant la construction affective de l'individu. Le jeu ou *game* est à distinguer de l'activité « jouer », en anglais *playing*. Alors que *game* est socialement défini et régulé par un cadre culturel, *playing* s'organise uniquement autour du soi et permet à l'enfant d'exprimer ses besoins internes. Dans *playing*, la satisfaction des états pulsionnels prédomine à la réalité et ses contraintes. Jouer prend ainsi la forme d'un espace transitionnel entre pulsion et réalité, dans lequel toute création, toute invention est possible. « *Il ne s'agit plus uniquement, comme nous l'avons vu avec Klein (1993), de mettre en acte la réalité psychique interne de l'enfant, mais beaucoup plus généralement d'une expérience vitale* » (Bailly, 2001). En cela, « *playing* » constitue une activité essentielle pour la construction de la personnalité. Il offre un espace



sans contrainte à l'enfant, dans lequel celui-ci peut progressivement accepter les frustrations.

Bien que Piaget (1945/1976) ait considéré l'importance des significations affectives dans le jeu, il s'est davantage intéressé à la dimension cognitive de la pensée.

### **3 Jeu et significations cognitives pour Piaget**

Piaget (1936/1977) n'a pas développé une théorie sur la construction de la personnalité, mais s'est beaucoup intéressé à la théorie analytique de Freud. Il s'est d'ailleurs inspiré de certains concepts psychanalytiques pour expliquer le fonctionnement cognitif du jeune enfant. La rupture que Piaget (idem) marque entre une pensée fonctionnant sur un mode égocentrique et une pensée plus rationnelle, ou entre une pensée plus individuelle que socialisée, trouve son origine dans les concepts d'autisme et de narcissisme proposés par la psychanalyse.

Dans la théorie piagétienne, les significations développées dans le jeu par l'enfant sont le reflet des schèmes cognitifs internes en train de se constituer, ceux-ci s'organisant et se transformant via l'action du sujet. Tenant d'une vision adultocentrée, Piaget (1945/1976) considère le jeu enfantin et notamment le jeu symbolique comme inapproprié à des formes de socialisation et de raisonnement adulte. Il est le fruit d'une pensée égocentrique qui manque de formalisme et de sociabilité.

Nous abordons dans cette partie la question centrale du jeu symbolique dans la théorie piagétienne. Nous précisons le rôle qu'il assume dans la théorie constructiviste du développement de la pensée. Avant cela, une présentation hiérarchisée des différentes catégories de jeu distinguées par Piaget (1945/1976) est proposée. Enfin, nous exposons le point de vue piagétien sur l'origine de la construction des symboles.

### **3.1 Des jeux différents pour chaque niveau de développement**

Piaget (1945/1976) discerne trois grands types de jeu : les jeux d'exercice, les jeux symboliques et les jeux de règles. Les jeux de construction sont considérés comme une catégorie en marge faisant transition entre les trois autres grands types de jeu. Exercices, symboles et règles émergent successivement dans le développement et reflètent la construction progressive des structures cognitives, la transformation des schèmes symboliques dans le sens de la représentation adaptée.

Les jeux d'exercices ne font intervenir ni symboles, ni fictions, ni règles et sont caractéristiques des jeux de l'animal. Piaget (1945/1976) prend l'exemple d'un chaton qui saute sans cesse sur une pelote de laine ou sur une feuille qui volète dans le vent. Les jeux d'exercices sont régis par aucun autre but que le plaisir même de leur fonctionnement. Pour l'enfant, il s'agirait par exemple d'un jeu consistant à sauter d'un côté à l'autre d'une flaque pour le plaisir de sauter. Le jeu d'exercice est donc la première forme de jeu qui se construit, notamment durant la période sensori-motrice au cours des sous-stades II à V. Toutefois, bien qu'il caractérise essentiellement la période sensori-motrice, le jeu d'exercice est observé tout au long de l'ontogenèse. Par exemple, lorsque l'enfant questionne l'adulte sans montrer une véritable curiosité pour la réponse, mais seulement pour le plaisir de questionner.

Les jeux symboliques débutent au cours du sous-stade VI du développement sensori-moteur et viennent se subordonner aux jeux d'exercices. Ils impliquent la représentation d'un objet absent. La transition entre le jeu d'exercice et le jeu symbolique est marquée par le symbole en acte, émergeant dans les imitations différées qui annoncent le début de la pensée représentative. Par exemple, dans le cas où l'enfant reproduit en dehors de son contexte le rituel d'endormissement en présence de son oreiller. La représentation émerge lorsque le rituel est repris avec d'autres objets que l'oreiller.

Enfin, les jeux de règles émergent suite aux jeux d'exercices et aux jeux symboliques qu'ils subordonnent. Au contraire du symbole, la règle suppose nécessairement les relations sociales ou interindividuelles et reflète l'émergence d'une pensée socialisée. Le jeu de règle peut néanmoins être soutenu par des jeux sensori-moteurs comme le jeu de billes ou des jeux d'imagination symbolique comme les charades. Les jeux de règles marquent l'affaiblissement du jeu enfantin et le passage au jeu proprement adulte.

Les jeux de construction représentent le déclin des jeux symboliques et la volonté de l'enfant de produire des symboles ludiques de plus en plus ancrés dans la réalité. Ils s'inscrivent dans la continuité du travail et marquent le développement d'une pensée adaptée.

### **3.2 Jeu symbolique : une assimilation déformante**

Si l'intelligence est le produit de l'équilibre entre les processus d'assimilation et d'accommodation (Piaget, 1945/1976), chaque processus est bien spécifique et joue un rôle différent dans la construction de la pensée. L'accommodation est à l'origine de la transformation des structures internes du sujet. Elle permet à l'enfant de développer une conduite adaptée. L'assimilation précède l'accommodation et entraîne les schèmes mentaux. Néanmoins, elle ne les transforme pas et n'aboutit donc pas seule à une évolution. Selon Piaget (1945/1976), certaines conduites relèvent davantage de l'assimilation et d'autres de l'accommodation. D'après lui, « *si l'acte d'intelligence aboutit à un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, tandis que l'imitation prolonge cette dernière pour elle-même, on peut dire, inversement, que le jeu est essentiellement assimilation, ou assimilation primant l'accommodation.* » (p. 92). L'imitation et le jeu sont donc des conduites qui s'orientent différemment. L'imitation issue de l'accommodation constitue un processus adaptatif. A son opposé, le jeu issu de l'assimilation reflète un manque d'adaptation. A ce propos, Piaget (1945/1976) relève « *il est ainsi assimilation presque pure, c'est-à-dire pensée orientée par le souci dominant de la satisfaction individuelle. Simple épanouissement des tendances, il assimile librement toutes choses à toutes*

*choses et toutes choses au moi* ». (p.92). Le jeu enfantin est ainsi considéré par Piaget (1945/1976) d'une manière essentiellement négative, dans le sens d'une conduite non adaptée à la réalité. Selon lui, le jeu symbolique décline à partir de 4 ans et disparaît complètement à partir de 8 ans, l'enfant développant une volonté grandissante dans le jeu à produire des symboles identique à la référence.

### **3.3 Une construction solitaire du jeu et du symbole**

Piaget (1945/1976) ne voit pas l'intérêt de distinguer les jeux développés en solitaire des jeux à plusieurs. Selon la théorie constructiviste, l'action du sujet prime sur tout autre facteur environnemental qu'il soit social ou contextuel. La construction du symbole trouve son origine dans les conduites individuelles et « le symbolisme à plusieurs ne transforme guère la structure des premiers symboles » (Piaget, 1945/1976, p.119). « *Chez les petits, le jeu à plusieurs est comparable au monologue collectif des propos entre enfant et laissent intact le symbolisme égocentrique, ou le renforce en cas d'imitation. Chez les grands, chez lesquels la règle élimine le symbole, il va de soi que la vie sociale affaiblit la croyance ludique, du moins sous sa forme spécifiquement symbolique.* » (Piaget, 1945/1976, p. 178). Les jeux symboliques qui s'organisent à plusieurs dans le but de représenter des scènes de la vie, comme la vie en classe, le mariage ou la vie familiale, constituent des représentations de plus en plus adaptées avec l'âge et se développent dans la direction d'une activité réglée et cadrée proche du travail.

Pour Piaget (1945/1976), les significations développées dans le jeu sont donc essentiellement cognitives et se construisent de manière individuelle. Dans les théories proposées par Wallon (1941/1968), Vygotski (1934/1997) et Bruner (1991), les significations sont des construits socioculturels. Elles reflètent une construction socio-identitaire dans la perspective wallonienne.

#### 4 Jeu et significations socio-identitaires pour Wallon

Wallon (1941/1968) considère l'environnement social et culturel indissociable de la construction de la personne. A ce titre, il accorde une importance aux objets qui constituent l'environnement de l'enfant. Néanmoins, c'est au langage que Wallon (1941/1968) offre toute sa reconnaissance. Avec l'émergence du langage, l'enfant entre dans la représentation et la pensée symbolique lui permettant de communiquer à propos des objets et de se construire dans différentes sphères sociales, cognitives et affectives. Les jeux de fiction, qui apparaissent autour de 18 mois durant le stade symbolique et projectif, constituent une sorte d'apprentissage de la vie en milieu social. Au sein du jeu, l'enfant expérimente différentes formes d'interactions dans lesquelles il endosse le rôle d'initiateur, d'agent ou dans lequel il est plutôt passif.

Dans une même perspective, Cousinet (1940) situe l'objet et le jeu dans une dynamique de construction identitaire. « *En réalité, ce que désire l'enfant, dit Cousinet (1940), c'est la relation du camarade et du jouet, le plaisir éprouvé par celui-ci dans son jeu, l'enfant veut s'identifier à son camarade qui joue.* » (Delalande, 2009, p. 20). Ce n'est qu'à 7-8 ans que l'enfant entre dans la coopération dans un jeu autour de l'objet. Autour de 5 ans, les relations de l'enfant sont pour la plupart marquées par des conduites agressives envers l'autre qui joue et dont l'enfant désire la relation. Dans la continuité des travaux de Cousinet (1940), Meyer Borba (2005) montre que le jeu permet aux enfants de créer des liens sociaux et d'organiser des actions conjointes avec des pairs. Le jeu est un espace qui permet aux enfants de construire ou de renforcer leurs liens d'amitiés. Alors que les enfants expérimentent différents types de rôle (père, mère) et différentes positions sociales dans le jeu de fiction, la dimension la plus importante est celle des stratégies qu'ils développent pour gérer les relations sociales. Jouer avec l'autre nécessite des formes de solidarité et de partage de significations (donner un objet, l'échanger ou le prêter). Par la mise en place de ces stratégies, l'enfant devient un acteur de sa socialisation.

Dans les perspectives de Bruner (1991) et Vygotski (1934/1997), le jeu permet aux enfants de s'approprier les outils culturels de leur environnement. Les significations élaborées dans le jeu reflètent la construction d'une intelligence sociale et culturelle.

## **5 Jeu et significations socioculturelles pour Vygotski et Bruner**

Pour Bruner (1991) et Vygotski (1934/1997), la notion de médiation culturelle est centrale. Toute la construction psychique de l'enfant trouve son origine dans les interactions qu'il développe avec son environnement physique et social. Selon Vygotski (1934/1997), toute connaissance émerge deux fois, d'abord au niveau inter-psychique via des processus de partage et de transmission culturelle, puis au niveau individuel. Dans la mesure où l'enfant interagit avec un autre qui le guide, il élabore des connaissances d'un niveau supérieur à ce qu'il aurait été capable de faire seul et organise sa pensée dans ce que Vygotski (1934/1997) nomme une « zone potentielle de développement » (ZPD)<sup>4</sup>. Le jeu considéré comme une activité partagée avec autrui, permet à l'enfant de s'exprimer dans un espace potentiel de développement en ce sens qu'il amène l'enfant à se décentrer de son point de vue et à entretenir une compréhension mutuelle et partagée avec autrui.

### **5.1 Le jeu : une activité conventionnelle**

Vygotski (1934/1997) propose que le jeu implique la création d'une situation imaginaire et ceci, non seulement au sens d'une fiction, mais au sens du jeu en général, quelle que soit sa forme (fiction, jeu de règles, jeu sensori-moteur, etc). Cette idée de jeu comme activité imaginaire située « hors réalité », se rapproche de la vision de Brougère (1997) dont l'un des critères pour définir le jeu consiste à le considérer comme une activité de second degré, non littérale.

---

<sup>4</sup> Il existe différentes traductions du terme « zone of proximal development » : zone proximale de développement (Brossard, 1999) ou zone potentielle de développement (Yvon & Clot, 2003), ou zone prochaine de développement (Santos & Lacomblez, 2007). Nous avons fait le choix d'utiliser le terme zone potentielle de développement.

Dans cette acception, tout jeu est d'emblée pourvu de règles, dont la première est qu'il est un jeu, c'est-à-dire une activité comportant intrinsèquement un caractère spécifique. Selon Vygotski (1933), il n'est point de jeu sans règles. Dans la période pré-linguistique, les jeux s'inscrivent déjà dans des formes d'interactions structurées entre l'adulte et l'enfant, définies par Bruner (1991), comme des formats interactionnels. Dans les jeux impliquant des situations de faire-semblant, les règles ne sont pas naturellement explicites ni même formulées par avance. Vygotski (1933) rapporte un exemple de Sully (1903 in Vygotski, 1933) décrivant le jeu de fiction de deux sœurs jouant à faire semblant d'être sœurs. Par conséquent, les deux fillettes jouaient à être ce que chacune était en réalité. Néanmoins, il faut noter une différence entre ce que les deux fillettes sont (deux sœurs) et le jeu qu'elles produisent (faire-semblant d'être des sœurs). Dans le jeu, les fillettes se conduisent comme ce qu'elles croient qu'une sœur devrait être. « *Dans le jeu d'être sœurs, elles sont toutes deux absorbées par la représentation de leur rôle respectif* » (p.4) les obligeant à respecter un certain nombre de règles de conduites. Tout leur jeu est lié au concept qu'elles ont du lien de sororité qui les unit. Dans la réalité, elles ne pensent pas à ce qu'elles doivent être, mais agissent simplement comme deux individus liés par une fratrie. Ainsi, selon Vygotski (1933) le développement des conventions partagées commence par la mise en place de jeux dans lesquels les situations imaginaires sont évidentes (comme faire-semblant d'être sœur alors que les enfants sont des sœurs) et les règles sont implicites. Progressivement, les enfants développent des jeux dans lesquels les règles sont manifestes et les situations imaginaires peu voyantes (comme le jeu d'échec impliquant la manipulation d'un roi, d'une dame, d'un fou et d'un cavalier). Nous concluons que les jeux et particulièrement les jeux de fiction entraînent l'enfant à convenir avec autrui des règles implicites et subjectives propres à la situation imaginaire prétendue. Si jouer permet de développer des conventions sociales et des règles partagées, l'usage d'objet dont la signification n'est pas en adéquation avec l'usage imaginé permet de construire des symboles.

## 5.2 Usages symboliques d'objets

Selon Vygotski (1933), dans les premiers usages symboliques d'objets, la difficulté pour l'enfant provient de la distinction entre perception et signification de l'objet. La signification attribuée à une chose ou à un événement est très fidèlement liée à la perception immédiate que tout individu peut en avoir. C'est à partir de l'âge préscolaire, autour de 3 ans, que l'enfant commence à distinguer la signification de la perception. Dans le jeu, l'enfant se comporte suivant la signification qu'il veut donner à l'objet et non pas selon ce qu'il perçoit de l'objet, de telle sorte que l'action et la signification prédominent à la perception directe des choses. Ces conduites sont observables lorsque l'enfant utilise un chiffon comme une poupée ou un bâton comme un cheval. Cette compétence à distinguer le perçu du signifié se développe progressivement. « *L'action est progressivement déterminée par les idées et non plus par les objets en eux-mêmes.* » (Vygotski, 1933, p.7).

Néanmoins, il est inexact d'affirmer que dans le jeu de l'enfant toute chose peut se transformer en toute autre. Là où l'adulte peut considérer qu'une allumette représente un cheval pour montrer l'emplacement d'une chose, l'enfant en revanche nécessite d'un objet qu'il peut enfourcher comme le bâton pour imaginer qu'il s'agit d'un cheval. Il s'agit d'une nuance intéressante à partir de laquelle le bâton n'est pas dans le jeu le signe d'un cheval, mais le bâton signifie plutôt « ici il y a un cheval ». Dans le jeu, les significations attribuées aux objets s'appuient sur leurs propriétés physiques. L'enfant ne peut donc pas créer de nouvelles significations de l'objet sans qu'un autre ne lui serve d'appui. Contrairement à l'adulte, l'enfant retient les propriétés des choses et n'attribue pas n'importe quelle signification à n'importe quel objet. Par le jeu, l'enfant se montre capable de séparer la signification initiale de l'objet et de lui en attribuer une autre, mais il ne maîtrise pas encore cette activité consciemment, « *de la même façon qu'il ignore qu'il parle en prose et continue de parler sans prêter attention au mot* » (Vygotski, 1933, p.9). Néanmoins, les substitutions créées ne sont pas le fruit du hasard. Celles-ci montrent la capacité de



l'enfant à s'émanciper des limites d'une situation, pour le plaisir du jeu. Rakoczy, Tomasello et Striano (2006) proposent un travail empirique qui corrobore cette thèse. Ils montrent un long décalage entre une compréhension implicite précoce des activités de faire-semblant en tant qu'activité intentionnelle et une compréhension explicite et verbale beaucoup plus tardive.

## **6 Le jeu : une activité socioculturelle et une méthodologie**

Dans cette recherche, nous nous sommes appuyées sur le jeu pour explorer le développement de l'enfant. Avec le souci de rencontrer l'enfant dans une situation familière et qui n'implique pas de finalité évaluative en elle-même, nous avons choisi d'utiliser le jeu comme un outil d'analyse des conduites enfantines. Notre recherche s'inscrit ainsi dans une démarche écologique et naturaliste. Au-delà de la fonction méthodologique que nous lui avons attribué, nous pensons au regard de différentes thèses scientifiques dans le champ de la psychologie, aussi récentes qu'anciennes (Harris, 2007 ; Rakoczy, 2006, 2007, 2008a ; Vygotski, 1934/1997) que le jeu est une activité culturelle. Autrement dit, le jeu est lieu de partage, de création et d'inventivité. Il permet à l'enfant d'élaborer ses pensées tant sur le plan émotionnel qu'intellectuel, notamment à travers le plaisir de jouer. D'autre part, le jeu est une activité très fréquemment mise en place par les enfants. Elle occupe d'ailleurs une place très importante dans le temps de veille des enfants, particulièrement entre 0 et 6 ans (Cartron & Winnykamen, 1995).

Notre recherche s'appuie sur l'idée selon laquelle le jeu permet à l'enfant de construire des conventions sociales. Ainsi, nous avons observé le développement symbolique de l'objet au cours de différents jeux. Nous explorons dans le chapitre suivant les théories qui se sont intéressées à la construction du symbole dans cette perspective.



**Le jeu, un lieu d'expression de significations multiformes :  
point de vue historique**

Les pionniers de la psychologie du développement ont considéré le jeu comme un moyen pour l'expression de significations de formes différentes. Pour Gesell (1943/1967), Freud (1920) et Piaget (1945/1976), le développement des significations dans le jeu est lié à des facteurs endogènes, d'origine biologique. L'environnement social et culturel de l'enfant, y compris l'activité de jeu sont secondaires au développement des significations psychomotrices dans la perspective de Gesell (1943/1967), au développement des significations affectives dans la théorie de Freud (1920) et au développement des significations intellectuelles dans l'approche de Piaget (1945/1976). Pour Vygotski (1934/1997), Bruner (1991) et Wallon (1941/1968), les significations dans le jeu émergent d'une interaction entre facteurs endogènes et exogènes. Dans une perspective épigénétique du développement, les significations développées par l'enfant dans le jeu lui permettent de construire à la fois une pensée identitaire, affective et intellectuelle. Notre question de recherche s'appuie sur les idées de Bruner (1991) et Vygotski (1934/1997), et tente de comprendre comment les enfants élaborent des significations socioculturelles dans une telle activité.



## **Chapitre 2. Différentes perspectives sur la construction symbolique de l'objet**

Comment le jeu symbolique et l'usage symbolique d'objets permettent-ils aux enfants de construire des symboles de plus en plus élaborés et d'entrer dans la création de faits conventionnels, c'est-à-dire dans la création de règles partagées ? Tel est le questionnement initial qui a motivé les trois études empiriques que nous avons réalisées.

Nos principales sources théoriques soutiennent des idées socioconstructivistes du développement humain, soulignant le rôle majeur des interactions sociales et du milieu de vie de l'enfant, culturellement imprégné par les objets du quotidien. Dans cette revue de littérature, nous réalisons aussi un état des lieux des différentes approches constructivistes qui ont contribué à mieux comprendre les processus en jeu dans la mise en place du symbole.

Dans les théories pionnières du développement de l'enfant (Piaget, 1945/1976 ; Wallon, 1942/1970 ; Vygotski, 1934/1997), le jeu symbolique reflète la construction d'une pensée symbolique et émerge autour de 18 mois, au même moment que le langage, que l'imitation différée et que l'image mentale. C'est à partir de cette époque que l'enfant devient capable de se représenter les objets et les événements absents dans des activités de jeux de faire-semblant. Dans la littérature actuelle, le jeu symbolique a été abordé selon différents points de vue et mis en relation avec le développement de compétences à raisonner (Harris & Kavanaugh, 1993), à mémoriser (Kim, 1999), mais aussi avec le développement du langage oral et écrit (McCune, 1995 ; Rakoczy, Tomasello & Striano, 2006 ; Stone & Christie, 1996 ; Pellegrini, 1985), avec le développement des conventions sociales (Rakoczy, 2006, 2007, 2008a), avec le développement d'une théorie de l'esprit (Lillard, 1993 ; Nielsen & Dissanayake, 2000 ; Schwebel, Rosen & Singer, 1999 ; Veneziano, 2005) ou avec le développement de la créativité (Smolucha & Smolucha, 1984).

Selon nous, le jeu est une porte d'entrée pour comprendre les conduites conventionnelles basées sur les détournements d'usages d'objets des enfants entre eux. Nous développons dans ce chapitre les principales perspectives théoriques qui ont étudié la construction symbolique de l'objet et ses implications dans le développement de la pensée de l'enfant. Dans un premier temps, les recherches concernant la construction symbolique de l'objet aux premiers âges sont présentées. De nombreuses études se sont en effet intéressées à cette question notamment entre 12 et 36 mois, période d'émergence des symboles. Dans un second temps, nous nous intéressons aux progrès symboliques de l'enfant de 3 ans. Enfin, nous terminons cette revue par une présentation de travaux plus récents ayant porté sur le développement symbolique de l'objet dans la période que nous explorons, c'est-à-dire entre 3 et 7 ans.

## **1 Développement du symbole avant l'âge de 3 ans**

La construction symbolique de l'objet est très peu étudiée dans les interactions d'enfants âgés de moins de 3 ans lorsqu'ils interagissent uniquement entre eux. Si certaines études considèrent le rôle des interactions entre pairs ou entre enfants frères/sœurs au cours de la première et deuxième année (Howes, 1985 ; Ross & Conant, 1992), il s'agit d'un moyen pour étudier le développement de la communication. L'objet comme troisième pôle de l'interaction, permettant de construire des conventions sociales entre enfants est totalement négligé<sup>5</sup>. En revanche, les premières compétences symboliques de l'enfant avec les objets sont très étudiées au sein d'interactions adulte-enfant dans le cadre de jeux ou d'activités proposés par l'adulte. Cela ne signifie pas pourtant que le rôle joué par l'adulte dans le développement est pris en considération. Dans la mesure où nous pensons que les symboles s'élaborent dans l'interaction avec autrui, nous avons organisé cette partie de telle sorte que l'on puisse y distinguer les théories qui considèrent le rôle d'autrui dans cette construction de celles

---

<sup>5</sup> Des études entre enfants de moins de trois ans sont en cours actuellement à l'Université Autonome de Madrid sous la direction du Pr. Cintia Rodriguez.

qui le négligent. Nous présentons en premier lieu, les recherches postulant que la construction du symbole est d'origine individuelle. Nous recensons ensuite les recherches interactionnistes sur le développement du symbole.

## **1.1 Une construction solitaire**

### **1.1.1 Où l'enfant « assimile » un objet à un autre dans la perspective piagétienne**

Pour Piaget (1945/1976), la rencontre de l'enfant avec l'adulte n'est pas réellement stimulante, ni aidante. Ce qui rapproche l'enfant de l'adulte, c'est sa capacité à l'imiter. Dans les conduites imitatives comme les jeux d'imitation, Piaget (1945/1976) observe la compétence de l'enfant à s'adapter à la réalité. Dans cette conception, l'enfant est dans une dynamique individuelle d'accommodation à la réalité et non pas dans une dynamique sociale d'appropriation des conduites transmises par le monde physique et social environnant.

A l'opposé des jeux d'imitation marqués par le primat de l'accommodation à la réalité, les jeux symboliques - dans lesquels l'enfant transforme les objets en leur attribuant de nouveaux statuts - sont marqués par le primat de l'assimilation. Ils constituent le pendant des jeux d'imitation. Les transformations symboliques d'objets évoquent un manque d'adaptation à la réalité, au monde rationnel, et sont liées à un manque de maturation cognitive. Elles émergent dans une dynamique de construction individuelle dans laquelle l'enfant, par le biais de ses actions, expérimente et déforme son environnement. Piaget (1945/1976) les considère comme « assimilation du réel au moi » (p.38).

Les premières substitutions d'objets apparaissent chez l'enfant ayant entre 18 et 24 mois. Avec l'acquisition de la permanence de l'objet, au sous-stade V du développement sensori-moteur (entre 12 et 18 mois), l'enfant devient capable de reproduire des actions quotidiennes avec les objets en dehors de leur contexte et en dehors de leur objectif habituel. Pour Piaget (1945/1976), ces premiers jeux ne sont pas encore totalement symboliques. Ils en sont les prémisses. Ceux-là entraînent le développement de la fonction

symbolique permettant à l'enfant d'évoquer des réalités absentes au moyen de symboles ou de signes. Les véritables jeux de fiction émergent autour de 24 mois et se développent jusqu'à l'âge de 4 ans après quoi ils commencent à décliner (au sens où ces jeux se rapprochent davantage du réel, du pôle accommodation que d'une assimilation déformante). La période d'apogée du jeu symbolique est située entre 2 et 4 ans : l'enfant procède à de multiples types d'assimilations d'objets, de personnes et de situations se basant sur sa propre expérience ou d'expériences imitées. Piaget (1945/1976) décrit plusieurs niveaux de complexité d'assimilation symbolique d'un objet à un autre. Nous les présentons brièvement en commençant par préciser leur émergence à 18 mois, au sous-stade VI du développement sensori-moteur.

#### *a Les premiers schèmes d'actions symboliques*

C'est entre 18 et 24 mois, au sous-stade VI du développement sensori-moteur que l'enfant développe les premiers schèmes d'actions symboliques. A cet âge, les schèmes d'actions propres que l'enfant exerce réellement dans son quotidien (manger, dormir, marcher, ...) sont reproduits symboliquement en dehors de leur contexte et de leur objectif habituel. Piaget (1945/1976) décrit l'exemple de Lucienne, sa fille, à 1 an :

*« Elle était assise dans son berceau, lorsque, sans le vouloir, elle tombe en arrière. Apercevant alors un oreiller, elle se met en position de dormir sur le côté, en saisissant l'oreiller d'une main pour se l'appliquer contre la figure. Lucienne présente un très large sourire. Durant la journée, elle reproduit la chose une série de fois, bien que n'étant plus dans son berceau : elle rit d'avance (à noter cet indice du symbole représenté), puis se lance en arrière, se tourne sur le côté, met ses mains sur la figure comme si elle tenait un oreiller et reste immobile, les yeux ouverts, en souriant silencieusement. » (p. 101).*

#### *b Développement du jeu symbolique*

Dans la théorie piagétienne, le développement est marqué par la construction progressive de quatre formes principales de symboles. Alors que les premières transformations symboliques, de types IA et IB, sont

amorcées par des actions de faire-semblant, les transformations symboliques de types IIA et IIB sont plus complexes et ne sont pas dirigées par des actions de faire-semblant. Les assimilations d'un objet à l'autre peuvent être signifiées avant l'action et l'entraîner. Nous présentons dans le Tableau 1 les caractéristiques précises de chaque type de symbole.

*Tableau 1. Caractéristiques des différents types de symboles décrits par Piaget (1945/1976) dans les jeux d'enfants de 2 à 4 ans*

---

### **Types IA et IB : Primat de l'action**

---

#### **Type IA : Projection des schèmes symboliques sur des objets nouveaux**

Une fois le schème symbolique constitué et développé à partir de l'action propre de l'enfant, l'enfant finit par attribuer à autrui et aux choses le schème devenu familier. Par exemple, Piaget (1945/1976) évoque le cas de Jacqueline qui après avoir fait elle-même semblant de dormir pendant deux mois, fait « faire dodo »<sup>6</sup> à son ours. Les schèmes symboliques se détachent du corps propre de l'enfant, qui devient capable de les attribuer à de nouveaux objets.

#### **Type IB : Projection des schèmes d'imitation sur des objets nouveaux**

Il s'agit à nouveau d'une projection de schèmes symboliques, plus précisément de schèmes empruntés à un modèle imité et non plus directement à l'action propre. Piaget (1945/1976) présente l'exemple d'un enfant de 1 an et 3 mois qui fait semblant de jouer du cor de chasse un quart d'heure après que Piaget en est fait : « *T., déjà un quart d'heure après que j'ai joué devant lui du cor de chasse, saisit une petite chaise de poupée de 5 cm de hauteur, la met devant sa bouche et fait semblant de sonner du cor.* » (p.130).

---

### **Types IIA et IIB : Primat de l'objet**

---

#### **Type IIA : L'assimilation simple d'un objet à un autre**

Les assimilations d'un objet à un autre sont déjà impliquées dans les premiers schèmes symboliques et les types IA et IB. Néanmoins, dans les types précédant, les assimilations sont insérées dans des actions d'ensemble qui les déterminent. Dans le type IIA, elles se présentent au contraire directement et

---

<sup>6</sup> Dans tout le manuscrit, la présence du jeu de fiction est soulignée par l'ouverture de guillemets.



occasionnent le jeu ou lui servent de prétexte. Par exemple, Jacqueline, à 1 an et 8 mois : « elle voit une coquille et dit « tasse », alors elle la prend et fait semblant de boire. » (p.132). L'enfant réalise, comme dans les jeux de types IA et IB, ses propres actions passées ou celles d'autrui, en présence de nouveaux objets. La différence entre type I et type II est que l'assimilation symbolique de la tasse à une coquille précède l'action symbolique. Elle est annoncée verbalement, avant toute action, au lieu d'être entraînée par l'action.

**Type IIB** : *L'assimilation du corps propre à autrui ou à des objets quelconques*

A ce niveau, l'enfant développe un jeu qu'on appelle ordinairement, jeu d'imitation. Il s'attribue différents rôles. Par exemple, Piaget (1945/1976) présente l'exemple de Lucienne à 2 ans 4 mois : « elle dit : « je suis Chouquette », une petite amie vue récemment, mais pas les jours précédents » (p.133).

---

**Types IIIA, IIIB, IIIC : Combinaison et assimilation de symboles**

---

Les symboles de types I et II sont subordonnés par des symboles de type III. Les symboles de type III correspondent aux différentes combinaisons symboliques possibles de symboles de types I et II. Piaget (1945/1976) distingue les combinaisons simples des combinaisons compensatrices et liquidatrices. Les combinaisons simples de **type IIIA** sont caractérisées par la mise en place de scènes entières dans lesquelles les enfants assimilent les objets entre eux et imitent des événements. Les combinaisons compensatrices et liquidatrices de **type IIIB et IIIC** ont fonction de catharsis et permettent à l'enfant d'assimiler ou de liquider des événements vécus en les reproduisant dans le jeu. Les combinaisons compensatrices et liquidatrices sont observées très tôt dans le développement des activités symboliques. Néanmoins, le développement de combinaisons symboliques variées, de type III, renforce leur apparition dans le jeu.

---

De nombreux auteurs à la suite de Piaget (1945/1976) tels que Belsky et Most (1981), Corrigan (1982), Fein et Apfel (1979), Fenson et Ramsey (1980), Lowe (1975), McCune-Nicolich (1981), Nicolich (1977), Watson et Fisher (1977) ont approfondi ou réorganisé différemment la grille d'analyse des symboles proposés par Piaget (1945/1976). Les différentes réorganisations ont amené des terminologies différentes pour signifier les actions symboliques avec les objets, telles que *substitution d'objet* ou

*décontextualisation*. Nous discutons par la suite les apports qu'ont amenés les travaux post-piagétiens à la question du développement symbolique de l'enfant.

### 1.1.2 Où l'enfant « combine » et « planifie » des schèmes symboliques

McCune-Nicolich (1981) étudie le développement symbolique de l'enfant dès l'âge de 9 mois et propose une échelle développementale et hiérarchique des conduites symboliques qui complète celle de Piaget (1945/1976). Très ancrée dans les postulats piagétiens, elle conserve le vocabulaire de Piaget (1945/1976) impliquant la notion de schèmes pour parler des symboles, et notamment celui d'assimilation d'un objet à un autre afin d'évoquer les usages détournés d'objets. Elle propose une grille d'analyse avec plusieurs niveaux de symboles devenant de plus en plus complexes avec l'âge, le dernier acquis intégrant les niveaux antérieurs. Deux types de schèmes sont distingués dans la période sensori-motrice : les *schèmes présymboliques* caractéristiques des sous-stades II à V de Piaget (1945/1976) et les *schèmes auto-symboliques* caractéristiques du sous-stade VI. La période symbolique qui débute autour de 24 mois (comme dans la perspective piagétienne), commence par la mise en place de *jeux symboliques à schèmes uniques* (types IA et IB chez Piaget), se poursuit à travers la mise en place de *jeux symboliques combinés* (non considérés de cette manière par Piaget) et termine par la mise en place de *jeux symboliques planifiés* dans lesquels sont inclus les symboles de type IIA, IIB et IIIA de Piaget (1945/1976). Les jeux symboliques planifiés impliquent que l'enfant anticipe verbalement ou non les actions de faire-semblant avant de les mettre en place. Le Tableau 2 récapitule et apporte des exemples des différents niveaux symboliques dans la conception de McCune-Nicolich (1981).

Tableau 2. Niveaux de complexité symbolique de l'échelle de McCune-Nicolich (1981) durant la période symbolique\*

---

### 1- Jeux symboliques à schème unique

---

L'enfant étend le symbolisme au-delà de son action propre en :

- A. incluant d'autres acteurs ou receveurs de l'action (mère, poupée) (type IA assimilatif), par exemple, l'enfant nourrit sa mère ou peigne sa poupée
- B. impliquant d'autres personnes, objets ou êtres animés (type IB imitatif) dans son jeu. Par exemple, l'enfant « nettoie » la vaisselle comme ses parents.

---

### 2- Jeux symboliques combinés

---

- A. Combinaisons à schème unique : un schème est relié à plusieurs acteurs ou récepteurs. Par exemple, l'enfant « se peigne » puis « peigne » sa mère.
- B. Combinaisons de plusieurs schèmes : plusieurs schèmes sont reliés les uns aux autres en séquences. Par exemple, l'enfant approche le combiné téléphonique de son oreille, « fait *allo* » puis « fait des numéros ».

---

### 3- Jeux symboliques planifiés

---

L'enfant indique (verbalement ou non) que les actes fictifs sont planifiés avant d'être exécutés.

- A. Planification d'actes symboliques à schème unique (type IIA et IIB). Par exemple, l'enfant prend une petite cuiller, dit « *brosse à dents* » puis porte la cuillère à sa bouche en se « *brossant les dents* ».
- B. Combinaison d'éléments planifiés, orientés vers des scènes réalistes. Par exemple, l'enfant rassemble des bouts de papier dans un pot, les remue, dit « *bonne soupe* », puis « *nourrit* » la poupée.

---

\* Tableau inspiré de l'échelle hiérarchique de Nicolich (1977) proposée par Coulet, Deleau, Labrell, Mellier, Schleyer-Lindenmann, Tremblay-Leveau & Vion (2006, p.236).

De la même manière que dans la théorie piagétienne, l'accompagnement de l'adulte dans le jeu est secondaire à l'action de

l'enfant. L'échelle de jeu symbolique se différencie néanmoins de celle de Piaget (1945/1976), car elle met en avant le développement des schèmes symboliques non pas sur le plan de l'action *versus* sur le plan de l'objet mais intègre le plan de l'action et le plan de l'objet à travers la mise en évidence de l'évolution d'un jeu de plus en plus riche d'actions (combinaisons) et de plus en plus anticipé (planification). McCune-Nicolich (1981) place ainsi au premier plan les capacités exécutives des enfants à coordonner les objets entre eux à travers les combinaisons et la planification des schèmes.

Néanmoins, dans la conception piagétienne comme dans celle de McCune-Nicolich (1981), l'enfant développe des actions symboliques de plus en plus décentrées de ses propres actions. A partir des schèmes auto-symboliques émergeant à la fin de la période sensori-motrice, l'enfant produit davantage d'actions symboliques avec des objets ou avec des personnes de son entourage. Par exemple, il fait semblant de donner à manger à une poupée. McCune-Nicolich (1981) opérationnalise l'idée que le jeu symbolique est plus décentré mais aussi plus organisé avec l'âge de l'enfant. Les notions d'organisation et de planification de l'action ont également été abordées par Furman et Walden (1990), Nelson (2003) et Nelson et Seidman (1984). Ces travaux montrent que la communication est améliorée au sein d'un script partagé, celui-ci structurant la mise en place des actions.

### 1.1.3 Où l'enfant « décontextualise » les objets

Pour Werner et Kaplan (1963), il est moins question de *décentration*, que de *distanciation* ou de *décontextualisation* par rapport au contexte et aux objets du jeu. Selon eux, les partenaires qui jouent à faire semblant prennent de la distance avec leur environnement immédiat. Reconnaisant aux objets deux caractéristiques centrales, leur propriété physique et leur propriété fonctionnelle, Werner et Kaplan (1963) définissent les compétences symboliques de l'enfant à partir de leur capacité à utiliser des objets substitués de plus en plus distanciés en forme et en fonction de l'objet

réfèrent. Copple, Cocking et Matthews (1984) rapportent différents travaux sur la distance tolérée par les enfants entre les objets substitués et les objets référents. Les auteurs montrent que la proximité entre l'objet substitué et l'objet référent engage davantage les enfants les plus jeunes dans le jeu symbolique. De la même façon, Fein (1975) montre qu'une transformation facile, telle qu'animer un animal jouet permet à l'enfant de développer des transformations symboliques plus complexes, telles qu'utiliser un coquillage vide comme « une tasse pleine » et permet également de les maintenir dans le jeu. Le processus de substitution d'objets est complexe et nécessite un contexte initial relativement prototypique pour y développer des transformations symboliques plus complexes. Selon Fein (1985), les caractéristiques environnementales telles que la nature de l'objet doivent être prises en compte dans le processus de transformation symbolique. Cependant, celles-ci sont considérées comme des variables subordonnées à une capacité représentationnelle de l'enfant. La construction symbolique de l'objet reste déterminée par une activité interne qui se réorganise selon les contraintes environnementales. Suivant un même point de vue théorique, Volterra, Bates, Benigni, Bretherton et Camaioni (1979) observent que les premiers schèmes symboliques des enfants émergent dans des contextes adéquats à l'action symbolique, comme faire-semblant de dormir dans un lit ou faire-semblant de téléphoner avec un téléphone. Ces schèmes sont ainsi très peu décontextualisés. Avec l'âge, les enfants développent la capacité à agir dans des contextes, de plus en plus différents de la situation réelle symbolisée. Par exemple, un enfant joue « à téléphoner » avec un vrai téléphone dans un jeu routinier avec sa mère autour du thème : « qui appelle ? ». Puis, progressivement, l'enfant étend ce geste à d'autres téléphones-jouets et utilise plus tard une cuillère « pour téléphoner » (Bates, Camaioni & Volterra, 1975 ; Bretherton, Bates, McNew, Shore, Williamson & Beeghly-Smith, 1981). Ces recherches mettent donc en évidence la nécessité de prendre en compte le contexte de jeu dans la construction symbolique de l'objet. McLoyd (1983) s'intéresse particulièrement à l'influence du type d'objets sur le jeu symbolique des enfants. L'auteure propose aux enfants

des objets de *basses structures* qui n'ont pas de fonction véritablement définie comme un morceau de carton, un morceau de plastique, une construction en papier, des blocs, des morceaux de tissus et des objets de *hautes structures* qui ont au contraire une fonction socialement définie, comme une poupée, un tracteur, un set pour le thé, un réfrigérateur, un téléphone. McLoyd (1983) montre que les enfants produisent très peu de substitutions avec les objets de *hautes structures* et que le jeu des enfants de 3 ans ½ s'organise préférentiellement autour des objets quotidiens ou des objets répliques.

A la même époque, d'autres chercheurs opérationnalisent la notion de *distanciation* (Werner & Kaplan, 1963) ou *décontextualisation* en étudiant le rôle de la forme et de la fonction de l'objet utilisé de manière symbolique. L'hypothèse principale soutient que les objets dont la forme et la fonction sont le plus éloignées de l'objet référent sont plus difficiles à substituer que les objets dont la forme et la fonction sont plus similaires à l'objet référent. Paradoxalement, dans ces travaux visant à montrer que la construction du symbole est liée à un processus de décontextualisation individuel, l'expérimentateur propose une démonstration à l'enfant des usages symboliques possibles avec chaque objet. L'idée de construction individuelle de la décontextualisation est dès lors critiquable. Jackowitz et Watson (1980) ont ainsi présenté à des enfants ayant entre 1 an et 2 ans ½ différents types d'objets variant en forme et en fonction par rapport à l'objet référent, via une technique de « modeling », soit de démonstration. Chaque objet était d'abord utilisé par l'adulte démontrant à l'enfant une possible substitution de l'objet. Suite à la démonstration, l'expérimentateur demandait à l'enfant de jouer comme lui, à faire-semblant avec l'objet. Dans ce type de procédure « modeling », la démonstration est une aide offerte à l'enfant, qui n'est pas considérée en tant que telle par les auteurs. En effet, les auteurs rendent compte de l'action de l'adulte en termes de biais d'observation ne donnant pas accès aux compétences individuelles de l'enfant : « *The modeling facilitation may have increased children's performance with these object's substitution beyond what one could observe*

*in the same period of spontaneous play, but previous research indicates that children do not blindly imitate in play what they do not understand but instead demonstrate the behaviors that they can comprehend and control »<sup>7</sup>* (Jackowitz & Watson, 1980). Ainsi Jackowitz et Watson (1980) développent une conception dans laquelle la construction du symbole est indépendante de l'action de l'adulte et relève d'une construction solitaire, s'inscrivant dans une perspective constructiviste du développement. Les résultats de cette recherche montrent que les enfants développent des compétences symboliques basés sur des substitutions d'objets suivant trois étapes. A 16 mois, la substitution d'objet nécessite une ressemblance en forme et en fonction avec l'objet substitué. Vers 19 mois, l'enfant est capable d'utiliser un objet pour un autre s'il existe une ressemblance soit de forme, soit de fonction entre les deux. A 23 mois, les enfants produisent des substitutions avec des objets différents en forme et en fonction de l'objet référent. Ainsi, les enfants développent des substitutions symboliques de plus en plus complexes avec l'âge (cf. Figure 1). D'un point de vue socioconstructiviste, les résultats obtenus sont le fruit des démonstrations apportées par l'adulte et du contexte de jeu. Nous discutons ce point de vue dans la partie suivante.

---

<sup>7</sup> Notre traduction : « la facilitation par le modèle pourrait augmenter la performance des enfants concernant les substitutions d'objets au-delà de ce qu'on pourrait observer à la même période dans un jeu spontané, mais d'anciennes recherches indiquent que les enfants n'imitent pas aveuglément dans le jeu ce qu'ils ne peuvent pas comprendre, mais au contraire qu'ils montrent des comportements qu'ils comprennent et contrôlent. »



*Figure 1. Développement des transformations symboliques d'objets en fonction de l'âge selon Jackowitz et Watson (1980) dans le cadre d'un jeu impliquant l'enfant, l'adulte et des objets*

Elder et Pederson (1978), Fenson et Ramsey (1981), Ungerer, Zelazo, Kearsley et O'Leary (1981), Watson et Fisher (1977), Watson et Jackowitz (1984) ont également développé une méthodologie similaire et ont montré les capacités de plus en plus affirmées de l'enfant à substituer des objets différents en forme et en fonction de l'objet référent. Nous remarquons de la même façon dans chaque étude que l'adulte n'est pas considéré comme acteur du développement de l'enfant.

Des travaux plus récents (Nielsen & Christie, 2008 ; Striano, Tomasello & Rochat, 2001) ont investigué le rôle d'une phase de « modeling » sur les transformations symboliques des enfants (impliquant substitutions d'objets, jeu imaginaire) et montrent le rôle important des processus de transmission culturelle au sein d'interactions adulte-enfant dans la construction symbolique de l'objet. La partie suivante référence des recherches qui soutiennent l'idée que la construction symbolique de l'objet n'est pas individuelle mais naît dans les interactions de l'enfant avec son environnement physique et social.





### **Construction du symbole : d'une décentration de l'action à une décontextualisation de l'objet**

Les travaux de McCune-Nicolich (1981), Piaget (1945/1976) et Werner et Kaplan (1963) montrent comment l'enfant s'aventure seul dans la construction du symbole. Selon cette perspective, la création de symbole trouve son origine dans le développement des schèmes mentaux et débute dès le sous-stade V des fonctions sensori-motrices. Le symbole se construit selon l'échelle présentée dans une dynamique progressive de décentration, de décontextualisation, de combinaison et de planification. Les travaux d'Elder et Pederson (1978) ainsi que ceux de Jackowitz et Watson (1980) montrent que la construction du symbole repose sur un processus de décontextualisation qui progresse significativement entre 16 et 23 mois. Ancrées dans une perspective constructiviste, ces recherches ne considèrent pas la démonstration de l'adulte comme jouant un rôle déterminant dans la construction symbolique de l'objet.

## **1.2 Une construction partagée : différentes perspectives interactionnistes**

### **1.2.1 Où l'enfant raisonne et « stipule » dès l'âge de 2 ans suite aux symboles initiés par l'adulte**

S'opposant à la vision négative piagétienne sur le jeu symbolique, Harris (2007) offre au jeu une dimension centrale permettant à l'enfant de développer une pensée bien plus rationnelle que déformée : « *si les enfants s'éloignent du monde réel dans leur jeu symbolique, ils emmènent une grande part de leur savoir conceptuel avec eux. Ils continuent notamment à reconnaître les pouvoirs causals du monde réel* » (p.20). Harris (2007) souligne notamment l'intérêt du jeu symbolique mené à plusieurs. Le jeu dans lequel les enfants se comprennent mutuellement, s'adaptent l'un à l'autre par la mise en place d'actions imaginaires cohérentes, démontre davantage les capacités collaboratives et sociales de l'enfant plutôt qu'un retrait « autistique » (et s'oppose ainsi à Piaget, 1945/1976). Harris (2007) illustre son propos avec un exemple tiré de Dunn et Dale (1984) présentant le jeu de Richard, 24 mois jouant avec sa sœur aînée, et utilisant des

coussins et un petit tracteur. « *La sœur de Richard fait remarquer que le train s'est arrêté et a besoin d'essence. Richard fait alors semblant de verser de l'essence dans le train, tout en imitant le son approprié « sss ». Sa sœur remarque alors que de l'essence coule et lui demande de la verser dans un autre endroit.* » (p.21).

Pour Harris (2007), le jeu partagé est un espace collaboratif dès le plus jeune âge dans lequel les enfants créent et construisent de nouvelles significations et de nouvelles conventions sociales. Néanmoins, nous soulignons un décalage entre les idées révélant l'importance de la médiation sociale dans le développement du jeu symbolique et les expérimentations élaborées pour explorer la construction des symboles. En effet, les expérimentations s'intéressent davantage à la compréhension du monde imaginaire par l'enfant plutôt qu'au rôle de l'environnement dans lequel elle se développe. Harris présente en 1993 avec son collègue Kavanaugh une série d'expériences évaluant la compréhension que l'enfant de 2 ans peut avoir d'un jeu dans lequel un adulte stipule des faits imaginaires.

Dans l'expérience 1, Harris et Kavanaugh (1993) explorent la façon dont les enfants comprennent les propositions imaginaires. Après avoir donné aux enfants différents objets (boîte de céréales vide, bol, etc), l'adulte fait entrer dans le jeu un petit animal jouet et dit à l'enfant que celui-ci voudrait des céréales. Dès l'âge de 2 ans, les enfants sont capables de servir des céréales imaginaires dans un bol pour nourrir l'animal concerné. Dans l'expérience 2, Harris et Kavanaugh (1993) montrent que l'enfant est capable d'attribuer une même stipulation imaginaire à des objets de même catégorie. Par exemple, si l'adulte définit une brique jaune « comme une banane », l'enfant est capable de nourrir différents animaux avec différentes briques jaunes qu'il considère chacune « comme une banane ». Dans les expériences 3 et 4, les auteurs expliquent que les enfants comprennent également la nature épisodique et restrictive d'une stipulation imaginaire. Si l'enfant peut transformer/stipuler la brique jaune en sandwich dans une

situation de repas, il peut également transformer/stipuler la brique jaune en savon dans une situation sur le thème de la toilette.

« Les enfants comprennent donc les divers attributs d'une stipulation imaginaire. Une fois une identité ou des propriétés imaginaires attribués à un objet par un partenaire de jeu, les enfants produisent des actes de faire-semblant avec cet objet qui exploitent les possibilités impliquées par cette identité ou ces propriétés » (Harris, 2007, p.25). Suite à ce constat, Harris et al. (1993) questionnent encore davantage le raisonnement fictionnel de l'enfant et se demandent si les enfants comprennent les chaînes de conséquences que peut entraîner une stipulation imaginaire. Dans une série d'expériences, ces auteurs (Harris & Kavanaugh, 1993, expérience 5 ; Kavanaugh & Harris, 1994, expérience 2 ; Harris, Kavanaugh & Dowson, 1997, expérience 1 et 2) mettent en évidence la capacité des enfants à comprendre les implications d'une stipulation imaginaire. Après avoir fait-semblant de verser du talc sur un singe en peluche, Kavanaugh et al. (1994) demandaient à l'enfant de choisir parmi trois images, celle qui correspondait à l'action imaginaire de l'expérimentateur. Les enfants de 2 ans ont quasiment toujours choisi l'image appropriée représentant un singe tout blanc, couvert de talc. Selon les auteurs, « il est possible qu'une réorganisation cognitive majeure ait lieu à cet âge. En particulier, il se peut qu'apparaisse non seulement une capacité à collaborer avec un partenaire, ..., mais plus spécifiquement, à collaborer à un jeu imaginaire commun en répondant correctement aux stipulations et aux transformations introduites par un partenaire. » (Harris, 2007, p. 32). Il nous semble néanmoins que l'adulte est très engageant dans les tâches expérimentales mises en place et que son rôle d'initiateur est très peu considéré dans le développement collaboratif du jeu. Proposant un ensemble de situations standardisées, l'expérimentateur est placé dans une démarche de présentation systématique des stimuli. Néanmoins, il n'est pas considéré comme actif, ni comme inséré dans une situation interactive. Malgré cela, les postulats théoriques de base soutiennent que le développement est le fruit d'une dynamique sociale et interactive. Le rôle de l'adulte n'est ainsi pas considéré justement d'un point

de vue méthodologique au regard des préceptes théoriques avancés par les auteurs.

1.2.2 Où l'enfant « scénarise » et « partage » les symboles :  
vers une communication de plus en plus langagière

La plupart des recherches sur les jeux de fiction ont focalisé leur attention sur le développement des actions symboliques de l'enfant sans prendre en compte les significations verbales qui les accompagnent (Elder & Pederson, 1978 ; Harris & Kavanaugh, 1993 ; Jackowitz & Watson, 1980). Néanmoins, le jeu symbolique, n'est pas seulement un jeu d'actions et de gestes « muets », il implique également l'usage du langage ou de vocalisations, en continuité ou en amont de l'action, permettant de l'anticiper, de la préciser ou de l'étoffer. Il est donc nécessaire de porter une attention particulière au rôle du langage dans la construction du jeu symbolique, notamment dans notre recherche, étudiant le développement des enfants de 3 à 7 ans, période pendant laquelle le langage, dans ses formes syntaxiques, lexicales, sémantiques et pragmatiques devient de plus en plus élaboré (Bernicot, Laval & Chaminaud, 2007 ; Laval, 2003).

*a Construction synchronique des symboles sur le plan  
du langage et des usages*

Une grande lignée de travaux a d'abord exploré les relations existant entre langage et jeu symbolique dans une perspective synchronique. Soutenant l'idée de Piaget (1923/1997) et de Werner et Kaplan (1963) selon laquelle le langage émerge d'une capacité symbolique plus globale appelée « fonction sémiotique », de nombreux auteurs ont tenté de mettre en lien le développement des premières conduites symboliques avec le développement du langage (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979 ; Bretherton, Bates, McNew, Shore, Williamson & Beeghly-Smith, 1981 ; McCune-Nicolich, 1981 ; Volterra, Bates, Benigni, Bretherton & Camaioni, 1979).

Bretherton et al. (1981) expérimentent le processus de *décontextualisation* et sa relation aux expressions langagières. Pour cela,

elle propose aux enfants de jouer avec des objets de type *réaliste* (par exemple, un téléphone-jouet) et de type *abstrait* (dont la forme principale est préservée, par exemple, un cylindre creux en bois pour évoquer une tasse, un téléphone en bois sans les touches). Les résultats montrent que la manipulation d'objets *abstrait*s affecte sensiblement la production vocale et gestuelle, notamment des enfants de 13 mois. La qualité physique de l'objet joue ainsi un rôle important dans le processus de décontextualisation sur le plan de l'usage et sur le plan verbal. Bates et al. (1979) montrent des correspondances développementales entre les premières compétences langagières telles que l'émergence du premier mot et les premières manipulations d'objets. Ce n'est qu'après l'émergence des chaînes de mots qu'il y a interdépendance entre langage et jeu symbolique. Les travaux de McCune (1995) soutiennent l'existence de représentations mentales internes dans une perspective piagétienne, entraînant à la fois le développement des symboles sur le plan langagier et également dans le jeu (McCune-Nicolich, 1981).

*b « Scénariser » les usages symboliques d'objets*

Alors que ces dernières recherches ont montré une synchronie développementale entre langage et jeu symbolique (McCune, 1995), d'autres étudient la façon dont langage et actions symboliques interagissent et sont coordonnés sur un plan diachronique dans les jeux d'enfants.

Certains travaux soulignent l'importance des mots et des vocalisations pour comprendre les usages symboliques développés par l'enfant. Ils sont d'une très grande aide pour un spectateur extérieur ou pour un partenaire de jeu (Sachs, Goldman & Chaille, 1984 ; Ungerer, Zelazo, Kearsley & O'Learly, 1981). Les travaux vygotskiens montrent également comment les vocalisations et les verbalisations peuvent aussi être un outil pour l'enfant qui construit son jeu et peuvent avoir une valeur d'outil pour soi. Ce langage que Piaget (1923/1997) a considéré comme égocentrique, non décentré et non adapté parce qu'il n'est pas produit dans un but de partage de significations avec autrui, est au contraire selon Vygotski

(1934/1997) tout à fait adapté. Il permet à l'enfant de structurer sa pensée, ses actions, de les anticiper et devient un outil précieux dans les situations complexes. Le langage permet donc à l'enfant d'organiser son jeu symbolique sur un plan intra-individuel via l'usage du langage égocentrique. Et, le langage installe des conditions favorables au partage de significations et à la compréhension mutuelle sur un plan interindividuel.

Fenson (1984) montre que langage et action ont un rôle complémentaire dans les jeux symboliques d'enfants âgés de 20 à 31 mois. Le langage permet à l'enfant d'animer les objets à travers l'expression des états internes qu'il leur attribue (une poupée qui « a faim » par exemple). Le développement rapide des compétences langagières permet à l'enfant âgé de 3 ans d'utiliser le langage pour s'approprier des rôles, pour transformer l'usage des objets et des actions dans une dynamique narrative et scénarisée (Le Normand, 1986 ; Sachs, 1984). Ungerer et al. (1981) concluent que les compétences symboliques de l'enfant sont autant le fruit des expressions langagières que des actions imaginaires mises en place et doivent donc être incluses dans l'évaluation du jeu de faire-semblant.

Selon Goldman (1998), la construction d'un jeu de fiction partagé émerge de scripts internalisés (Bretherton, 1984 ; Corsaro, 1983 ; Fein, 1987 ; Jonhson, 1990 ; Mandler, 1983 ; Nelson & Seidman, 1984 ; Shank & Abelson, 1977). Les scripts sont caractérisés par une structure impliquant un langage, un contexte et des rôles conventionnels. Ils émergent de l'expérience quotidienne et offrent une sorte de schéma organisationnel sur la manière dont les personnes et les objets interagissent entre eux dans un certain contexte. Aussi connus sous le terme routines, « *ils correspondent à une connaissance commune et partagée qui permet aux enfants de développer des actions conjointes et coordonnées* » (Meyer Borba, 2009, p.117). Pour Fein (1987), par exemple, le script du « restaurant » s'appuie sur un schéma définissant toutes les actions qu'il est possible de faire dans ce contexte précis. Dans le jeu de faire-semblant, une mise en scène typique autour du restaurant impliquerait de faire-semblant de rentrer dans le

restaurant, lire la carte des menus, passer commande auprès d'un serveur, manger, payer et s'en aller. Emmison & Goldman (1997) révèlent que de telles séquences routinières de jeu permettent aux joueurs de progresser dans la fiction. Les auteurs remarquent également que les enfants condensent le script dans leur jeu, comme lorsqu'ils énoncent : « *maintenant je vais préparer un repas, maintenant je vais prendre de la nourriture, maintenant je vais manger* ». Les scripts ne prédisent pas la totalité des actions symboliques scénarisées et peuvent inclure des événements imaginaires inattendus. La scénarisation du jeu de fiction selon un script spécifique entraîne généralement différents types de jeux de rôle (Garvey, 1977). Par conséquent, l'utilisation de scripts dans le jeu implique un langage décontextualisé (jeu de rôle, imagination de contextes) et joue un rôle important dans l'organisation des échanges et dans la mise en place du contexte imaginaire.

c « *Partager* » les usages symboliques d'objets

Musatti, Veneziano et Mayer (1998) ainsi que Veneziano (2002) ont analysé les caractéristiques des productions langagières au cours du jeu de fiction. Selon ces auteures, « *très tôt les enfants utilisent du langage lors de leurs jeux de fiction, et le langage contribue, au moins à partir d'un certain âge, à créer la fiction, à la complexifier et à l'organiser* » (Veneziano, 2005). Selon Fein (1981), Garvey (1974) et Veneziano (2005), le langage développe l'imagination au-delà de ce que les gestes et les mimiques permettent, à travers les multiples significations possibles qu'il permet de créer. Piaget (1945/1976), par exemple, raconte le jeu dans lequel sa fille Lucienne définit le coquillage tel une tasse avant même de l'avoir utilisé en disant « *tasse* ». Le même coquillage en revanche était « un chat » dans un autre scénario imaginé par Lucienne. Le langage permet donc de créer des signifiants variés selon l'action et l'usage fictionnel. En outre, le langage rend la fiction transparente et explicite, facilitant la compréhension entre les partenaires et contribuant à la complexification du scénario. Enfin, le langage organise le jeu. Deux formes de langage sont distinguées : les verbalisations à l'intérieur du jeu ou *in frame*, faisant émerger le scénario

fictionnel en action, et les verbalisations à propos du jeu ou *out of frame*, permettant de négocier les rôles et de structurer le plan d'action, le but et les moyens mis en place pour développer la fiction (Giffin, 1984 ; Verba, 1990).

Veneziano (2002, 2005) s'intéresse particulièrement aux verbalisations catégorisées *in frame* par Giffin (1984) lors de jeu partagé mère-enfant en contexte naturel à la maison. Les enfants sont observés de manière longitudinale entre 15-17 et 20-27 mois. L'auteure identifie quatre grandes formes de verbalisations ayant un lien avec l'action et la situation de fiction. Les premières, *verbalisations non spécifiques* à la fiction, réfèrent « *aux aspects littéraux des actions et des objets impliqués dans l'activité de faire-semblant* » et non aux aspects symboliques. Par exemple, l'enfant dit « *là* » en prétendant mettre au lit un poupon dans un berceau jouet. Les deuxièmes, « *les verbalisations redoublant les significations symbolique* » sont caractérisées par la redondance. Ces significations verbales se superposent aux significations portées par les actions, les gestes et/ou les objets en présence. Par exemple, l'enfant dit « *boire* » en donnant à boire à sa poupée. Ces deux premières formes de verbalisations ne contribuent pas à étendre la compréhension des aspects fictifs du jeu. A l'inverse, les troisièmes et quatrièmes formes de verbalisations contribuent à développer la compréhension des aspects fictifs du jeu pour un spectateur. Les troisièmes, les « *verbalisations qui spécifient ou enrichissent les significations symboliques* » du jeu guident l'interprétation de l'activité fictionnelle et contribuent de manière décisive à sa compréhension. Ceci est particulièrement le cas lorsque la fonction habituelle d'un objet est transformée en une fonction inattendue : l'enfant dit « *shampoing* » en secouant une bouteille de soda au-dessus de la tête de sa poupée. Les quatrièmes, les « *verbalisations qui créent des significations par le simple fait de les dire* » contribuent encore plus à la signification du jeu puisque ce sont les verbalisations qui créent le jeu de fiction. Cela est le cas lorsque l'enfant dit « *pleure* » à propos de sa poupée après l'avoir installée dans une boîte utilisée comme une baignoire.



Veneziano (2002, 2005) montre que les quatre enfants observés progressent selon deux niveaux. Au premier niveau, plus de la moitié des verbalisations produites sont de premières et de deuxième formes, c'est-à-dire que les verbalisations qui accompagnent la fiction portent sur des actions conventionnelles ou des actions dont le déroulement n'est pas explicite. Au deuxième niveau, les enfants expriment davantage de verbalisations de troisième et quatrième forme. Plus de la moitié des verbalisations permettent d'enrichir ou de créer les significations symboliques du jeu, permettant de les rendre plus compréhensible pour un spectateur.

Dans cette perspective le langage est essentiellement présenté comme un atout pour la compréhension mutuelle et le jeu partagé entre enfants. Si le langage permet aux enfants de développer une interaction plus coopérative, le rôle de l'adulte dans la construction des symboles liés à l'action et aux verbalisations n'est pas du tout examiné, c'est au contraire l'idée de développer la compréhension (à propos du jeu) d'un potentiel spectateur qui est retenue.



**Le langage : un outil pour « s’accompagner », pour  
« s’organiser » et pour « partager » les usages  
symboliques**

L’étude du langage dans le jeu de fiction montre qu’il prend différentes fonctions. Dans la perspective vygotkienne, le langage de l’enfant peut être un outil pour soi et une aide à la réalisation de la pensée. Selon Giffin (1984), le langage permet également de s’organiser : il existe deux types de communication dans le jeu : *in frame* et *out of frame*. Alors que les verbalisations *in frame* permettent d’animer les personnages fictionnels et donner du sens aux actions symboliques pendant qu’elles se déroulent, les verbalisations *out of frame* structurent et anticipent les actions symboliques à développer et permettent aux enfants d’organiser le jeu avant de le mettre en place. Ces verbalisations revêtent donc un rôle important pour la coopération entre les enfants. Enfin, pour Verba (1990), le langage se développe vers une amélioration de la compréhension mutuelle entre les partenaires et permet de partager des significations. Néanmoins, nous soulignons que dans le jeu avec les objets, le langage n’est que rarement étudié dans l’échange avec autrui. Les auteurs qui étudient le rôle du langage dans le jeu de fiction se centrent sur l’enfant, ses propres actions et ses propres verbalisations, sans considérer leur émergence vis-à-vis du partenaire présent dans le jeu. Dans l’étude de Veneziano (2005) par exemple, aucune information n’est donnée sur l’engagement de la mère et son influence dans le jeu fictionnel et langagier de l’enfant.

### 1.2.3 Où l’enfant lit les intentions de l’adulte et l’imite

Entre 9 et 12 mois, les tout-petits s’engagent dans quantité de comportements nouveaux et traversent ce que Tomasello (2004) appelle une révolution cognitive. Suite à ce bouleversement, de nouveaux comportements d’attention conjointe<sup>8</sup> émergent et semblent indiquer que l’enfant comprend que les autres sont, comme lui, des êtres intentionnels. Une coordination se met en place dans leurs interactions avec l’adulte et

<sup>8</sup> L’attention conjointe désigne cet ensemble de compétences sociales de l’enfant à interagir avec un objet et une autre personne. En pratique, l’enfant est tout d’abord capable de vérifier l’attention de l’adulte pour un objet, il peut ensuite suivre cette attention et enfin la diriger en montrant du doigt un objet environnant.

l'objet, donnant naissance à une interaction triangulée entre l'enfant, l'adulte, et l'objet.

Dans cette perspective, l'enfant perçoit les objets de manière sensori-motrice et non intentionnelle jusqu'à l'âge de 9 mois. Il ne prête pas attention aux personnes utilisatrices de l'objet. Vers l'âge de 9 mois en revanche, l'enfant prend part au monde culturel d'une manière tout à fait nouvelle : il comprend les intentions d'autrui et s'intéresse aux propriétés intentionnelles de l'objet. L'usage conventionnel des outils et des artefacts de tous types lui est alors possible. L'accès à la fonction de l'artefact se développe à partir de la capacité culturelle de l'enfant à comprendre ses intentions et l'imiter. « *Quand l'enfant commence à comprendre que les autres sont des agents intentionnels et à apprendre par imitation à travers eux comment utiliser conventionnellement les artefacts, le monde des artefacts culturels s'ouvre à la disponibilité intentionnelle venant compléter la disponibilité sensori-motrice et donc ouvre la possibilité à l'enfant d'utiliser les objets comme des symboles et d'entrer dans le jeu symbolique.* » (Tomasello, 2004, p.84).

L'accès aux usages symboliques est plus complexe n'est alors possible qu'à partir des usages conventionnels. Le jeu symbolique implique deux étapes essentielles. Premièrement, l'enfant doit comprendre la disponibilité intentionnelle de l'objet, comprendre à quoi sert un crayon par exemple. Deuxièmement, il doit découpler cette disponibilité intentionnelle de l'objet qui lui est associé, de manière à pouvoir en user de manière inappropriée et symbolique pour jouer. L'enfant peut alors utiliser un crayon « comme un marteau ». Les travaux de Tomasello, Striano et Rochat (1999) tentent d'expliquer le développement des compétences symboliques chez des enfants de 18 à 35 mois à travers deux études distinguées selon le versant *compréhension* et le versant *production*.

La *compréhension* des objets en tant que symboles est étudiée au travers d'un jeu dans lequel l'adulte demande à l'enfant, soit âgé de 18, 26 et 35 mois, de lui donner un objet spécifique parmi quatre. Les objets sont

placés sur une plateforme en haut d'un toboggan, l'enfant est supposé pousser l'objet demandé et le faire glisser sur le toboggan. Dans une première phase, l'adulte demande l'objet en brandissant sa réplique miniature sous forme de jouets. Dans une deuxième phase, il brandit un objet différent mais ressemblant physiquement, et associé au préalable avec l'objet référent (par exemple, il brandit une boîte pour signifier une chaussure, un bâton pour référer à un crayon, une tasse pour référer à un chapeau). Enfin, dans une troisième phase, il brandit un objet différent, ressemblant, mais non associé avec le référent au préalable (par exemple, une boule de papier chiffonné et une balle). Les trois phases présentent un niveau d'abstraction de plus en plus élevé dans le sens où l'enfant est placé devant des usages symboliques produits avec des objets de moins en moins associés aux objets référents. Les résultats montrent que dès la première phase les enfants de 18 mois éprouvent des difficultés à interpréter les intentions communicatives de l'adulte qui montre une réplique de l'objet référent. A 18 mois, les enfants voient dans le jouet qui est brandit un objet sensori-moteur qui s'offre à eux, qu'ils peuvent saisir, et non comme un symbole. Ces résultats amènent l'idée que les conduites de l'enfant de 18 mois ne sont pas réellement symboliques même s'ils en ont l'apparence ; ces conduites relèvent davantage de l'imitation des adultes agissant sur les objets. A 26 mois, les enfants n'ont aucun mal à voir dans les jouets de simples symboles sauf dans une circonstance précise : des difficultés apparaissent lorsque l'objet présenté comme un symbole a un autre usage intentionnel. C'est le cas lorsque l'adulte brandit la tasse comme s'il s'agissait d'un chapeau. Tomasello et al. (1999) expliquent ces difficultés par un problème de *triple représentation* de l'objet symbolique. La tasse est interprétée simultanément de plusieurs façons : elle est un objet sensori-moteur, dont l'enfant peut se saisir. Elle est également un artefact dont l'usage conventionnel est « boire ». Enfin, elle est dans cette situation précise le symbole d'un chapeau. La compréhension de la tasse comme objet symbolique « the symbolic affordance » entre en compétition avec la disponibilité intentionnelle de l'objet « the intentional affordance ». Seuls

les enfants de 35 mois réussissent la deuxième phase, et dépassent ce problème de *triple représentation* de l'objet. Cependant, ils échouent dans la troisième phase même à cet âge. Ils ont donc encore des difficultés à utiliser symboliquement un objet qui a un autre usage conventionnel.

Dans une autre étude, Striano, Tomasello et Rochat (2001) testent l'hypothèse selon laquelle la nature de l'objet joue un rôle dans la construction symbolique de l'objet. Les auteurs présentent trois ensembles d'objets différents à des enfants de 2 ans, 2 ans ½ et 3 ans : des objets *répliques*, comprenant un homme et une femme jouet, des objets *naturels*, comprenant une pierre et un bâton, et des objets *instrumentaux*, un ciseau et un crayon. L'adulte invite les enfants à utiliser les différents objets de manière symbolique dans un espace de jeu. Les résultats montrent que tous les enfants produisent plus d'actions symboliques avec les objets *répliques* qu'avec les objets *naturels*, et plus d'actions symboliques avec les objets *naturels* qu'avec les objets *instrumentaux*. Les objets *instrumentaux* posent davantage le problème de la *triple représentation*, ils sont à la fois disponibles de manière physique, intentionnelle, et symbolique. La disponibilité intentionnelle inexistante des objets *naturels* (objets qui n'ont pas de fonction socialement déterminée) rend le problème de la *triple représentation* plus facile à dépasser. Les résultats montrent également que les enfants de 2 ans ½ et 3 ans produisent davantage d'actions symboliques nouvelles que les enfants de 2 ans. Les enfants de 2 ans produisent davantage d'actions symboliques relevant de l'imitation de l'adulte. Au contraire, les enfants de 3 ans s'engagent plus souvent dans des actions symboliques nouvelles et originales. Selon Striano et al. (2001), ces résultats remettent donc en cause la véritable nature symbolique des actions de l'enfant de 2 ans. Les auteurs proposent une explication vygotkienne de ces conduites. A l'âge de 2 ans, les enfants produisent des actions symboliques d'abord au niveau interpsychologique via des conduites d'imitation. Ils créent leurs propres actions symboliques lorsqu'ils ont intériorisé cette compétence. En conclusion, les résultats de cette étude suggèrent que les enfants font l'acquisition des compétences symboliques avec les objets en

imitant les actions symboliques de l'adulte et que ces compétences symboliques émergent autour de 3 ans dans une même dynamique d'apprentissage culturel par imitation (Rakoczy, Tomasello & Striano, 2005a).

C'est dans cette perspective que Barthélémy et Tartas (2009) ont proposé une recherche portant sur le développement des usages d'objets chez l'enfant de 3 à 8 ans. Un premier objectif de la recherche était de préciser le rôle du type d'objet dans la construction du symbole. Un deuxième objectif était d'étendre l'analyse de la construction du symbole à des âges plus avancés de l'enfant. Des enfants de 3-4 ans, 5-6 ans et 7-8 ans ont été invités à participer à un jeu thématique, faire semblant de préparer un repas. Deux types d'objets étaient disponibles, des objets *adéquats* à la situation de jeu comme une poêle et un verre, et des objets tout à fait *incongrus* à la situation comme une bouteille de shampoing et une brosse à dent qu'il était nécessaire de détourner pour poursuivre le jeu. Les résultats montrent que les enfants de 3-4 ans, placés dans cette situation de jeu, ont davantage utilisé les objets *incongrus* de manière conventionnelle (par exemple la brosse à dent a été utilisée « pour se brosser les dents ») que les enfants de 7-8 ans. Et, les enfants de 3-4 ans ont produit moins d'usages détournés avec les objets *incongrus* que les enfants de 5-6 et de 7-8 ans. En revanche, tous les enfants ont utilisé les objets *adéquats* de manière conventionnelle, comme cela était attendu dans le contexte de jeu. Nous avons ainsi conclu à l'importance de la nature de l'objet dans la tâche de jeu proposée, notamment à 3-4 ans, âge auquel les enfants ont le plus de difficulté à utiliser les objets *incongrus* de manière détournée. C'est également à cet âge que les enfants ont le plus bénéficié de l'aide de l'adulte pour détourner les objets. Nous avons donc montré qu'à 3-4 ans les détournements d'usages d'objets continuent à se développer et évoluent dans les situations d'interaction avec l'adulte. La nature intentionnelle de l'objet semble également jouer un rôle important dans la construction des usages symboliques.

**S**ynthèse

### Une perspective intentionnelle des usages symboliques

Dans la perspective de Tomasello (2004), les enfants entrent dans une première forme de culture à l'âge de 9 mois. Ils développent la capacité à comprendre que les autres sont comme eux-mêmes des agents intentionnels. Cette nouvelle capacité permet à l'enfant de comprendre les intentions d'autrui et d'agir avec les objets comme autrui le fait, via l'imitation. Le développement de l'enfant est essentiellement lié au processus d'apprentissage culturel par imitation. Rakoczy, Tomasello et Striano (2005b) montrent que les enfants apprennent à utiliser les objets de manière symbolique de la même façon qu'ils apprennent à utiliser les objets de manière conventionnelle, c'est-à-dire par imitation. Dans cette perspective, la difficulté à utiliser un objet de manière symbolique est essentiellement liée à la nature intentionnelle de l'objet : plus l'objet est défini intentionnellement, plus il est difficile de l'utiliser de manière symbolique. Ainsi les enfants commencent d'abord par utiliser les objets *répliques* (dont la fonction est appropriée au jeu symbolique), puis des objets *naturels* et enfin des objets *instrumentaux* de manière symbolique. L'usage symbolique des objets *instrumentaux* implique de dépasser un problème de *triple représentation* de l'objet, à la fois disponible au niveau sensori-moteur, intentionnel et symbolique (Striano et al. 2001). Nous pourrions évoquer l'idée d'un développement d'une *décontextualisation* intentionnelle (Werner & Kaplan, 1963)

#### 1.2.4 Où l'enfant construit des conventions sociales avec l'adulte

La notion de conventions sociales est développée de différentes manières dans les théories socioculturelles du développement. Dans la perspective de Moro et Rodriguez (2005), Rodriguez et Moro (2008), l'entrée dans les conventions sociales est observée très tôt, avant le langage alors qu'elle est observée bien plus tard, dans la perspective de Harris (2007), Rakoczy (2006) et Tomasello (2004). Est-ce une question de définition, de point de vue théorique ? Nous proposons d'éclaircir cette notion dans la partie suivante.

##### a De la distinction entre « symbole » et « conventions sociales » ?

Quelle est la différence entre construction de symboles et de conventions sociales ? Selon notre position socioconstructiviste, la

construction du symbole a tout à voir avec la construction des conventions sociales. En revanche, selon la perspective constructiviste piagétienne, il y existe une différence entre le symbole et les conventions sociales. Le symbole émerge autour de 18 mois et se manifeste dans différentes conduites que Piaget (1945/1976) a réunies sous le nom de « fonction sémiotique » ou fonction symbolique, comme le dessin, le langage, le jeu symbolique, etc. L'enfant construit la fonction symbolique à travers ses propres actions, de manière solitaire. Ce n'est qu'à partir de l'âge de 4 ans que le jeu symbolique, synonyme d'assimilation déformante du réel au moi, décline et que les jeux de règles se développent. L'enfant entre dans la construction des conventions sociales et apprend à entrer en coopération avec autrui, à travers la mise en place de jeux de règles. Alors que les jeux symboliques partagés sont considérés par Piaget (1945/1976) comme des « monologues collectifs », dans lesquels chaque enfant produit un jeu parallèle sans ne jamais croiser celui de l'autre, les jeux de règles marquent le développement d'une adaptation à la collectivité, reflétant l'entrée de l'enfant dans les conventions sociales. Dans les perspectives socioconstructivistes du développement, dans lesquelles le symbole est d'emblée construit au sein et par un environnement social, l'enfant évolue dans un univers marqué par des conventions sociales. Par conséquent, la distinction entre symboles et conventions sociales n'a plus lieu d'être. Si nous utilisons le terme *symbole* dans tout le manuscrit c'est parce qu'il relève à la fois des perspectives constructivistes et socioconstructivistes. Nous préférons le terme « conventions sociales » pour les perspectives socioconstructivistes.

Dans les perspectives socioculturelles, la controverse ne porte pas sur l'origine des conventions sociales (individuelles ou sociales) mais sur l'âge auquel l'enfant les comprend et les développe. Les travaux de Rakoczy (2006), dans la continuité de Harris (2007) supposent que les premières conventions, émergent avec le langage dans les jeux symboliques, autour de 24 mois. Pour Moro et Rodriguez (2005), les premières conventions naissent dès lors que l'enfant donne du sens aux objets dans le



jeu avec l'adulte, à l'âge de 7 mois. Les auteures attribuent un rôle essentiel à la communication et la caractérisent dans une approche dite *pragmatique de l'objet*. Braswell (2006) définit la création de conventions sociales selon plusieurs niveaux et les étudie dans les activités de dessin et de jeu symbolique. Nous présentons les approches de Rakoczy (2006), Rodriguez et Moro (2008) et Braswell (2006) dans la partie suivante.

*b Développement d'une « we-intentionality » à 24 mois : la perspective de Rakoczy*

Les travaux de Rakoczy (2006, 2007, 2008a) s'inscrivent dans la continuité de la théorie de l'apprentissage culturel par imitation (Tomasello, 2004). Ainsi, les premiers jeux de faire-semblant émanent d'une élaboration basée sur des processus d'apprentissage culturel d'imitation (Rakoczy, Tomasello & Striano, 2005b). Dans ce contexte théorique, Rakoczy (2006) développe une analyse spécifique du jeu de faire-semblant. Il soutient l'idée que cette activité symbolique constitue le berceau d'une intentionnalité collective ou d'une *we-intentionality* impliquant la création de faits conventionnels avec autrui. La mise en place d'une intentionnalité collective dans les jeux partagés « *does involve the conventional use of objects and the collective ascription of functions to these objects* »<sup>9</sup> (Rakoczy, 2007 ; Searle, 1995). Rakoczy (2006) s'appuie sur les travaux de Searle (1995) pour établir une hiérarchie dans le développement des conventions sociales. Searle (1995) distingue deux types de fonctions conventionnelles. Les *causal usage functions*<sup>10</sup> sont des fonctions conventionnelles qui reposent sur les propriétés physiques intrinsèques des objets. Un objet comme le couteau entraîne une *causal usage function*. L'usage du couteau se rapporte en effet à l'action de couper parce que sa lame est tranchante. De la même façon, l'usage du marteau se rapporte à l'action de marteler en raison de la lourdeur et de la dureté de la pierre. Ce type d'usage est qualifié de conventionnel au sens faible, les propriétés physiques de l'objet le

---

<sup>9</sup> Notre traduction : « implique l'usage conventionnel d'objets et l'assignation collective de fonctions à ces objets »

<sup>10</sup> Notre traduction : « Fonction d'usage causal ou fonction dont l'usage est causal »

déterminent. Au contraire, les *status function*<sup>11</sup> sont conventionnelles au sens fort. Les *status functions* sont assignées aux objets uniquement via une pratique collective, par exemple, dans notre société un morceau de papier est utilisé comme de la monnaie et un morceau de bois taillé est utilisé comme un pion au jeu d'échec. Les figurines en bois pourraient éventuellement être utilisées comme de l'argent et des morceaux de papier pour jouer aux échecs. Ainsi « *an object has a certain status function only by virtue of the collective intentional treatment of it as having this status function* »<sup>12</sup> (Rakoczy, 2007). L'intentionnalité collective est fondée sur une réalité institutionnelle à travers la création de *status functions* pour les objets. Les jeux de règles sont par définition des systèmes de règles constitutives qui assignent des *status functions* aux objets impliqués dans le jeu.

Le jeu de faire-semblant n'est pas préalablement constitué de règles mais les enfants qui jouent vont les constituer à travers leurs actions et leurs usages. Le jeu de faire-semblant est donc considéré comme une activité impliquant des règles constitutives et l'assignement de *status functions* (Walton, 1990). Par exemple, dans le jeu de faire-semblant suivant extrait d'une observation d'enfants de 7 ans, le jeu est mené dans une dynamique intentionnelle collective :

*Lin.* porte le coquillage à la bouche du poupon en disant « *mmm c'est bon* ». Puis, *Eva.* prend le coquillage et dit « *ah je vais mettre du lait dedans* » et utilise la bouteille de shampoing « *comme une bouteille de lait* » pour en verser dans le coquillage.

Les deux enfants « nourrissent le poupon » et pour cela, l'une d'entre elles va d'abord assigner une *status function* au coquillage, puis à la bouteille de shampoing, créant ainsi des règles constitutives à leur jeu. Dans le cadre de leur jeu, le coquillage compte pour un biberon permettant à chaque participant de traiter le coquillage comme un biberon. L'assignement de *status functions* établit une structure normative à l'activité

<sup>11</sup> Notre traduction : « *Fonction statut ou fonction dont l'usage dépend d'un statut* »

<sup>12</sup> Notre traduction : « *un objet a une fonction statut seulement en vertu de l'usage intentionnel collectif qui est fait de cette fonction statut* »

menée. Certaines actions sont permises comme « verser du lait pour le remplir », ce que fait Eva, d'autres en revanche ne le sont pas, par exemple, utiliser le coquillage « comme un savon pour laver le poupon ».

Harris et Kavanaugh (1993) ont montré dans une série d'expériences la capacité des enfants de 2 ans à développer des usages appropriés aux stipulations imaginaires proposées par l'adulte. Par exemple, lorsque l'adulte fait semblant de verser du thé dans une tasse, l'enfant est capable de faire semblant de le boire. Plus récemment, Rakoczy, Tomasello et Striano (2004), Rakoczy et Tomasello (2006) ont développé des situations expérimentales afin d'évaluer la capacité de l'enfant à participer et créer un espace d'inférences structuré par des *status functions*. Dans l'une de ces expériences, les enfants sont observateurs de différentes conduites produisant un même résultat manifeste. Ces conduites sont basées, ou sur la production d'un jeu symbolique, ou sur la production d'une action réelle mais impossible. Par exemple, l'expérimentateur produit l'action de verser du liquide dans une tasse dans la condition *jeu symbolique*, manifestant des signes de plaisir à jouer. Dans la condition *action réelle et manquée*, l'expérimentateur produit au contraire des signes de frustration. Dans les deux cas, aucun liquide n'est versé dans la tasse. Les enfants de 2 et 3 ans montrent systématiquement une attitude appropriée en fonction de la condition. Ils essaient eux-mêmes de réaliser l'action sans y parvenir comme l'adulte dans la condition *action réelle et manquée*. Et, ils entrent dans un jeu symbolique avec l'adulte qui l'y invite dans la condition *jeu symbolique*. Par conséquent, les auteurs montrent que les enfants distinguent la structure intentionnelle d'une activité dès l'âge de 2 ans. Ils respectent la structure normative inférée et partagent une intentionnalité collective appropriée avec l'adulte leur permettant d'assigner des *status functions* aux objets.

Ainsi, les deux perspectives socioculturelles de Rodriguez et Moro (2008) et Rakoczy (2006) étudient le développement de *status functions*. Néanmoins, celles-ci émergent seulement à 24 mois dans la perspective de

Rakoczy (2006), alors qu'elles sont premières et fondamentales dans la perspective de Rodriguez et Moro (2008) et se construisent dès l'âge de 7 mois dans l'interaction adulte enfant-objet.

*c Développement d'une pragmatique de l'objet dès l'âge de 7 mois : la perspective de Rodriguez et Moro(2008)*

Les premières études menées par Moro et Rodriguez (1989, 2000), Rodriguez et Moro (1999) ont montré le rôle essentiel de l'objet dans la construction de conventions sociales par l'enfant, notamment dans la période du développement pré-langagier. A travers le développement d'une perspective *pragmatique de l'objet*, les auteures révèlent le statut spécifique que prend l'objet dans les interactions du bébé avec un adulte et proposent une théorie novatrice sur la genèse des conventions sociales. L'objet y est à la fois envisagé comme un produit historique et culturel, et comme un médiateur communicationnel entre l'adulte et le bébé. Les expériences menées reposent sur des observations longitudinales de bébés de 7, 10 et 13 mois au cours d'un jeu avec l'adulte parent. Deux objets sont proposés aux dyades adulte-enfant, un téléphone-jouet coloré sur roulette auquel une cordelette est attachée et un camion que les enfants peuvent remplir avec des éléments de formes géométriques différentes. Les auteures montrent que les enfants développent des usages canoniques de l'objet, c'est-à-dire « faire allo », avec le téléphone-jouet et « mettre dedans » avec le camion dès l'âge de 10 mois. L'usage des artefacts n'est pas considéré comme naturel et acquis d'emblée. Au contraire, utiliser l'artefact nécessite la construction de systèmes de signes déjà très élaborés. L'objet à travers la construction de son usage avec l'adulte devient ainsi un médiateur sémiotique et communicationnel de la pensée enfantine.

Dans une étude récente, Rodriguez et Palacios (2011) montrent - également dans des interactions triadiques enfant-adulte-objet- que la construction des usages symboliques est socialement construite. Les auteurs étudient les usages symboliques selon six niveaux de complexité. Les symboles de niveau 1 impliquent l'utilisation du corps propre de l'enfant.

Par exemple, l'enfant symbolise le galop d'un cheval en remuant son corps. Les symboles de niveau 2 impliquent l'usage conventionnel des objets dans un contexte imaginaire. Cela est le cas lorsque l'enfant utilise une cuillère jouet « pour manger ». Les symboles de niveau 3 sont élaborés à partir de l'usage conventionnel de l'objet et accompagnés de production linguistique ou de vocalisation. Les symboles de niveau 4 sont liés aux substitutions d'objets. L'enfant utilise par exemple une tasse « comme un chapeau ». Les symboles de niveau 5 impliquent une double substitution d'objets. Deux objets sont substitués ensemble au cours d'une même action. Enfin la production de symboles de niveau 6 n'est pas basée sur l'usage d'un objet concret mais sur l'usage d'un objet imaginaire. Dans ce cas, il n'y a pas de support matériel pour soutenir la production symbolique. Les résultats montrent que la production de symboles augmente entre 9 et 15 mois. Les auteurs constatent qu'à l'âge de 9 mois, la totalité des symboles sont produits par l'adulte, alors qu'à 15 mois l'enfant produit 70% des symboles développés dans le jeu. Les productions symboliques d'enfants sont présentes dès l'âge de 12 mois. Dans une période où le langage verbal de l'enfant n'est pas suffisamment développé pour soutenir le jeu de fiction, l'adulte est positionné comme tuteur de l'enfant à travers la production de démonstrations, d'incitations, d'encouragement et de félicitations.

Ainsi, les toutes premières conventions sociales qu'elles soient liées aux usages canoniques ou symboliques des objets sont d'abord largement soutenues par l'adulte et construites dans une activité partagée. Braswell (2006) propose une analyse théorique des conventions sociales et les distingue selon quatre catégories que l'on peut observer dans le jeu des enfants avec l'adulte. Nous le présentons dans la partie suivante.

*d Développement de conventions sémiotiques pour  
Braswell*

Braswell (2006) développe la notion de conventions sémiotiques et de pratiques de signes dans le but de comprendre comment les enfants apprennent à utiliser des signes dans des espaces partagés. Selon Braswell (2006), les signes se construisent à partir des conventions sémiotiques

existantes. Et les conventions sémiotiques se développent à partir de la pratique des signes. Pratiques de signes et conventions sémiotiques sont mutuellement constituées et se distinguent selon quatre catégories.

Les *conventions élémentaires* correspondant à la plus petite unité d'un système de signes. Autrement dit, il s'agit de conventions de premier niveau. La production d'un geste ou d'un usage symbolique d'objet est une convention élémentaire de premier niveau dans la construction sémiotique. Les enfants dès l'âge de 12 mois développent des conventions élémentaires à travers des actions symboliques comme faire semblant de manger, de boire dans une tasse ou de téléphoner (Bretherton et al., 1981 ; Rodriguez et Palacios, 2011).

Les *conventions grammaticales* définissent la relation des conventions élémentaires entre elles. Elles permettent l'articulation et la combinaison des conventions élémentaires en des formes plus complexes. C'est ainsi à partir des conventions grammaticales que les enfants développent des séquences symboliques plus complexes. Selon Fenson et Ramsey (1980), les enfants commencent par jouer une même action à plusieurs reprises dès l'âge de 1 an et développent la capacité à combiner un ensemble d'action à partir de 2 ans. Les séquences d'actions deviennent très élaborés, ordonnées et complexes entre 4 et 7 ans (Piaget, 1945/1976).

Les *conventions sémantiques* explicitent les séquences de conventions élémentaires et spécifient leur signification. « *Semantic conventions determine how objects are transformed into other entities and help establish and maintain player role and object transformations during sociodramatic play.* »<sup>13</sup> (Braswell, 2006). Liées aux conventions grammaticales qu'elles révèlent, les conventions sémantiques permettent de transformer et redéfinir les conventions grammaticales (redéfinition du thème du jeu, des rôles, des usages). De fait, les conventions sémantiques dépendent des conventions grammaticales et les subordonnent.

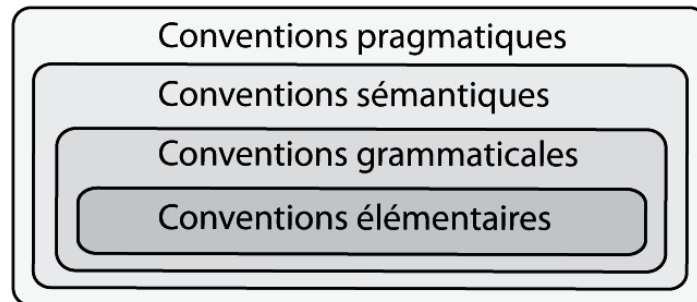
---

<sup>13</sup> Notre traduction : « *Les conventions sémantiques déterminent comment les objets sont transformés en d'autres entités, aident et permettent de maintenir du jeu de rôle et des transformations d'objets pendant le jeu symbolique.* »

Les *conventions pragmatiques* offrent un cadre pour la pratique des signes et définissent comment les signes doivent être utilisés de manière appropriée en fonction du contexte et de la situation. Le jeu de faire-semblant, par son caractère fictionnel et non réel, implique l'intégration d'une dimension conventionnelle pragmatique entre les interactants. Comme Harris et Kavanaugh (1993) le montre, les enfants comprennent les actions imaginaires et fictionnelles dès l'âge de 2 ans dans un jeu impliquant l'adulte et l'enfant. Dans le jeu de faire-semblant, la mise en place d'un thème de jeu spécifique par les enfants contraint également les signes à certains types d'usages et relève de conventions pragmatiques. Rakoczy et Tomasello (2006); Rakoczy Tomasello et Striano (2004); Wyman, Rakoczy et Tomasello (2009) montrent la capacité des enfants à comprendre la dimension pragmatique propre aux différentes fictions imaginaires introduites par l'adulte dès l'âge de 2 ans. Des enfants de 2 ans, ayant défini une gomme comme un chat dans un premier jeu de fiction, sont capables de définir la même gomme comme un aliment dans un autre jeu symbolique. Ainsi, les enfants développent des conventions pragmatiques très tôt dans le jeu symbolique avec l'adulte.

Ce point de vue sur les conventions sémiotiques apporte notamment une grande lisibilité sur les usages et les actions impliquant des détournements d'objets. Il permet d'établir des liens entre les différents systèmes de signes. En effet les conventions pragmatiques appliquées à la compréhension du langage se développent bien après celles liées au développement des usages d'objets. Bernicot, Laval et Chaminaud, (2007) ainsi que Laval (2003) s'intéressent à la compréhension du langage non-littéral, à partir de l'étude de quatre formes spécifiques d'expressions non littérales. Les auteures observent des enfants de 6, 8 et 10 ans et montrent que les enfants développent une compréhension ordonnée des différentes expressions non littérales. Ils comprennent d'abord les inférences non littérales (par exemple, une personne dit : « voulez-vous un café ? » et l'autre répond : « Je vais me coucher tôt ce soir »). Puis, ils comprennent les allusions, l'implicite (par exemple, il fait froid ici), les idiomes (par exemple

« change de disque » pour signifier « parle d'autre chose ») et enfin les inférences sarcastiques (par exemple : Veux-tu que j'invite Béatrice pour le diner ? oui, j'adorerai voir cette peste encore). Ce point de vue théorique nous permet ainsi d'entrevoir des liens entre les différents systèmes de signes. Les conventions élémentaires correspondent à l'usage le moins complexe de la langue, par exemple, une expression littérale. Les conventions grammaticales organisent les expressions littérales. A travers les conventions sémantiques les expressions littérales peuvent être redéfinies et peuvent engager des inférences non littérales et des idiomes par exemples. La Figure 2 présente un schéma descriptif des différents niveaux de conventions sémiotiques proposés par Braswell (2006).



*Figure 2. Schéma descriptif des différents niveaux de conventions sémiotiques proposés par Braswell (2006)*

Une grande partie de la littérature socio-interactionniste s'intéresse au développement des enfants âgés de 9 à 36 mois (Rodriguez et Moro, 2008 ; Tomasello, 2004 ; Nielsen & Christie, 2008) dans des interactions avec l'adulte. Finalement, peu de travaux portent sur la construction du symbole après l'âge de 3 ans. Nous présentons ces recherches dans la partie suivante.





### Différents points de vue sur les conventions sociales et les usages symboliques d'objets

Rakoczy (2006) propose de distinguer deux types de conventions sociales. D'une part, les *causals physical functions* ne sont pas nécessairement construites collectivement car en quelque sorte la fonction de l'objet parle d'elle-même. D'autre part, les *status functions* sont construites dans la collaboration et sont la marque d'une *we-intentionality*, c'est-à-dire d'une construction conventionnelle au sens fort (comme par exemple, l'assignation de nouvelles fonctions aux objets dans le jeu de fiction). Ces fonctions émergent à l'âge de 24 mois. Rodriguez et Moro (2008) observent l'émergence de ces fonctions dès l'âge de 7 mois. En effet, Moro et Rodriguez (2005) considèrent les premières constructions des usages canoniques d'objets comme le fruit des interactions et de la communication avec l'adulte. Ces usages canoniques reflètent une construction conventionnelle au sens fort. D'après Braswell (2006), les conventions sémiotiques, qu'elles soient liées à l'usage des objets ou à la pratique du dessin ou à tout autre système de signes comme les gestes (Guidetti, 2006) ou le langage (Laval, 2003), s'organisent selon quatre niveaux de plus en plus complexe.

## 2 Développement du symbole à l'âge de 3 ans

Avec l'entrée à l'école, autour de l'âge de 3 ans, les jeux entre enfants deviennent de plus en plus fréquents (Haight & Miller, 1992). Nous avons recensé ici les recherches qui s'intéressent précisément aux conduites sociales et symboliques de l'enfant de 3 ans dans un jeu avec un ou plusieurs autres pairs. Comme dans les jeux avec l'adulte, le jeu entre enfants nécessite de rendre explicite l'attribution symbolique d'objets ou d'actions. Là où l'adulte offrait la possibilité à l'enfant de clarifier, d'expliquer, d'informer des transformations symboliques produites, soit à travers des démonstrations d'usages, soit en posant des questions très précises ou plus ouvertes (Moro & Rodriguez, 2005 ; Nielsen & Christie, 2008 ; Tomasello et al., 1999 ; Striano et al., 2001), l'autre enfant de même âge, qui partage le jeu, va développer des modes d'interactions spécifiques (Nadel & Baudonnière, 1980). Entre eux, les enfants se questionnent

différemment, ne valorisent pas d'une manière aussi importante les explications dans le jeu ainsi que la spécification verbale des actions symboliques. Nous abordons cette spécificité du jeu entre enfants, dans un premier point. Néanmoins, chaque partenaire de jeu devra être en mesure de saisir les actions imaginaires de l'autre pour entrer dans un jeu cohérent et coopérant avec son camarade. Selon Sinclair et Stamback (1990), « *le jeu de fiction collectif entre pairs offre la possibilité d'étudier les processus d'adaptation réciproques à travers les explications et les argumentations dont dépend l'échange équilibré de pensée entre égaux* » (p.14). Nous présentons, dans un deuxième point les travaux qui ont étudié plus précisément la construction symbolique de l'objet dans les interactions des enfants entre eux.

### **2.1 Les objets ont une fonction de communication pour Nadel et Baudonnière (1980)**

Nadel et Baudonnière (1980) proposent une expérience tout à fait originale dans le champ du développement des interactions entre enfants de 3 ans. Selon eux, les objets sont au cœur des processus de la communication des enfants entre eux (rejoignant en cela la perspective de Moro & Rodriguez, 2005). Ils médiatisent et supportent l'activité sociale avant que cette fonction ne soit assurée par le langage. L'évolution des compétences à communiquer a été mesurée via les usages d'objets et via l'usage du langage dans un jeu. Dans la tâche proposée, les enfants jouent par deux dans un espace de jeu impliquant différents objets en double exemplaire. Les résultats montrent que les enfants de 3 ans communiquent essentiellement à travers l'imitation immédiate et réciproque des usages produits par leur partenaire. Basée sur le modèle théorique de Wallon (1941/1968) impliquant la prédominance de fonctions psychologiques à certaines étapes du développement, la recherche proposée montre que l'imitation immédiate et réciproque de l'usage d'un objet est le mode prédominant de la communication entre enfants âgés de 3 ans. Une fois constitué, le langage se substitue à ce mode préverbal de communication. Ainsi, la communication basée sur l'imitation des enfants entre eux est fondée sur une fusion des

rôles, amenant chaque partenaire à reproduire de manière synchrone l'activité d'autrui. Ces conduites évoluent vers une différenciation des rôles dans le jeu : chaque enfant développant une activité de plus en plus complémentaire et créative à partir de l'usage du langage. Avec le développement langagier, les enfants entrent dans des rôles différenciés pour les partenaires et dans un espace de compréhension inter-partenaires de plus en plus précis. Chaque enfant peut ainsi évoluer de manière plus distanciée et personnalisée, notamment dans les jeux de fiction.

Dans cette perspective, l'usage des objets est considéré comme une première forme de communication avant le langage. Les auteurs mettent l'accent sur la fonction de communication qu'assurent les objets. La dimension de l'usage de l'objet telle qu'elle est considérée par Moro et Rodriguez (2005), permettant de construire des significations dans un système de communication n'est pas considérée davantage. Par conséquent, la dimension symbolique des usages d'objets nécessite d'être développée et explorée. Les travaux de Verba (1990) proposent en ce sens une étude sur le développement symbolique et communicationnel dans le jeu des enfants de 3 ans ½.

## **2.2 La fonction communicative et symbolique des objets pour Verba (1990)**

Verba (1990) propose un point de vue multidimensionnel des jeux de fictions collectifs chez des enfants âgés de 3 ans. Elle offre une étude microgénétique du développement symbolique, communicationnel et affectif de l'enfant dans des jeux collectifs. Les enfants sont rencontrés par groupes de quatre, et sont invités à jouer autour d'une table avec différents objets choisis.

### **2.2.1 Trois niveaux d'analyses des jeux collectifs à l'âge de 3 ans**

Selon Garvey (1974) la mise en place de jeux symboliques partagés implique trois conditions. Premièrement, les enfants doivent comprendre la dimension fictionnelle du jeu, hors de la réalité. Deuxièmement, les enfants

doivent abstraire des règles communes à propos de leur jeu afin de le structurer dans la coopération. Troisièmement, les enfants doivent tous deux être satisfaits et donner leur accord sur le contenu symbolique du jeu. En adéquation avec les propositions de Garvey (1974), Verba (1990) propose une conception intégrée des jeux coopératifs. Verba (1990) prend non seulement en compte les liens socio-affectifs qui se mettent en place entre les enfants mais également les compétences sociocognitives nécessaires à la coopération et au partage des significations. Trois niveaux d'analyse des jeux de fiction collectifs sont distingués. Le premier porte sur les compétences à imaginer un contenu. Le deuxième implique les compétences sociales à partager le contenu avec un partenaire. Le troisième concerne l'organisation et la gestion de sa réalisation. Toute suggestion, négociation ou autre information peut ainsi s'organiser autour de ces trois différents niveaux.

Le contenu imaginaire est particulièrement important dans le jeu de fiction. Il donne du sens à l'interaction et permet aux enfants de jouer en suivant un thème principal. Les transformations symboliques concernent les objets, les personnes (lorsque l'enfant assume un rôle spécifique), les lieux et la temporalité. La dimension créative porte sur des idées, que Verba (1990) définit comme des états ou des événements pouvant être décrits sous forme d'actions ou d'énoncés (par exemple, le loup arrive, il est méchant).

La dimension du partage du contenu imaginaire nécessite une compréhension mutuelle. L'expression des idées et des intentions ainsi que les clarifications, précisions et spécification entraînent la construction d'un cadre commun de référence. Ceci renvoie au niveau des conventions pragmatiques de Braswell (2006). Les enfants spécifient l'orientation des idées et des thèmes du jeu à travers leurs échanges. Ils créent de la sorte les conventions pragmatiques propres à la situation d'interaction. Néanmoins, l'accord entre les partenaires est une condition nécessaire à la co-élaboration. Des négociations et réajustements entre les partenaires peuvent en résulter.

Enfin, la dimension organisationnelle du jeu concerne la réalisation et la gestion du jeu. Verba (1990) montre que les enfants sont à la fois acteurs, scénaristes et metteurs en scène de la fiction : « *ils veillent au bon déroulement du jeu et supervisent les performances, en attirant et maintenant l'attention de l'autre, en proposant la suite des événements, en distribuant les rôles, en donnant des directives, en évaluant les performances, en choisissant ou créant un décor.* » (p.29). Dans une étude plus macrogénétique, impliquant des dyades d'enfants de 3 ans et de 4 ans½, Gonçu (1993) rapporte que les enfants les plus âgés produisent de plus longue séquence de jeu. Ces mêmes enfants développent un jeu plus coordonné en ce qui concerne le jeu de rôle, la mise en place de règles et d'un thème de jeu.

En résumé, Verba (1990) propose une analyse microgénétique et multidimensionnelles du jeu de fiction des enfants de 3 ans. Néanmoins, son analyse n'intègre pas ces différentes dimensions les unes aux autres. L'utilisation d'une unité d'analyse telle que les conventions sociales que nous développons dans cette thèse à travers les détournements d'usages d'objets a justement pour intérêt de donner un point de vue unifié de ces différentes dimensions (contenu du jeu, coopération et organisation). Les recherches de Gonçu (1993) montrent que les enfants de 3 ans ont encore des difficultés à élaborer des interactions de jeu aussi coordonnées et complexes que les enfants de 4 ans ½. Ce qui laisse supposer que l'élaboration de conventions sociales (via les détournements d'usages d'objets) entre enfants continue de se développer entre 3 et 5 ans. Nous supposons ainsi que les détournements d'usages d'objets se développent entre 3 et 5 ans.

### 2.2.2 Le rôle de la situation et des objets

De par leur forme et leur fonction, les objets évoquent certains usages et certaines significations qui peuvent être similaires ou pas pour les partenaires. Deux enfants à qui l'on propose un ensemble d'objets correspondant à une dinette, vont certainement dans un premier temps

utiliser la dinette et développer un scénario autour du repas. En revanche, un ensemble d'objets composé de blocs de carton, de morceaux de tissu, de bouts de bois et de caillou, ne met pas les enfants dans un bain de significations culturellement partagées, faisant varier considérablement l'élaboration de la fiction. De par leur fonction, les objets offrent déjà aux enfants un cadre extérieur de référence avec lequel les enfants vont construire leur activité. « *Lorsque les objets n'évoquent rien de particulier, il est indispensable que chaque enfant transmette à son partenaire les signifiés qu'il leur attribue, ceux-ci différant souvent d'un individu à l'autre* ». (Verba, 1990, p.30). Verba (1990) conclut que « *moins la situation dans son ensemble évoque des scènes ou des expériences socialement codifiées, plus il est nécessaire aux enfants d'exprimer leurs pensées, les préciser et les clarifier pour élaborer le jeu.* » (p.30).

### 2.2.3 Différentes formes de transformations symboliques des objets

Verba (1990) montre que les transformations symboliques d'objets apparaissent de différentes manières : soit en séquences isolées, soit contribuent à la construction d'un scénario ou soit servent à développer le scénario.

Les substitutions en séquence isolée sont dites *substitutions symboliques simples* et sont caractérisées par la simple spécification de la signification attribuée à l'objet. Par exemple, un bâton est appelé « cochon ». Ces substitutions n'apparaissent pas liées à un scénario, le jeu des enfants consiste à transformer les objets sur le plan symbolique sans forcément les impliquer dans une suite d'actions qui constituerait un scénario. Les *substitutions symboliques qui contribuent à la construction d'un scénario* s'enchaînent de manière cohérente les unes avec les autres selon une même thématique de jeu. Pour alimenter le scénario, le partage des significations à propos des objets est nécessaire. Enfin, *d'autres substitutions symboliques d'objets* émergent à l'intérieur d'un scénario. Ces substitutions émergent dans un scénario fixé auparavant par les joueurs entre eux.

En résumé, Verba (1990) observe trois degrés de co-construction de significations de plus en plus complexes. A un premier niveau, les enfants ne réinterprètent pas les significations évoquées (le bâton est appelé « cochon » et cela s'arrête là). A un deuxième niveau, les enfants s'appuient sur les significations élaborées par autrui, se les approprient et proposent à leur tour des significations qui contribuent à construire un scénario. A un troisième niveau, les enfants proposent des significations qui alimentent le scénario identifié auparavant.

Cette thèse s'inscrit dans une approche unificatrice des différentes dimensions étudiées par Verba (1990) : des substitutions d'objets et de la co-construction des usages symboliques à travers l'étude des détournements d'usages d'objets et plus largement des conventions sociales. Notre recherche propose un point de vue macrogénétique du développement des conventions sociales entre 3 et 7 ans qu'aucune autre étude connue n'a encore développé en ce sens.

Nous présentons les recherches étudiant le développement symbolique de l'enfant après 3 ans dans la partie suivante.

**S**ynthèse

### **Rôle des objets dans les jeux entre enfants de 3 ans**

Deux types de recherches ont étudié la communication via les objets dans les jeux entre enfants. Nadel et Baudonnière (1980) montrent comment à 3 ans le jeu est un lieu de construction identitaire de l'enfant qui à travers des conduites d'imitation d'autrui expérimente différents rôles (actif/passif). L'objet est ainsi prétexte à communiquer et à développer une identité sociale. En conséquence, l'objet et les aspects conventionnels de l'usage co-construits entre les enfants sont négligés. Les travaux de Verba (1990) interprètent davantage l'usage des objets dans le jeu partagé comme une fenêtre sur le développement de la créativité et du partage de significations. Cette thèse a pour objectif de développer un point de vue unifié sur la création de conventions sociales entre enfant à partir de l'analyse des détournements d'usages d'objets et ce dans une approche transversale entre 3 et 7 ans.

### **3 Développement du symbole après l'âge de 3 ans**

A 3 ans, la construction symbolique de l'objet a considérablement progressé. Les enfants sont capables de construire ensemble des jeux de fictions comprenant des usages symboliques d'objets, des thèmes, des jeux de rôle, etc (Harris, 2007 ; Verba, 1990). Néanmoins, la littérature montre que les enfants de 3 ans ont encore des difficultés à comprendre certains types de symboles (Deloache, 1987 ; Gonçu, 1993 ; Tomasello et al., 1999). Malheureusement, très peu de travaux s'intéressent au développement des compétences symboliques après l'âge de 3 ans. D'où la nécessité de mettre en place des études qui visent à comprendre l'évolution des premiers symboles et les transformations qu'ils connaissent. Nous présentons tout d'abord les travaux qui ont étudié le développement d'enfants de plus de 3 ans. Enfin, nous terminons par une présentation des études qui explorent les liens entre jeu de faire-semblant et théorie de l'esprit afin de comprendre comment les deux formes de compétences peuvent être liées.

#### **3.1 Evolution des symboles entre 3 et 7 ans**

Selon Piaget (1945/1976), le jeu symbolique commence à décliner entre 4 à 7 ans et évolue vers un jeu de règles plus adapté à la réalité. A cet âge, les constructions fictives élaborées sont plus ordonnées et cohérentes. Les enfants accordent une importance particulière à la ressemblance avec la réalité, impliquant une assimilation symbolique de moins en moins déformante. Enfin, à cet âge, les enfants commencent à entrer dans le symbolisme collectif à travers l'ajustement et la complémentarité des rôles.

Lyytinen (1991) a étudié le développement symbolique de l'objet entre 2 et 6 ans à partir d'une analyse de trois processus largement étudiés chez les enfants de 18 à 36 mois (Elder & Pederson, 1978 ; Jackowitz & Watson, 1980). La décentration des actions du corps propre de l'enfant vers les objets, au développement de la décontextualisation, permettant à l'enfant de jouer avec un support dont la signification est de plus en plus éloignée de la signification créée dans le jeu, et au développement de l'intégration permettant la combinaison de différents usages symboliques. Les conduites



d'enfants de 2 à 6 ans ont été observées au cours d'un jeu libre dans lequel l'adulte encourageait l'enfant à jouer. Les résultats montrent que la proportion d'actions décentrées, décontextualisées, intégratives et de thématiques augmentent de manière linéaire avec l'âge des enfants. En revanche, l'évolution des substitutions d'objets est peu importante. Ils notent également que l'utilisation d'expressions décentrées, de combinaisons langagières, et de précision des thèmes sont davantage liées à des variables individuelles que liées à l'âge. Au contraire, Bigham et Bourchier-Sutton (2007) montrent que le processus de décontextualisation impliqué dans l'utilisation d'objets de formes et de fonctions différentes n'est pas plus problématique à 3 ans qu'à 8 ans. Dans la tâche qu'ils proposent, les enfants doivent définir l'action symbolique menée par l'adulte. Quel que soit leur âge, les enfants ne montrent pas de difficulté à répondre à la question, même lorsque l'objet utilisé est différent en forme et en fonction de l'objet représenté. Les résultats révèlent d'autre part que tous les enfants interprètent plus facilement les actions symboliques impliquant un objet similaire en forme et en fonction qu'une action symbolique impliquant des objets dont la forme et la fonction sont différentes de l'objet référent.

Une autre étude menée par Copple, Cocking et Matthews (1984) montre comment les enfants entrent davantage dans une recherche de contextualisation que dans une démarche de décontextualisation. Les enfants de 3 et 5 ans sont amenés à discuter la pertinence d'objets substitués dans une situation donnée. Une petite histoire est racontée à l'enfant à propos d'un monsieur dans un magasin de glace. Le jeu consiste à ce que l'enfant prétende servir de la glace à ce monsieur. Néanmoins, l'enfant doit faire face au fait qu'il n'y a pas de cuillère à glace. Divers objets sont proposés en remplacement : des objets distrayeurs avec lesquels il est vraiment difficile de simuler l'action et deux autres objets : une baguette en bois et un petit bol en plastique, plus adéquats. Dans la plupart des cas, les enfants jugent les distrayeurs inadéquats. La plupart des enfants choisissent le bol, mais quelques enfants préfèrent la baguette qui permet de mieux

simuler le mouvement. La baguette permet en effet de mieux simuler le geste. En revanche, le petit bol permet de mieux réaliser l'action, conservant l'aspect de la cuillère, c'est-à-dire l'aspect récipient. Selon les auteurs, il y aurait un développement allant d'une représentation littérale vers une représentation symbolique de l'objet. D'abord, les enfants choisissent des substituts ayant les mêmes propriétés que l'objet de référence (choix du bol). Ils sont ensuite capables de se centrer sur l'action à mener, même si cela est au détriment de la ressemblance entre les objets (choix de la baguette). Il est intéressant de noter qu'aucun objet distracteur n'a été choisi par les enfants. Les enfants recherchent les objets les plus adéquats à l'action et au geste qu'ils doivent réaliser dans le contexte.

### **3.2 Usages symboliques d'objets et théorie de l'esprit**

Le développement d'une théorie de l'esprit permet à l'enfant de comprendre les comportements d'autrui, ses désirs, ses croyances, ses intentions, ses émotions. Différents courants théoriques ont proposé d'expliquer l'émergence de cette capacité évaluée par la plupart des auteurs autour de l'âge de 4-5 ans. Thommen et Rimbart (2005) distinguent trois grands courants théoriques relatifs au développement d'une théorie de l'esprit. La perspective modulariste, soutenue notamment par Leslie (1987), propose que la théorie de l'esprit s'exprime suite à la maturation du module neurologique qui lui est associé. La perspective de Wellman (1990) considère que les enfants développent une « théorie de la théorie d'autrui ». Dans cette acception, l'enfant met à l'épreuve des faits la théorie qu'il se fait du monde qui l'entoure et la transforme par le biais des feed-back que lui renvoie son expérience. Enfin, la perspective simulationniste soutient l'idée que les enfants comprennent autrui à partir d'une projection symbolique de leur propre pensée, de leur propre représentation à autrui (Gordon, 1996).

Souvent réduite à une relation impliquant deux individus, parce qu'il s'agit de comprendre des états mentaux, des états internes, la théorie de l'esprit n'est que rarement explorée sous l'angle des usages d'objets, du jeu,

des conventions sociales. Quelques travaux ont étudié la théorie de l'esprit dans le but d'établir un lien entre son émergence et l'activité de jeu de faire-semblant (Astington & Jenkins, 1995 ; Nielsen & Dissanayake, 2000 ; Schwebel, Rosen & Singer, 1999 ; Youngblade & Dunn, 1995). Astington et Jenkins (1995) et Youngblade et Dunn (1995) soutiennent l'idée que le jeu de rôle et le partage de propositions fictionnelles avec autrui sont liés au score d'attribution de fausse-croyance, indépendamment de l'âge de l'enfant et de son niveau de langage. Les auteurs proposent que les enfants expérimentent la confrontation des croyances dans leur activité de jeu, leur permettant de construire une notion de croyance explicite. Ainsi la perspective fictionnelle se présente comme une ouverture, voire une analyse innovante relativement à la traditionnelle évaluation binaire des compétences en théorie de l'esprit, défini par une réussite ou un échec. D'autres recherches montrent que les enfants construisent les pré-requis sociocognitifs exigés par les tâches classiques du développement de la théorie de l'esprit à travers les interactions communicatives de l'enfant avec sa mère (Le Sourn-Bissaoui & Deleau, 2001). Thommen (2007), Thommen et Rimbart (2005) soulignent d'ailleurs l'importance de considérer l'émergence des théories de l'esprit dans une continuité développementale. D'autre part, ces auteurs soulignent que « l'enfant vers 3 ans commence à utiliser ses capacités sémiotiques pour élaborer des règles, des explications pour se construire une vision normative du réel. Il en vient ainsi à poser des lois, des règles » (p.37) l'amenant à développer une cohérence du monde qui l'entoure, une compréhension des objets, des événements et d'autrui qu'il n'est pas négligeable de considérer comme les prémisses d'une théorie de l'esprit.

Dans le but d'analyser le développement d'une théorie de l'esprit en lien avec le développement des conventions sociales, Barthélémy et Tartas (2009) explorent les liens entre deux formes d'actions impliquant des compétences d'ordre intentionnel. La première forme d'action implique de détourner les objets dans un jeu de faire-semblant et nécessite de détourner l'intention ou la fonction de l'objet. La deuxième forme d'action nécessite

de détourner l'attention d'une marionnette malintentionnée via la tromperie. Les résultats montrent que les enfants de 3-4 ans ont plus de difficultés à détourner l'usage des objets et à tromper la marionnette que les enfants de 5-6 et 7-8 ans. Néanmoins, la capacité à détourner les objets se développe avant la capacité à tromper autrui, montrant que la compréhension sociale de l'intentionnalité impliquée dans le détournement d'usages d'objets et dans la tromperie n'évolue pas de manière synchrone. Ces résultats sont néanmoins à relativiser du fait de la difficulté de la tâche de tromperie d'un point de vue langagier, et dont nous supposons qu'elle introduisait un biais de compréhension pour les enfants les plus petits.

Selon Veneziano (2005), les transformations langagières au cours du jeu de fiction sont interprétées comme une première forme de théorie de l'esprit non explicitée, et développée dans l'action. Les résultats montrent que les enfants qu'elle observe développent des verbalisations plus spécifiques aux aspects du jeu difficilement compréhensibles par un observateur extérieur avec l'âge, par exemple lors d'une substitution d'objet. Ce changement reflète un début de compréhension intuitive d'une théorie de l'esprit. En donnant des informations spécifiques sur un usage détourné, l'enfant accède intuitivement au fait que les usages détournés créés dans le jeu de fiction sont subjectifs et relatifs à son choix. Le langage devient « alors un révélateur d'une certaine compréhension du mental d'autrui et des débuts d'une théorie de l'esprit en action ». Veneziano (2005) souligne néanmoins qu'il s'agit d'un savoir-faire en action, ne permettant pas encore à l'enfant de réfléchir à des contenus représentatifs, comme l'imposent les tâches classiques de fausse-croyance. Cependant, le jeu de fiction est considéré comme un lieu important pour observer la genèse de la compréhension des états mentaux d'autrui. (Le Sourn-Bissaoui & Deleau, 2001 ; Harris, 2007).

Synthèse

### Comment symboles et théorie de l'esprit se développent-ils entre 3 et 7 ans ?

Les recherches qui explorent le développement des usages symboliques d'objets ne sont pas tout à fait en accord sur le développement de la capacité à décontextualiser les actions symboliques entre 3 et 7 ans. Alors que Lyytinen (1991) observe un développement linéaire entre 2 et 6 ans de la décontextualisation, Bigham et al. (2008) ne montrent pas de difficulté particulière à comprendre l'usage symbolique d'objets différents en forme et en fonction entre 3 et 8 ans. Avec l'objectif de mieux comprendre ce processus, Copple et al. (1984) montrent l'intérêt qu'ont des enfants âgés de 3 et 5 ans à choisir des objets adaptés au contexte de jeu et qui facilitent leur action ou leur geste symbolique. Entre 3 et 8 ans, la capacité à imaginer que l'autre a une représentation du monde qui lui est propre se développe et transforme les interactions de l'enfant avec autrui. Barthélémy et Tartas (2009), Thommen (2007) ainsi que Veneziano (2005) proposent que cette compétence se développe de manière continue et trouve son origine notamment dans les conduites symboliques des enfants, soit à travers l'utilisation qu'il fait des objets (Barthélémy & Tartas, 2009), soit à travers les jeux de rôle qui lui permettent d'expérimenter différents systèmes de représentations en dehors des siennes (Taylor, 1998). Si Barthélémy et Tartas (2009) montrent que la notion d'intentionnalité peut engager les enfants dans ces deux formes de compétences : comprendre autrui et comprendre les objets, de nombreuses hypothèses sont soutenues pour expliquer comment l'une et l'autre sont liées et transforment les compétences sociocognitives de l'enfant. Nous considérons que ce développement peut donc influencer les compétences observées dans la construction des conventions sociales et des détournements d'objets.

## 4 La notion de détournements d'usages d'objets dans les jeux partagés entre enfants de 3 et 7 ans

Dans cette partie, nous nous intéressons plus précisément aux détournements d'objets et à la façon dont ils sont connectés aux compétences langagières et en théorie de l'esprit après l'âge de 3 ans. Il s'agit de présenter un point de vue global du développement des compétences socioculturelles enfantines, à partir duquel nous préciserons les hypothèses générales de cette recherche. Nous commençons néanmoins par

questionner la distinction théorique opposant le versant compréhension et le versant production des études qui portent sur le développement symbolique de l'objet. En effet, de nombreuses études se positionnent sur l'un de ses deux versants.

#### **4.1 Distinction compréhension/production : un artefact méthodologique ?**

De nombreuses expériences qui évaluent le développement symbolique de l'enfant, distinguent le versant production d'usages symboliques du versant compréhension d'usages symboliques. Nous constatons cependant que la distinction repose sur un paradoxe. En effet, dans ces études, l'enfant qui comprend est aussi un enfant qui produit des usages. Pourquoi alors distinguer compréhension et production ? Par exemple, dans l'une des expériences sur la compréhension symbolique d'Harris et al. (1993), l'adulte demande à l'enfant de produire une action symbolique. Après avoir fait entrer un animal-jouet dans l'espace de jeu, l'adulte demande à l'enfant de nourrir l'animal-jouet. A la suite de cette demande, l'enfant doit choisir les objets adéquats à la demande, c'est-à-dire une boîte de céréales vide « pour nourrir » l'animal. Selon Harris et al. (1993), l'enfant montre ainsi qu'il a compris la demande symbolique. Le paradoxe est que cette tâche dite de compréhension repose sur l'action symbolique appropriée que l'enfant doit produire. Ainsi, nous questionnons la validité d'une telle distinction entre les deux versants et proposons dans ce cas de se référer à une capacité plus générale à symboliser.

Le statut, que les études portant sur le versant production et compréhension offrent à l'expérimentateur (ou à autrui en général) dans le développement de l'enfant, est différent. Nous soulignons là peut-être un point majeur à l'origine de la distinction. Alors que les études portant sur la production considèrent le rôle d'autrui dans la mise en place des symboles, les études portant sur la compréhension ne la considèrent généralement pas, tout au moins d'un point de vue méthodologique.

De manière intéressante, nous soulignons que dans les études portant sur la compréhension, autrui n'est jamais un autre enfant (Harris et al., 1993 ; Tomasello et al., 1999). La compréhension entre enfants n'est jamais analysée. En général, dans les études portant sur la compréhension, l'autre est un expérimentateur/ un adulte. Ce qui signifie que la compréhension de l'enfant s'établit du point de vue de l'adulte : l'enfant est-il capable de comprendre ce que l'adulte met en place ou propose ? L'adulte se positionne ainsi seulement comme un observateur/donneur de consigne du comportement de l'enfant. Pourtant, l'adulte est également un acteur de la compréhension de l'enfant : il pose un cadre fictionnel, il initie une action symbolique, et attend en réponse que l'enfant agisse de manière appropriée. L'adulte propose un cadre dans lequel il amorce toutes les actions fictionnelles par des demandes spécifiques (par exemple, l'animal a faim, l'animal a soif, Harris et al., 1993). Du point de vue de la production symbolique, nous constatons que l'adulte est plutôt « aidant » : l'adulte initie et dirige par des demandes et des questions toutes les actions symboliques développées par l'enfant. Par conséquent, l'enfant entre dans la production d'usages symboliques et/ou détournés au-delà de la compréhension qu'il révèle. Ainsi, les études sur la compréhension impliquent le plus généralement l'adulte celui-ci n'est pas considéré comme acteur de la compréhension symbolique de l'enfant. En considérant le rôle de l'adulte tel un acteur dans le processus de construction symbolique, nous remarquons que l'enfant n'est pas seulement en train de comprendre l'adulte mais également, en train d'interagir avec lui. Les demandes faites aux enfants les entraînent à produire des actions symboliques. L'enfant répond à une question, reproduit une démonstration ou la fait évoluer. De cette manière, par la réponse que l'enfant apporte, l'enfant se montre compréhensif mais entre également dans la production d'actions symboliques.

Dans une démarche où l'on considère la situation d'interaction comme à l'origine des conduites enfantines, il nous paraît artificiel de distinguer les compétences enfantines du point de vue de leur

compréhension et de leur production. Nous précisons néanmoins pour chaque étude présentée le versant méthodologique choisi pour l'analyse des comportements (compréhension ou production) tout en rappelant les implications épistémologiques que cela suppose : ne pas considérer le rôle de l'adulte dans ces conditions méthodologiques laisse supposer que ce que l'enfant est capable de faire seul est équivalent à ce qu'il est capable de faire avec autrui et donc que la place d'autrui dans la construction de connaissance n'est pas significative. De plus, pour dépasser ces deux positions (comprendre versus produire), cela suppose d'un point de vue méthodologique d'inventer une situation permettant de ne pas séparer ces deux dimensions (comme le jeu) mais de les comprendre conjointement, objectif méthodologique qui est le nôtre ici.

#### **4.2 Progrès communicatifs et sociocognitifs de l'enfant de 3 à 7 ans**

L'objectif de cette thèse est de comprendre la manière dont les enfants entrent dans la création de conventions sociales et les développent tout en s'appuyant sur les objets qui les entourent. Pour cela les enfants ont été observés dans différentes activités de jeux. A 3 ans, l'enfant traverse une période propice au jeu symbolique (Piaget, 1945/1976) : il substitue les objets, combine les substitutions d'objets, entre dans des jeux de rôles, des jeux d'imitation. A 7 ans, le jeu symbolique décline, les enfants y préfèrent les jeux de règles, montrant une compétence sociale plus élaborée, leur permettant de coopérer entre eux (Piaget, 1945/1976). Dans la distinction opérée par Piaget (idem) entre jeux symboliques et jeux de règles, le modèle cognitif sous-jacent est aussi distinctement opposé. Dans le jeu symbolique, l'enfant assimile en déformant la réalité à ses propres schèmes cognitifs, incapable de partager son point de vue avec autrui. Dans le jeu de règles, il est au contraire un enfant qui s'accommode et s'adapte aux contraintes physiques et sociales de son environnement. Si la perspective piagétienne est remise en question par les approches socioconstructivistes du développement, elle montre que la période comprise entre 3 et 7 ans connaît un remaniement dans la prise en charge des conventions sociales. Nous



proposons dans cette thèse d'explorer ces remaniements symboliques tout en se positionnant dans une approche socioconstructiviste. Contrairement à la perspective piagétienne, nous pensons que l'enfant partage des significations via les usages d'objets, les verbalisations, une attention conjointe soutenue dans le jeu avec autrui dès l'âge de 3 ans (Verba, 1990). Gonçu (1993) montre en ce sens que les enfants entre 3 et 4 ans ½ produisent un jeu de plus en plus partagé. Et Barthélémy et Tartas (2009) montrent que les enfants développent de plus en plus de détournements d'usages d'objets entre 3-4 et 5-6 ans dans un jeu partagé avec l'adulte. Nous supposons donc que les conventions sociales dans les jeux partagés entre enfants se développent particulièrement entre 3 et 5 ans.

L'analyse des détournements d'usages d'objets dans les jeux partagés d'enfants ayant entre 3 et 7 ans nécessite de prendre en considération les progrès communicatifs et sociocognitifs importants durant cette période. Tout en gardant l'usage de l'objet comme point de vue, l'analyse du développement symbolique de l'enfant de 3 ans doit prendre en compte le développement de la communication verbale. Notre grille d'analyse des usages s'inscrit en continuité de la grille des usages symboliques développés par Rodriguez et Palacios (2011) pour l'étude des conduites de bébés de 9, 12 et 15 mois. Déjà, à 12 mois, Rodriguez et Palacios (2011) montrent les capacités du petit bébé à substituer les objets et à produire des vocalises pour les communiquer. Les progrès langagiers considérables de l'enfant entre 3 et 7 ans sont donc pris en compte dans la grille d'analyse des détournements d'usages d'objets que nous proposons. A partir de 3 ans le langage est déjà beaucoup plus développé, l'enfant verbalise ses demandes, ses explorations, son jeu (Lyytinen, 1991). Néanmoins, nous n'étudions pas spécifiquement le développement du langage chez l'enfant. Notre intérêt porte davantage sur les fonctions qu'il peut prendre dans la communication autour des détournements d'usages d'objets et des conventions sociales.

Si les objets jouent un rôle essentiel dans la construction de conventions par des enfants pré-langagiers (Moro et Rodriguez, 2005), l'émergence du langage transforme le rapport à l'objet et le rapport à l'autre, et particulièrement dans le jeu symbolique. La création de nouvelles conventions va être médiatisée par le langage. L'enfant peut décider verbalement que tel objet sera un chat et l'autre un chien, et raconter une histoire autour de ces deux objets sans les utiliser. Le langage transforme ainsi le jeu de l'enfant et complexifie les détournements d'usages d'objets. Les deux systèmes sémiotiques (langage et usages d'objets) se superposent dans le jeu et ouvrent une dimension extrêmement riche pour la création de significations. Veneziano (2002, 2005) a développé une recherche dans laquelle les compétences symboliques dans le jeu du faire-semblant du très jeune enfant sont examinées à partir des productions langagières. Elle montre que dans un jeu avec l'adulte, les verbalisations évoluent de manière à devenir de plus en plus explicites et précises à propos du contenu symbolique. Giffin (1984) montre également comment les enfants entre 3 et 5 ans développent des capacités méta-communicationnelles, à communiquer à propos et en dehors du jeu de fiction. Nous supposons que dans le jeu entre enfants, les enfants développent des significations de plus en plus précises pour autrui dans le jeu et que les détournements d'usages d'objets se développent sensiblement avec les progrès en communication entre 3 et 5 ans.

En outre, de nombreuses études portant sur le développement d'une théorie de l'esprit montrent qu'autour de 4 ans, l'enfant accède aux états mentaux d'autrui et interprète son action en fonction de ceux-là. Notre intérêt est ainsi de comprendre comment théorie de l'esprit et conventions sociales sont liées. En effet, le développement de cette compétence sociale transforme et enrichit les échanges entre enfants et réciproquement, les échanges entre enfant leur permettent de construire une théorie de l'esprit. Nous supposons notamment que la tâche portant sur le jeu humoristique est particulièrement sensible à la construction d'une telle capacité et peut

permettre de souligner la dimension que prend la théorie de l'esprit dans la création partagée d'usages d'objets.

### **4.3 Le jeu : une activité socialement définie**

Les situations de jeu que nous proposons situent d'emblée les enfants, quel que soit la consigne donnée, dans un contexte spécifique, celui du jeu, hors réalité, non littéral. Comme le souligne Vygotski (1933), il n'y a pas de jeu sans règle, soutenant l'idée que l'activité de jeu en elle-même est socialement définie. Brougère (1997) utilise la notion d'activité de second degré pour qualifier le statut du jeu. Dans le cadre du jeu, les règles qui gouvernent l'élaboration des systèmes de signes tels que les détournements d'usages d'objets entre enfants sous-entendent que le moment partagé est hors-réalité, source de plaisir, suppose un engagement actif, la prise de décision, la création de règles partagées et la non recherche d'une performance (Brougère, 1997). Dans le jeu humoristique et thématique, nous avons transformé le jeu libre et sans contrainte des enfants en ajoutant un objectif, une dimension pragmatique supplémentaire que les enfants ont considérée différemment en fonction de leur âge. Cette dimension pragmatique supplémentaire oriente le jeu des enfants dans un but précis. Il est attendu dans le jeu humoristique que les enfants produisent de l'humour, il est attendu dans le jeu thématique qu'ils jouent à préparer le repas.

### **4.4 Jeux libre, humoristique et thématique : des activités de plus en plus complexes**

La complexité des jeux proposés provient de la dimension pragmatique que nous leur avons donnée. La première étude correspond à un jeu libre dans lequel les enfants jouent dans un espace le plus libéré de toutes contraintes. Seul le choix des objets ne dépend pas des enfants. La deuxième étude explore un jeu très complexe d'un point de vue pragmatique : les enfants ont en effet pour consigne de faire-quelque chose de rigolo avec les objets. Les usages produits dans ce contexte et notamment les détournements d'usages d'objets nous semblent particulièrement

intéressants à explorer dans une telle situation. En effet, les détournements d'usages d'objets provoquent un décalage entre ce qui est attendu (utiliser l'objet conventionnellement) et ce qui ne l'est pas (détourner l'usage de l'objet). Ils sont donc potentiellement à l'origine de faits humoristiques. Néanmoins, les enfants ne sont pas contraints à produire des détournements. Les objets peuvent en effet être utilisés de manière humoristique sans forcément être détournés. En revanche, la troisième étude place les enfants dans un jeu incongru : il leur est demandé de faire-semblant de préparer un repas en utilisant des objets incongrus qui n'ont aucune utilité conventionnelle dans la thématique du repas. Les enfants doivent donc nécessairement détourner les objets car aucun n'est adéquat à la mise en place d'un jeu symbolique portant sur le thème du repas.

Nous considérons ainsi une hiérarchie quant à la difficulté pragmatique de chaque situation du point de vue des détournements d'usages d'objets dans les trois contextes de jeu proposé. Le jeu libre est le moins complexe, parce qu'il n'ajoute pas de contrainte pragmatique au jeu des enfants. Le jeu humoristique est assez complexe du point de vue de la création d'humour mais reste moins complexe que le jeu thématique du point de vue des détournements parce qu'il n'implique pas obligatoirement de détournements d'objets et ne nécessite pas d'élaborer des usages détournés dans chaque action menée. En revanche, le jeu thématique inscrit une dimension pragmatique supplémentaire importante. Le jeu est orienté unilatéralement dans la thématique du repas. Tous les usages créés doivent répondre à cette thématique et doivent donc être détournés.



### **Développement des conventions sociales dans les jeux entre enfants de 3 à 7 ans**

De nombreuses études sur le détournement d'objets distinguent l'émergence de la compréhension et de la production symbolique. Toutefois, un même outil consistant à demander (directement ou indirectement) à l'enfant de produire des symboles est utilisé dans les deux types d'études. Nous questionnons donc la validité de cette distinction dans l'étude du développement symbolique de l'objet. Notre recherche est basée sur l'analyse de trois jeux présentant un degré de complexité symbolique de plus en plus important. Notre objectif est de comprendre le développement symbolique de l'objet dans les jeux entre enfants de 3 à 7 ans. Dans ces mêmes jeux, Verba (1990) montre que les enfants partagent des usages symboliques d'objets et maintiennent une attention conjointe soutenue avec autrui dès l'âge de 3 ans. Plus spécifiquement, Barthélémy et Tartas (2009) observent que les enfants développent de plus en plus de détournements d'usages d'objets entre 3-4 et 5-6 ans dans un jeu entretenu par l'adulte. Nous supposons donc que les conventions sociales dans les jeux partagés entre enfants se développent particulièrement entre 3 et 5 ans. Entre 3 et 7 ans, l'enfant construit des compétences sociales de théorie de l'esprit et des compétences communicationnelles de plus en plus solides (Laval, 2003 ; Lyytinen, 1991 ; Thommen, et Rimbart, 2005). Nous tiendrons compte de ces progrès dans l'analyse du développement des conventions sociales.

# RECHERCHES EMPIRIQUES

---



## **Chapitre 3. Aspects méthodologiques communs aux trois études présentées**

Ce chapitre vise à présenter brièvement les aspects méthodologiques communs aux trois études qui font suite.

### **1 Présentation du cadre expérimental**

Afin de comprendre le développement des usages détournés chez l'enfant, nous avons organisé une série de trois expériences basées sur le même type de tâche (une activité de jeu) et le même matériel. Seule la finalité du jeu du jeu varie entre ces trois tâches.

La première a pour objectif d'explorer les usages produits par les enfants dans un jeu qui se rapprocherait le plus possible de leur jeu quotidien. Le jeu proposé est sans contrainte, les enfants sont invités à jouer à ce dont ils ont envie avec les objets. La deuxième tâche pose en revanche une contrainte importante : les enfants sont invités à « préparer un repas pour le poupon », le poupon étant un objet proposé dans le jeu. Nous soulignons que la thématique du repas est l'une des premières observée dans le jeu symbolique des jeunes enfants, notamment lorsqu'ils ont à leur disposition des objets répliques tels que des éléments de dinette (Musatti, 1983). Enfin, dans la dernière tâche, le jeu proposé implique une finalité sociale. Les enfants ont pour consigne de faire quelque chose de « rigolo » pour faire rire les copains.

Chaque enfant a participé à une seule expérience parmi les trois composant cette recherche. Les groupes d'enfants rencontrés sont donc indépendants.

### **2 Participants**

Les enfants observés ont entre 3 et 7 ans, période pendant laquelle les détournements d'usages d'objets sont très fréquents et se développent dans les jeux de faire-semblant (Piaget, 1945/1976). Pour cette raison, les



enseignants de l'école maternelle soutiennent généralement la pratique des jeux symboliques dans la classe et installent des espaces réservés à ce type de jeu (espace cuisine, bricolage, pouponnage avec des objets répliques correspondant à chaque type d'activité symbolique). Notre recherche s'intéresse au développement des détournements d'usages d'objets durant toute la période de l'école maternelle à 3, 4 et 5 ans, jusqu'à l'âge de 7 ans. Des données à l'âge de 4 ans sont nécessaires. Les transformations sociocognitives liées à la mise en place d'une théorie de l'esprit durant cette période ne peuvent pas être négligées dans une recherche portant sur la création de conventions sociales entre enfants. Nous pensons que les situations de jeu proposées sont des situations idéales pour observer et provoquer les façons de comprendre et d'utiliser l'esprit de l'autre en situation. Les enfants ne sont pas ici spectateurs ou observateurs d'une histoire dans laquelle un autre enfant doit faire des hypothèses sur l'esprit de l'autre mais ils sont acteurs de la situation et celle-ci implique à certains moments de co-construire et partager les croyances, propositions, règles proposées par le partenaire de jeu pour donner sens et corps à l'activité de jeu elle-même. De plus, Barthélémy et Tartas (2009) montrent que les détournements d'usages d'objets se développent principalement entre 3-4 et 5-6 ans dans une situation de jeu. Nous avons donc précisément étudié les détournements à chaque niveau d'âge compris entre 3 et 5 ans. Les compétences des enfants de 6 ans n'ont volontairement pas été étudiées. Nos travaux précédents (Barthélémy & Tartas, 2009) ne soulignant pas d'évolution significative entre les enfants de 5-6 ans et de 7-8 ans. Nous observons des enfants jusqu'à l'âge de 7 ans afin d'avoir une vision suffisamment étendue du développement des compétences symboliques enfantines. Le choix des âges s'explique donc d'une part, par le manque d'études dans la littérature à propos du développement des usages d'objets dans les jeux entre enfants âgés de 3 à 7 ans. D'autre part, le développement des usages d'objets à 3, 4, 5 et 7 ans pose question. Les façons dont les enfants entre eux parviennent à se mettre d'accord pour inventer de

nouveaux usages dans le cadre de leurs jeux reflètent et transforment les conduites sociocognitives à ces âges.

Les participants sont des enfants scolarisés en zone péri-urbaine et sont issus de villes résidentielles à la périphérie de Toulouse. Le recrutement s'est déroulé à l'école avec l'autorisation de l'inspecteur d'académie, des inspecteurs de l'éducation nationale, des directeurs et enseignants des différentes écoles maternelles et élémentaires. Quatre écoles maternelles et trois écoles élémentaires ont participé à cette recherche. Une notice d'information comprenant une autorisation parentale (cf. p. 355) a été distribuée à tous les élèves participant à la recherche.

Les enfants ont été sélectionnés<sup>14</sup> par deux pour former des dyades. Chaque dyade est constituée de deux enfants d'âge très proche, c'est-à-dire dont l'écart d'âge maximum est de 6 mois. La majorité des écarts d'âge entre les enfants varie entre 0 et 2 mois. Afin de contrôler d'éventuels effets liés à la familiarité des enfants entre eux, nous avons sélectionné des enfants issus de la même classe à chaque fois que cela a pu être possible. Afin de contrôler d'éventuels effets liés à la mixité des dyades, toutes les dyades sont constituées d'enfants de même genre. Certains travaux montrent en effet que les enfants ont tendance à interagir davantage avec des pairs de même sexe dès l'âge de 3 ans (La Frenière, Strayer & Gauthier, 1984 ; Legault & Strayer, 1991)

### **3 Matériel**

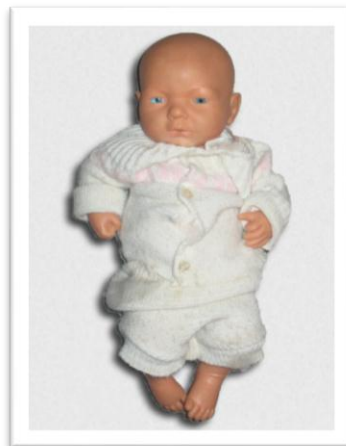
Les trois études présentées dans ce document ont été réalisées à partir du même matériel, comprenant onze objets. Les Figures 3 et 4 exposent une photographie des différents objets proposés aux enfants dans les trois études de cette recherche.

---

<sup>14</sup> Dans chaque classe partenaire, au moins la moitié des parents ont donné leur accord de participation à leur enfant. Le document comprend précisément une autorisation de participation de l'enfant, une autorisation de droit à l'image, permettant à l'enfant d'être filmé et au chercheur d'utiliser les vidéos à des fins scientifiques de recherche. L'anonymat des participants est garanti conformément au code de déontologie de la recherche.



*Figure 3. Objets ambigus (à gauche de la photographie) et objets artefactuels (à droite) proposés aux enfants dans les trois études présentées*



*Figure 4. Unique objet réplique proposé aux enfants dans les trois études présentées*

Parmi l'ensemble, un seul objet -le poupon- est un jouet réplique. Le poupon est un objet jouet dont les caractéristiques physiques figurent de manière explicite et sont clairement évocatrices de l'objet réel qu'il représente. Bigham et Bourchier-Sutton (2008) ainsi que Striano, Tomasello et Rochat (2001) le définissent comme un objet réplique. La présence de cet objet a pour but d'inciter les enfants à entrer dans un jeu de fiction. Les objets répliques facilitent les activités imaginaires ainsi que les jeux sociaux (McLoyd, 1983, Baudonnière, 1988 ; Pellegrini, 1985 ; Tomasello, Striano & Rochat, 1999 ; Striano, Tomasello & Rochat 2001).

Parmi les dix autres objets, deux types d'objets sont distingués : les objets *artefactuels* et les objets ambigus. Les premiers ont un usage conventionnellement déterminé (Tomasello, Striano & Rochat, 1999). Le bâton de colle, le pinceau, le Compact Disc (CD), la bouteille de shampoing et la balle sont des objets *artefactuels*. Les cinq autres : le coquillage, le caillou, la longue planche en bois, le morceau de bois carré ainsi que la boîte en carton sont *ambigus*. Ces derniers se différencient des objets *artefactuels* dans la mesure où ils n'ont pas d'usage spécifique ou conventionnellement déterminé ; par exemple le caillou n'a pas de fonction précise (Bigham & Bourchier-Sutton, 2008). Les objets *ambigus* ont cependant un usage plausible, le caillou peut par exemple être utilisé pour écraser quelque chose ou pour être lancé.

Autant d'objets *artefactuels* que d'objets *ambigus* ont été sélectionnés pour la tâche. Le Tableau 3 expose des exemples d'usages conventionnels/plausibles pour chaque objet *artefactuel* et *ambigu* proposé aux enfants.

Tableau 3. Exemples d'usages conventionnels et plausibles des objets artefactuels et ambigus proposés aux enfants

	Usages conventionnels et plausibles des objets proposés
<b>Objets artefactuels</b>	
Balle	Pour lancer
Bâton de colle	Pour coller
Pinceau	Pour peindre
Compact Disque (CD)	Pour écouter de la musique
Bouteille de shampoing	Pour se laver les cheveux
<b>Objets ambigus</b>	
Caillou	Pour lancer
Coquillage	Pour écouter la mer
Bout de bois long	Pour faire brûler
Bout de bois plat et carré	Pour faire brûler
Boîte en carton	Pour ranger

L'ensemble des objets a une taille, un poids et une forme les rendant facilement utilisables par les enfants.

Parmi les objets *artefactuels*, le bâton de colle et le pinceau ont été choisis car ils sont couramment utilisés par les enfants à l'école pour des activités d'art plastique. La bouteille de shampoing, employée dans les études précédentes que nous avons menées sur le développement des détournements d'usages d'objets (Barthélémy & Tartas, 2009) est quotidiennement utilisée par les enfants qui l'ont rapidement identifiée comme une bouteille de savon servant à se laver la tête, le corps ou les mains. Le CD couramment utilisé à l'école et à la maison pour le visionnage de film, dessins animés ou pour écouter de la musique était familier à tous les participants. Enfin, les enfants n'ont eu aucune difficulté à saisir la balle pour la faire rebondir ou la lancer. Nous précisons que les deux objets pouvant contenir un produit, le bâton de colle et la bouteille de shampoing étaient quasiment vides. Le bâton de colle à papier contenait un fond de colle permettant aux enfants d'expérimenter la texture collante de la colle, mais la quantité de produit était insuffisante pour rendre un objet collant. La bouteille de shampoing contenait également un fond de shampoing libérant une odeur de savon à chaque ouverture mais ne permettant pas de l'utiliser réellement pour en verser.

Parmi les objets *ambigus*, le coquillage et le caillou sont des objets naturels : ils se trouvent dans la nature. Egaleme nt à base de matériaux naturels, la longue planche de bois, le morceau de bois carré et la boîte en carton (McLoyd, 1983) sont manufacturés. Les bouts de bois sont coupés selon une forme carrée et rectangulaire. Le carton a des rebords. Néanmoins, ces objets n'ont pas de fonction particulière. Les objets *ambigus* sont caractérisables par leur matière. Les enfants ont reconnu sans difficulté le bois, le carton, la pierre et le coquillage. Les travaux d'Elder et Pederson (1978) proposaient également le coquillage dans le but de l'utiliser « comme une tasse ». C'est donc en se basant sur la littérature existante et nos recherches antérieures que ces différents objets ont été choisis.

#### **4 Procédure**

La passation se déroule à l'école dans une salle inoccupée mise à disposition par l'école (atelier peinture, bibliothèque, bureau de la direction, salle de loisirs ou salle de réunion). Un tapis délimite l'espace de jeu et toutes les passations sont filmées. Une caméra sur pied est disposée face au tapis de manière à ce que tout l'espace de jeu soit filmé. Le cadrage de la caméra est systématiquement vérifié pour chaque dyade. Il peut être modifié selon la position des enfants sur le tapis ou la luminosité de la pièce. Lorsque la passation commence, les deux enfants sont invités à s'asseoir sur le tapis et sont informés qu'ils vont participer à un jeu. Dans le but de détendre les enfants avant le début de la tâche, l'expérimentatrice converse quelques minutes avec eux à propos de leur vie d'écolier, de leurs activités ou de leur famille. Puis le jeu commence. Les différents objets sont d'abord présentés un à un. Les enfants sont incités à les nommer, ceci permet de vérifier qu'ils reconnaissent bien l'objet avec lequel ils vont jouer. Lorsque les enfants ne nomment pas l'objet, l'expérimentatrice le nomme et demande aux enfants s'ils connaissent l'objet qu'elle leur propose. Une fois que l'ensemble des objets est disposé devant les enfants, la consigne est donnée. Une consigne différente est donnée pour chacune des trois études.

Les différentes consignes sont spécifiées dans la description de la méthodologie propre à chaque étude.

## **5 Traitement et analyse des données**

Le jeu des enfants a été transcrit dans sa totalité pour chaque dyade à partir du visionnage des enregistrements vidéo grâce au logiciel Transana. En tout, 144 séquences filmées<sup>15</sup> (d'environ 6 minutes en moyenne), soit 14 heures 30 de jeu, ont été transcrites de manière chronologique. Les actions, les usages et les verbalisations liés aux usages ont été rapportés pour chaque enfant. Le codage des transcriptions a été réalisé à partir de différentes grilles d'observations réalisées avec Excel, outil pour la saisie et l'analyse de données. Les différentes analyses statistiques ont été exécutées avec le logiciel SPSS 18. Un double codage a été réalisé dans l'étude portant sur le jeu thématique du repas. Des coefficients de corrélation inter-juges tels que Kappa de Cohen et Tau-B de Kendall ont été effectués. Un double codage est actuellement en cours sur l'étude portant sur le jeu humoristique.

### **5.1 La durée des séances**

Dans la majorité des études, deux options sont généralement retenues pour contrôler la durée des séquences de jeu (Baudonnière, 1988). Selon une option assez restrictive, seuls les groupes dont la durée de jeu correspond à une durée minimale (par exemple 5 minutes), fixée arbitrairement par les expérimentateurs, sont analysés. Selon une option plus souple, tous les groupes peuvent être analysés indifféremment de la durée de jeu. Dans cette thèse, nous avons opté pour différentes options en fonction des contraintes de la tâche.

Pour les études portant sur le jeu du repas et le jeu humoristique, nous avons choisi de laisser les enfants répondre à la consigne en prenant le temps qu'il leur était nécessaire. Nous n'avons pas volontairement arrêté le jeu des enfants. Nous avons pris en compte la totalité des échantillons quelle

---

<sup>15</sup> Des séquences filmées d'enfants de 3, 4, 5 et 7 ans ont été gravées sur le DVD annexées au manuscrit.

que soit la durée de jeu. Les durées de jeu des enfants ont d'ailleurs été analysées en fonction du niveau d'âge et ont permis de mesurer l'intérêt des participants pour la situation proposée. Afin de régler les problèmes liés à la comparabilité entre les séances qui ont des durées variables, nous avons proposé différents types de solutions, détaillées dans la présentation méthodologique propre à chaque étude.

Pour l'étude portant sur le jeu libre, le jeu varie entre 2 et 12 minutes. Afin de ne pas éliminer les échantillons de courtes durées, nous avons procédé de la même façon que Baudonnière (1988). Nous avons limité les analyses aux cinq premières minutes. Il s'agit d'une durée proche de la durée moyenne du jeu dans les différents groupes d'âges. Néanmoins, nous avons veillé à obtenir un temps total de jeu équivalent dans chaque groupe d'âge.

## 5.2 Le codage des séquences de jeu partagé

Dans les trois études, nous avons uniquement observé et porté notre attention sur les séquences de jeu partagé. Les séquences de jeu partagé impliquent une interaction triadique, c'est-à-dire une interaction entre les deux enfants et un ou plusieurs objets. La Figure 5 présente une modélisation de l'interaction triadique dans laquelle les conduites enfantines sont analysées.

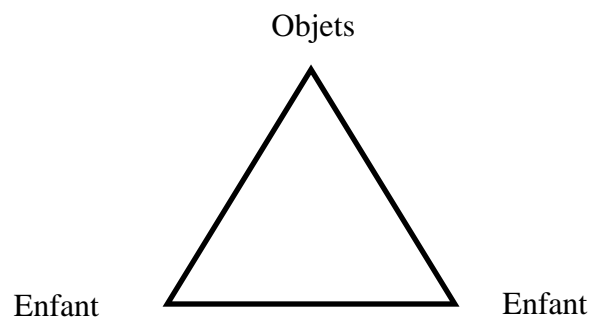


Figure 5. Modèle de l'interaction triadique dans laquelle la construction des usages d'objets est observée

Afin de définir précisément cette situation d'interactions, nous nous appuyons sur les critères proposés par Rodriguez & Moro (1999)



développés pour l'analyse des interactions d'enfants de 7 à 13 mois avec un adulte et différents objets. Une séquence de jeu est partagée lorsqu'au moins un enfant de la dyade initie un usage ou une activité significative avec un objet, et lorsque les deux enfants dirigent leur attention vers au moins un même objet (Rodriguez et Moro, 1999).

Si les deux enfants se concentrent sur deux objets ou deux ensembles d'objets différents et ne s'intéressent pas à l'activité de l'autre pendant plus de 5 secondes, leur attention n'est pas conjointe et les enfants développent une activité non partagée « chacun de leur côté ».

L'attention conjointe est caractérisée par des regards portés sur l'activité d'autrui, des jugements, remarques ou rires. L'enfant peut également reprendre ou poursuivre l'activité d'autrui. Aussi, au cours du jeu, le maintien de l'attention conjointe se manifeste différemment : les deux enfants peuvent développer une activité propre avec un ou plusieurs objets et néanmoins maintenir leur intérêt sur les usages produits par l'autre. Souvent dans ce cas, les enfants portent leur attention alternativement sur leur activité et celle de leur camarade. Les deux enfants peuvent également poursuivre un but commun et s'attribuer des activités les amenant à agir chacun de leur côté tout en étant attentif à l'activité de l'autre et à son état d'avancement. Nous considérons aussi que l'attention est partagée lorsqu'un seul des deux enfants maintient son attention sur l'activité de l'autre, l'autre n'étant pas forcément attentif aux usages développés par le premier.

En résumé, une séquence de jeu partagé commence donc dès lors que l'attention des deux enfants se porte sur un même objet et que l'un d'eux initie une action avec un objet. L'action peut être menée par un seul enfant, l'autre regardant ou l'action peut être conduite conjointement. La séquence partagée s'arrête dès lors que l'attention n'est plus conjointe ou dès lors que les deux enfants conversent et ne portent plus d'attention aux usages qu'ils produisent. Dans ces cas, ils ne développent pas une interaction partagée au sens où nous l'entendons, c'est-à-dire une situation triadique, enfant-enfant-objet (Rodriguez et Moro, 1999).

### **5.3 Le codage des usages d'objets**

Différents types d'usages sont distingués dans le jeu avec les objets : les usages détournés, les usages conventionnels ainsi que les usages de type assemblage. Les usages co-construits au sein de l'activité partagée constituent notre unité d'analyse. Les usages sont analysés indépendamment de l'enfant qui les produit.

La procédure d'analyse des usages détournés est précisément expliquée dans la partie suivante. En ce qui concerne les usages conventionnels, nous considérons qu'un objet est utilisé de manière conventionnelle uniquement si l'usage correspond à un usage socialement admis de l'objet. Par exemple, la bouteille de shampoing peut être utilisée « pour laver la tête du poupon », « pour se laver les mains » ou « pour ouvrir, fermer, sentir la bouteille ». D'autre part, nous soulignons que bien que le terme « conventionnel » soit utilisé, tous les usages de ce type sont en tout premier lieu des usages symboliques. En effet, la bouteille de shampoing n'est pas réellement utilisée pour se laver les cheveux, mais est utilisée de manière conventionnelle dans un contexte de jeu symbolique : pour faire-semblant de se laver les cheveux. Tout le long du manuscrit, le terme « conventionnel » est utilisé pour signifier des usages produits dans le jeu symbolique. De la même manière, le terme « détourné » correspond à des usages produits dans le contexte d'un jeu symbolique. Les usages de type « assemblage » sont à la fois en marge des usages détournés et des usages conventionnels. En effet, la fonction conventionnelle n'est pas réellement développée, par exemple la bouteille de shampoing n'est pas utilisée « pour se laver la tête ». La fonction conventionnelle n'est pas non plus détournée : la fonction de la bouteille de shampoing n'est pas transformée, pour être utilisée par exemple « comme un instrument de musique » ou « une bouteille d'eau ». Lorsqu'elle est associée ou assemblée à un autre objet (par exemple lorsque le pinceau est introduit dans la bouteille de shampoing), la bouteille de shampoing a subi une transformation dont nous ne pouvons pas déterminer le type. L'assemblage ne prend pas d'autre signification que l'assemblage lui-même. En revanche,

si l'assemblage est considéré « comme une tour Eiffel », nous considérons les objets bouteille de shampoing et pinceau comme détournés. Si par contre, aucune signification n'est exprimée soit à travers l'action, soit à travers une verbalisation, nous considérons que les objets sont utilisés pour « l'assemblage ». Les usages « assemblage » ne sont pas liés à un jeu de fiction, ils correspondent davantage à la mise en place d'un jeu de construction (Piaget, 1945/1976).

#### **5.4 Le codage des détournements d'usages d'objets**

Nous considérons qu'un usage est détourné à partir du moment où il n'est pas utilisé pour sa fonction socialement admise. Cela est le cas lorsque la bouteille de shampoing peut être utilisée « comme un instrument de musique », « comme un bouteille d'eau » ou « comme un chapeau ». Il n'est pas nécessaire que l'enfant identifie verbalement le détournement d'usage d'objet ou l'action symbolique produite. Lorsque l'enfant met la bouteille de shampoing sur sa tête de manière à ce qu'elle lui couvre la tête « comme un chapeau », l'usage même non accompagné de verbalisation est considéré comme détourné.

Six types d'usages détournés ont été distingués à partir des catégories portant sur les relations entre langage et fiction définies par Veneziano (2005). Selon elle, deux grands types de verbalisations accompagnent les jeux de fiction des enfants :

1- les verbalisations qui « *ne contribuent pas de manière originale à créer ou à faire comprendre les aspects fictifs du jeu* » (Veneziano, 2005). Il s'agit (a) de ***verbalisations non-spécifiques à la fiction*** qui ne donnent pas d'indications sur les aspects fictifs du jeu symbolique mais sur ses aspects littéraires, comme l'enfant qui dit « là » lorsqu'il pose un bébé-jouet dans un berceau-jouet, et (b) de ***verbalisations qui redoublent les significations portées également par les actions, les gestes et/ou les objets en présence*** comme l'enfant qui dit « bois » en donnant à boire à un bébé-jouet.

2- les verbalisations qui « *contribuent de manière déterminante à construire la signification de la fiction et à rendre les significations compréhensibles pour un spectateur* » (Veneziano, 2005). Il s'agit (c) de **verbalisations qui spécifient ou enrichissent les significations symboliques du jeu de fiction**. Cela est le cas lorsqu'un enfant dit « *lit* » en utilisant une boîte en carton « comme un lit », et (d) de **verbalisations qui créent des significations par le simple fait de les dire**. Par exemple, un enfant évoque les états internes du bébé-jouet et dit « *pleure* » en le posant dans une baignoire-jouet. La verbalisation réfère ici à des aspects fictionnels créés uniquement dans l'acte même de les verbaliser.

A partir de la catégorisation proposée par Veneziano (2002, 2005) sur les verbalisations portant sur le jeu de fiction, nous avons créé une grille d'analyse spécifique aux verbalisations relatives aux détournements d'usages d'objets dans le jeu. Les différents types de détournements d'usages sont définis précisément selon les verbalisations qui les accompagnent. Nous les présentons de manière ordonnée selon leur niveau de complexité, allant de 1 (le moins complexe) à 6 (le plus complexe). Au niveau 1, les usages ne sont pas accompagnés de verbalisations. En revanche, les cinq autres niveaux concernent des détournements accompagnés de verbalisations. Les niveaux 2 et 3 sont moins complexes que les niveaux 4, 5 et 6 car les verbalisations qui accompagnent ces détournements ne donnent que peu d'information sur la nouvelle identité de l'objet ainsi que sur l'action en train de se produire (Veneziano, 2005). Les niveaux 4, 5 et 6 concernent des détournements verbalement explicités par les enfants (soit à propos de l'identité de l'objet, soit à propos de l'action) et sont plus complexes que tous les autres niveaux d'usages.

Les **détournements d'usage de premier niveau** sont considérés comme les moins complexes. Ils sont caractérisés par l'absence d'expressions verbales permettant de donner une signification précise à l'usage produit. Par exemple, dans leur jeu portant sur la thématique du repas, *Pau.* et *Cl.*, 3 ans portent différents objets à la bouche du poupon

« comme si elles donnaient à manger au poupon » sans donner de précision ni sur l'action, ni sur l'identité fictionnelle de l'objet. Un spectateur ne sait pas si le bâton de colle sert « de cuillère, de biberon ou d'un autre aliment » (cf. Figure 6). Le détournement est explicite sur le plan de l'usage mais les enfants ne partagent pas d'informations verbales permettant de préciser l'identité fictionnelle de l'objet. Les usages de ce type sont qualifiés *détournements sans verbalisation*. Les Figures 6 et 7 présentent des vignettes-photos de *Pau.* et *Cla.* dont le jeu implique des détournements de niveau 1.



Figure 6. Détournement de niveau 1 avec le bâton de colle utilisé « pour nourrir le poupon », jeu du repas, *Pau.* et *Cla.*, 3 ans



Figure 7. Détournement de niveau 1 avec le pinceau utilisé « pour nourrir le poupon », jeu du repas, *Pau.* et *Cla.*, 3 ans

Dès le **deuxième niveau de complexité**, les détournements d'usages sont précisés par une verbalisation. La verbalisation qui accompagne l'usage détourné de niveau 2 est particulière et a été observée de manière peu fréquente dans les différents jeux proposés aux enfants. L'enfant définit verbalement l'objet de manière conventionnelle. Il lui attribue une identité conventionnelle. Il spécifie par exemple qu'il utilise le bâton de colle (cf. Figure 9). Néanmoins, il l'utilise de manière détournée « comme une bouteille de shampoing pour laver les cheveux » (cf. Figure 9). Dans ce type de détournement, l'enfant identifie l'objet de manière conventionnelle en le précisant verbalement. Le détournement de l'usage s'articule ainsi sur un décalage entre le niveau verbal, dans lequel l'enfant est dans un rapport conventionnel par la verbalisation de l'identité conventionnelle qu'il

attribue à l'objet, et le niveau de l'usage dans lequel l'enfant produit un détournement de la fonction de l'objet. Les usages de ce type sont qualifiés *détournements d'usages avec verbalisations conventionnelles incongrues*. Les Figures 8 et 9 présentent des vignettes-photos de *Cle.* et *Eve.* dont le jeu implique des détournements de niveau 2.



Figure 8. Usage conventionnel de la bouteille de shampoing « pour laver le poupon », jeu humoristique, Clé. et Eve., 7 ans



Figure 9. Détournement de niveau 2 avec le bâton de colle utilisé « pour laver le poupon », jeu humoristique, Clé. et Eve., 7 ans

Le **troisième niveau de complexité** est caractérisé par des détournements d'usages d'objets accompagnés d'une verbalisation peu élaborée sur le plan verbal et ne permettant pas de comprendre clairement le détournement d'usage produit. Dans ce cas, les verbalisations produites apportent des informations secondaires sur le détournement en cours de réalisation, comme l'endroit où est posé l'objet détourné ou un signalement de la fin d'une action (cf. Figure 11). Ces verbalisations peuvent également servir à attirer l'attention de l'autre directement sur l'usage (cf. Figure 10). Les détournements de ce type sont qualifiés *détournements d'usages avec verbalisations non spécifiques*. Les Figures 10 et 11 présentent des vignettes-photos de *Mar.* et *Eno.* dont le jeu implique des détournements de niveau 3.



Figure 10. Détournement de niveau 3 avec le coquillage et la balle, jeu libre, Mar. et Eno., 4 ans



Figure 11. Détournement de niveau 3 avec la balle utilisée « comme une couche pour bébé » ou autre, jeu libre, Cap. et Sar., 4 ans

Le **quatrième niveau de complexité** est caractérisé par des détournements accompagnés de verbalisations ou de bruitages à propos de l'action en cours, redoublant l'usage symbolique réalisé. Comme le montre la Figure 12, Yva., 7 ans détourne l'usage du pinceau et précise « *je remue* ». Il verbalise l'action qu'il produit, mais ne donne pas d'information sur l'identité fictionnelle de l'objet. Ce type d'usage est dit *détournements d'usages avec verbalisations qui redoublent l'action engagée*. Les Figures 12 et 13 présentent des vignettes-photos de Luc. et Yva. dont le jeu implique des détournements de niveau 4



Figure 12. Détournement de niveau 4 avec le pinceau utilisé « pour remuer », jeu libre, Luc. et Yva., 7 ans



Figure 13. Détournement de niveau 4 avec le pinceau utilisé « pour remuer », jeu libre, Luc. et Yva., 7 ans

Le **cinquième niveau de complexité** est caractérisé par des détournements d'usages associés à l'identification verbale de l'objet

représenté. Par exemple, *Néo.* produit un détournement de niveau 5 lorsqu'il dit à *Rém.* « *le lit, il était là* » en retournant le carton. Il positionne ensuite le carton « comme un lit pour accueillir le poupon » (cf. Figure 15) Ces détournements d'usages d'objets accompagnés de l'attribution verbale d'une nouvelle identité sont qualifiés *détournements avec verbalisations qui spécifient l'identité de l'objet représenté.* Les Figures 14 et 15 présentent des vignettes-photos de *Néo.* et *Rém.* dont le jeu implique des détournements de niveau 5.



Figure 14. Usage conventionnel du poupon, jeu libre, *Néo.* et *Rém.*, 4 ans



Figure 15. Détournement de niveau 5 avec le carton utilisé « comme un lit », jeu libre, *Néo.* et *Rém.*, 4 ans

Le **détournement de sixième niveau** considéré comme le plus complexe est un détournement réalisé sans usage, seulement défini par une verbalisation. Dans ce cas, l'enfant attribue une nouvelle identité à l'objet sans en faire usage. Comme le montre la Figure 16, *Flo.* dit « *Et ça, ça peut être une carotte* » en montrant la bouteille de shampoing. L'objet a une identification autre que la sienne et n'est pas utilisé dans l'action pratique. Les enfants agissent verbalement avec les objets comme s'ils préparaient le jeu avant de le commencer. Ces détournements sont dits *détournements avec identification verbale seulement.* Les Figures 16 et 17 présentent des vignettes-photos de *Pau.* et *Flo.* dont le jeu implique des détournements de niveau 6.





Figure 16. Détournement de niveau 6 avec la bouteille de shampoing détournée en « une carotte », jeu du repas, Pau. et Flo., 5 ans



Figure 17. Détournement de niveau 6 avec le coquillage détourné en « une carotte », jeu du repas, Pau. et Flo., 5 ans

Le Tableau 4 présente un récapitulatif des différents niveaux de détournements d'objets accompagnés d'exemples en fonction de leur niveau de complexité. Nous proposons également à travers le Tableau 4 de mettre en correspondance les niveaux de complexité des détournements et les différentes catégories de verbalisations qui accompagnent le jeu de fiction développées par Veneziano (2002, 2005).

Tableau 4. Récapitulatif des différents types de détournements d'objets en fonction de leur niveau de complexité et en fonction des catégories de Veneziano (2005)

Niveau de complexité	Type de Détournement	Exemples observés dans les jeux libre, thématique et humoristique	Correspondance avec les catégories de Veneziano
Niveau 1	Détournement sans verbalisation	<i>Pau. et Cla., 3 ans,</i> portent le bâton de colle à la bouche du poupon sans apporter d'explication	
Niveau 2	Détournement avec verbalisations conventionnelles incongrues	<i>Clé et Eve., 7 ans,</i> mettent de « la colle » sur le poupon « pour le laver »	
Niveau 3	Détournement avec verbalisations non spécifiques	<i>Mar. et Eno., 4 ans,</i> posent la balle sur le poupon et dit « voilà »	verbalisations non-spécifiques à la fiction de type 1
Niveau 4	Détournement avec verbalisations qui redoublent l'action engagée	<i>Luc. et Yva., 7 ans,</i> remuent avec le pinceau en disant « je remue »	verbalisations qui spécifient ou enrichissent les significations symboliques du jeu de fiction de type 2
Niveau 5	Détournement avec verbalisations qui spécifient l'identité de l'objet représenté	<i>Néo. et Rém., 4 ans,</i> préparent le lit du poupon en disant « on dit que le lit, il était là »	verbalisations qui spécifient ou enrichissent les significations symboliques du jeu de fiction de type 2
Niveau 6	Détournement avec identification verbale seulement/sans usage	<i>Pau. et Flo., 5 ans,</i> présentent les objets et les définissent sans les utiliser. <i>Pau.</i> dit « et ça ça peut être une carotte » en montrant la bouteille de shampoing	verbalisations qui créent des significations par le simple fait de les dire de type 2

Nous remarquons à partir de la correspondance établie entre les deux grilles d'analyse (la nôtre et celle de Veneziano, 2002, 2005) que les verbalisations correspondantes au détournement de niveau 2 sont spécifiques à notre analyse des détournements d'objets. Ce niveau n'apparaît pas dans la grille de Veneziano (2002, 2005). Les verbalisations correspondantes au niveau 3 sont du type 1 dans la grille de Veneziano

(idem) et ne contribuent pas de manière originale à créer ou à faire comprendre les aspects fictifs du jeu. Les verbalisations de niveaux 4, 5 et 6 sont du type 2 dans la grille de Veneziano (idem). Elles contribuent à construire la signification de la fiction et à rendre les significations compréhensibles pour un spectateur. Notre grille distingue donc les verbalisations qui contribuent à redoubler l'action fictionnelle (niveau 4) des verbalisations qui spécifient les significations symboliques du jeu (niveau 5) et les verbalisations qui donnent seules un sens au détournement (niveau 6).



### Aspects méthodologiques communs aux trois études : synthèse

Afin d'observer les détournements d'usages d'objets, nous avons proposé aux enfants trois jeux différents. Dans l'étude 1, le jeu est libre et sans contrainte. L'étude 2 propose un jeu contraint par la production d'humour. L'étude 3 est basée sur un jeu thématique contraint par la préparation d'un repas. Des enfants différents ont été observés dans chaque étude.

Des enfants de 3, 4, 5 et 7 ans ont été rencontrés par deux à l'école.

Onze mêmes objets sont utilisés dans chacune des trois études. L'ensemble comprend un objet réplique, cinq objets *artefactuels* (dont la fonction est socialement définie) et cinq objets *ambigus* (n'ayant pas de fonction spécifique).

Seules les périodes d'interaction triadique ont été analysées (Rodriguez et Moro, 2008). Les détournements d'usages d'objets constituent l'unité d'analyse de chaque étude et sont étudiés indépendamment de l'enfant qui les produit. Nous avons hiérarchisé les détournements selon six niveaux de complexité (à partir des catégories proposées par Veneziano, 2005) définis par le niveau d'information symbolique qu'apportent les verbalisations qui les accompagnent. Au niveau de détournement le moins complexe, les usages ne sont pas accompagnés de verbalisation. Au niveau de détournement le plus complexe, l'usage de l'objet n'est plus nécessaire. La nouvelle signification de l'objet est seulement verbalisée.

## **Chapitre 4. Première étude : Développement des détournements d'usages d'objets dans un jeu libre entre pairs**

### **1 Introduction et Hypothèses générales**

Les jeux de faire-semblant à plusieurs constituent un espace d'expression collective dans lequel les enfants mobilisent diverses compétences sociocognitives. Pour construire un jeu ensemble, les enfants créent de nouvelles significations à propos des objets, à propos d'eux-mêmes (prise de rôles) et les communiquent, les négocient afin de les comprendre mutuellement (Verba, 1990). Dans cette étude, notre objectif est de comprendre comment les enfants entre eux partagent et développent des significations autour d'objets dont l'usage est détourné.

Très peu de recherches concernent la construction des usages symboliques après l'âge de 3 ans. La plupart des études s'intéressent davantage au progrès symboliques importants et fulgurants des trois premières années (Elder & Pederson, 1978 ; Jackowitz & Watson, 1980). Pourtant, Barthélémy et Tartas (2009) montrent que les enfants développent encore des compétences symboliques entre 3-4 et 7-8 ans.

De plus, le développement des usages symboliques d'objets n'est que rarement étudié dans les interactions entre enfants. De nombreuses recherches centrent en effet leur attention sur le rôle des interactions enfant-adulte dans la construction symbolique de l'objet. L'adulte joue un rôle de démonstrateur dans les études de Striano et al. (2001) et Tomasello et al. (1999). Il est éducateur pour Moro et Rodriguez (2005) et Rodriguez et Moro (2008). Pourtant, les jeux entre pairs sont de plus en plus fréquents avec l'âge des enfants (Haight & Miller, 1992). Et les interactions entre enfants sont essentielles au développement d'une communication efficace (Baudonnière, 1988). Notre recherche envisage donc la construction symbolique de l'objet dans des interactions entre enfants.

### **1.1 Rôle de la matérialité dans les interactions entre enfants**

Dans les études qui portent sur les jeux entre enfants, le rôle de la matérialité n'est pas toujours considéré sur le plan cognitif et social. Si les objets et l'activité de jeu structurent les échanges et la communication des enfants entre eux, comme dans les expériences de Howes et Matheson (1992) et Nadel et Baudonnière (1980), ils n'entraînent pas en revanche de développement cognitif.

Dans les travaux de Howes (1985), les capacités sociales des enfants à coopérer sont principalement étudiées. A l'origine, ces travaux supposent que les compétences sociales de l'enfant se construisent à travers son action sur le monde, de la même manière que le suppose Piaget (1945/1976). Le jeu symbolique social émerge suite à une construction individuelle de pré-requis symboliques. Il prend la forme d'un aboutissement de la même manière que les jeux de règles marquent le développement d'une pensée socialisée dans la théorie piagétienne. Le développement du jeu symbolique social suit une séquence développementale telle qu'elle débute par une étape de jeu solitaire autocentrée, suivie d'une étape de jeu solitaire impliquant des imitations d'autrui (Fenson & Ramsey, 1980). Puis, le jeu devient social et enfin le jeu social devient symbolique (Muller & Vandell, 1979). Howes (1985) met en évidence que les jeux symboliques coopératifs émergent autour de 2 ans. Elle soutient l'idée que le jeu symbolique partagé est une activité particulièrement complexe impliquant de coordonner à la fois des compétences cognitives et sociales. D'une part, l'enfant doit garder en mémoire les symboles qu'il crée pendant qu'il joue. D'autre part, l'enfant doit coordonner simultanément ses actions avec celle de l'autre sans produire d'actions littérales. Selon Howes (1985), le partage des actions symboliques implique une charge cognitive très importante pour les enfants de 2 ans qui jouent ensemble. Dans cette acception, l'objet est secondaire à une construction cognitive individuelle.

Pour Nadel et Baudonnière (1980), les objets sont considérés comme des médiateurs pour communiquer via l'imitation, processus phare pour

établir des relations sociales entre pairs à 3 ans. Les objets sont uniquement supports pour opérationnaliser l'imitation mais ne sont pas considérés comme médiateurs au sens vygotkien du terme, c'est-à-dire que leur usage transforme considérablement le rapport à soi-même et à autrui. Ainsi, Nadel et Baudonnière (1980, 1982) s'intéressent moins au développement des usages d'objets qu'au développement des échanges entre pairs. Néanmoins, leurs travaux donnent un point de vue intéressant sur le rôle « support » des objets dans le développement des capacités relationnelles des enfants âgés de 2 à 4 ans.

Que cela soit dans les travaux de Howes (1988) ou dans les travaux de Nadel et Baudonnière (1982), le rôle de la matérialité n'est pas considéré comme essentiel dans le développement sociocognitif de l'enfant. La matérialité est en effet secondaire à des processus cognitifs individuels pour Howes (1985). Pour Nadel et Baudonnière (1982), la matérialité est un moyen pour que les enfants communiquent entre eux, et développent une identité sociale et personnelle. Elle n'est pas un moyen pour se développer dans une dimension plus cognitive ou plus intellectuelle.

## **1.2 Quand la matérialité est source de développement sociocognitif**

Les récents travaux de Rakoczy (2006, 2007, 2008a) inscrits dans une perspective socio-culturelle du développement montrent au contraire que les enfants comprennent les intentions symboliques de l'autre dans le jeu de faire-semblant dès l'âge de 2 ans, leur permettant de développer des actions symboliques appropriées dans l'interaction. Ces travaux remettent en question l'approche individualiste de Howes (1985) dans le développement des jeux partagés. Ils s'appuient sur l'idée que le développement des usages symboliques est basé sur un processus d'apprentissage culturel par imitation dont les premières manifestations s'observent dans les conduites interactives de bébés de 9 mois. D'autre part, ces travaux réconcilient théoriquement les dimensions sociales et cognitives mises en jeu dans l'émergence du symbole. Dans cette perspective, les objets sont considérés pour leurs caractéristiques. Tomasello (2004) les

considère comme des produits de la culture, empreints de significations sociales et d'intentionnalité. Ainsi pour l'enfant, certains objets sont plus difficiles à utiliser de manière symbolique que d'autres. Les objets instrumentaux comme un crayon ou une paire de ciseaux sont plus difficiles à substituer que des objets naturels, comme un caillou ou un bâton. Ces derniers ont une dimension intentionnelle moins forte que des objets créés par l'homme pour répondre à un besoin particulier. Dans une même perspective socioconstructiviste, Moro et Rodriguez (2005) soulignent le rôle important des objets et de la communication dans la construction de conventions sociales. A partir d'une théorie qu'elles développent sous le nom de pragmatique de l'objet, les auteures montrent comment les objets deviennent les premiers outils psychologiques de l'enfant et comment ceux-là se construisent dans les interactions de l'enfant avec l'adulte. La construction canonique des usages entre 7 et 13 mois rend compte d'une dimension représentationnelle avant le développement du langage. Cependant, ces recherches s'intéressent davantage au rôle des interactions de l'enfant avec l'adulte dans la construction d'une culture (i.e. des conventions sociales). Peu d'explorations du développement des enfants entre eux n'ont été engagées dans cette perspective. Notre étude s'inscrit dans cette approche et propose de comprendre le développement conventionnel d'enfants âgés de 3 à 7 ans.

### **1.3 Vers une prise en compte du rôle de la matérialité dans les interactions entre enfant**

Nous constatons ainsi qu'aucune recherche antérieure ou actuelle ne s'est intéressée au développement des compétences symboliques dans une approche intégrant à la fois la dimension interactionnelle sociale (entre enfants) et la dimension interactionnelle matérielle (enfant-objet). Seuls les travaux de Verba (1990) considèrent les processus cognitifs et communicatifs d'une manière intégrée dans les jeux de fiction. L'approche microgénétique de Verba (1990) met en évidence les capacités symboliques et communicatives de jeunes enfants de 3-4 ans dans des jeux de fiction partagés. « *Un cadre commun de référence concernant les transformations*

*symboliques et les idées doit être élaboré par les échanges entre les partenaires. Le langage et les processus communicationnels contribuent largement à la construction de significations partagées et au déroulement du jeu* » (Verba, 1990, p.23). Au-delà de 3 ans, les usages ne peuvent pas être considérés sans les productions verbales qui les accompagnent. Ces productions peuvent se superposer aux significations des usages (Veneziano, 2005) et leurs formes doivent être prises en considération. Notre analyse propose d'articuler la dimension des détournements d'usages d'objet et la dimension langagière dans la construction du symbole. Nous nous demandons comment se développent les significations symboliques dans un jeu libre à partir d'une analyse des différents types de verbalisations produites dans l'usage de l'objet. Notre unité d'analyse est l'usage partagé. Nous prenons en compte les détournements d'usages produits par la dyade indépendamment de l'enfant qui est à l'origine du détournement. D'après l'étude de Barthélémy et Tartas (2009), les enfants de 3-4 ans ont plus des difficultés à détourner l'usage des objets que les enfants de 5-6 et 7-8 ans. Nous supposons donc que les usages détournés évoluent avec l'âge des enfants. Les enfants de 5 et 7 ans devraient produire des détournements d'usages d'objets plus complexes que les enfants de 3 et 4 ans. Nous nous attendons d'autre part à ce que les enfants de 3 et 4 ans utilisent davantage les objets *ambigus* que les objets *artefactuels* dans l'activité de détournement (Striano et al., 2001) alors que les enfants de 5 et 7 ans produisent autant de détournements indépendamment des objets. Nous supposons enfin que les significations partagées deviennent de plus en plus élaborées, notamment entre 3 et 5 ans (Gonçu, 1993).

## **2 Aspects méthodologiques**

### **2.1 Participants**

Dans la présente recherche, 68 dyades ont été constituées et ont participé à l'étude. Seules 48 dyades ont été précisément observées et analysées. Seize dyades d'enfants ont été exclues de l'échantillon pour différentes raisons. Nous avons eu des problèmes techniques à trois



reprises.<sup>16</sup> D'autres séquences n'ont pas été analysées car le jeu produit ne permettait pas d'étudier les détournements d'usages d'objets.<sup>17</sup> Deux dyades d'enfants de 3 ans ont rencontré des difficultés liées à leur jeune âge.<sup>18</sup> Enfin, cinq dyades ont produit un jeu analysable. Ces dyades n'ont pas encore été analysées et seront prises en comptes dans nos futures recherches.

Parmi les 48 dyades retenues, 12 dyades constituent le groupe des enfants de 3 ans ( $M^{19} = 3$  ans 8 mois,  $ET^{20} = 3.7$  mois), 12 dyades constituent le groupe des enfants de 4 ans ( $M = 4$  ans 6 mois,  $ET = 3.5$  mois), 12 dyades constituent le groupe des enfants de 5 ans ( $M = 5$  ans 6 mois,  $ET = 3.4$  mois) et 12 dyades constituent le groupe des enfants de 7 ans ( $M = 7$  ans 9 mois,  $ET = 2.7$  mois). Afin de contrôler un éventuel effet lié au genre des participants, nous avons sélectionné autant de dyades filles que de dyades garçons à chaque fois que cela a pu être possible. Le Tableau 5 présente les caractéristiques de la population rencontrée pour chaque groupe d'âge.

---

<sup>16</sup> L'enregistrement vidéo de la dyade 13-14, 5 ans ne s'est pas correctement effectué. Deux dyades, 15-16, 4 ans et 19-20, 4 ans, ont souvent joué hors du tapis et leur jeu n'a donc pas été correctement enregistré par la caméra. La dyade 35-36, 3 ans n'a pas été retenue car elle était mixte.

<sup>17</sup> Deux dyades ont développé un jeu de règles ou un jeu de « chacun son tour » impliquant les mêmes objets tout le long de la tâche (dyade 5-6, 3 ans et dyade 11-12, 3 ans). Les dyades 31-32, 5 ans et 33-34, 7 ans ont développé un jeu pour la caméra (les enfants s'adressent à la caméra, présentent les objets, ...). Les dyades 29-30, 4 ans, et 33-34, 5 ans, ont produit un jeu interrompu par des sollicitations fréquentes auprès de l'expérimentatrice pour lui montrer les objets ou pour qu'elle intervienne dans le jeu. Dans les dyades 29-30, 5 ans, 11-12, 7 ans, 25-26, 7 ans, l'un des deux enfants ne s'est pas engagé dans le jeu et a rencontré des difficultés à jouer avec son partenaire.

<sup>18</sup> L'un des deux enfants de la dyade 7-8, 3 ans, n'a pas toléré l'absence de l'adulte et s'est mis à pleurer au cours du jeu. L'un des deux enfants de la dyade 33-34, 3 ans, a eu besoin de changer de vêtements, interrompant le jeu pendant un long moment.

<sup>19</sup>  $M =$  Age moyen

<sup>20</sup>  $ET =$  Ecart-type

Tableau 5. Caractéristiques de la population rencontrée pour chaque groupe d'âge

Age	Age moyen (en mois)	Age min./max. (en mois)	ET (en mois)	Nb de dyades filles	Nb de dyades garçons	Nb total de dyades
3 ans (N=24)	44,2	39-48	3.7	5	7	12
4 ans (N=24)	54	48-60	3.5	6	6	12
5 ans (N=24)	65.8	62-72	3.4	6	6	12
7 ans (N=24)	93	89-98	2.7	7	5	12

## 2.2 Matériel

Dans la présente recherche, les 11 objets présentés dans les Figures 3 et 4 ont été proposés aux enfants pour jouer. Une présentation détaillée des objets est proposée dans la partie intitulée *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*. Le jeu ne présentant pas de contrainte thématique, les objets peuvent être utilisés pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire de manière conventionnelle. Ils peuvent aussi être détournés ou assemblés les uns aux autres.

## 2.3 Procédure

Les enfants sont invités à participer à un jeu. La rencontre s'organise autour d'un court temps de présentation et d'échanges pour installer un climat détendu et agréable. Les enfants sont ensuite invités à jouer. La mise en place du jeu, identique pour les trois études, est précisément décrite dans la partie intitulée *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*.

Dans la présente étude, la consigne donnée est la suivante : « *pour le jeu, vous jouez à ce que vous voulez avec tous les objets tous les deux ensemble* ». La consigne peut être répétée si nécessaire. Les enfants sont ensuite informés que l'expérimentatrice reste en dehors de la salle pendant qu'ils jouent et qu'ils doivent venir lui signaler la fin de leur jeu lorsqu'il est terminé. La durée de la tâche varie entre trois et dix minutes, les enfants étant libres d'arrêter de jouer lorsqu'ils l'ont décidé. L'expérimentatrice

intervient auprès des enfants seulement pour arrêter le jeu si sa durée est supérieure à dix minutes.

## **2.4 Traitement et analyse des données**

Dans cette étude, les analyses ont été effectuées sur les cinq premières minutes de jeu à chaque fois que cela a pu être possible. Parfois les enfants n'ont joué que trois ou quatre minutes. Afin d'avoir un temps total d'observation équivalent dans chaque groupe d'âge, nous avons observé certaines dyades un peu plus longtemps. Par exemple, si une dyade parmi les enfants de 3 ans n'a joué que quatre minutes, nous avons observé une autre dyade parmi les enfants de 3 ans pendant six minutes au lieu de cinq. Nous avons veillé à ce que le temps total de jeu soit identique et corresponde à 60 minutes de jeu dans chaque groupe d'âge.

### 2.4.1 Critères de codage des séquences de jeu partagé

Les séquences de jeu partagé sont définies comme des séquences de jeu triadique impliquant une interaction entre les deux enfants avec un ou plusieurs objets. Les critères précis des séquences de jeu partagé sont exposés dans la partie intitulée *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*.

### 2.4.2 Critères de codage des détournements d'usages d'objets

Les critères de codage des détournements d'usages d'objets sont disponibles dans la partie intitulée *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*. Une description détaillée du codage réalisé dans le cadre de cette étude est proposée en annexe (cf. p.345).

## **2.5 Variables et hypothèses opérationnelles**

### 2.5.1 Variables indépendantes

Une approche transversale a été retenue dans cette étude. La variable indépendante **âge des enfants** présente quatre modalités : les enfants de 3 ans ( $N = 24$ ), les enfants de 4 ans ( $N = 24$ ), les enfants de 5 ans ( $N = 24$ ) et

les enfants de 7 ans ( $N = 24$ ). Nous supposons l'existence d'un effet développemental sur chaque variable dépendante mesurée.

La variable **nature de l'objet** comprend deux modalités : les objets *artefactuels* et les objets *ambigus*. Nous évaluons l'effet de la nature de l'objet à partir du nombre moyen d'usages produits avec des objets de type *artefactuel* et *ambigu*. Nous supposons que la nature de l'objet joue un rôle lorsqu'il s'agit de l'utiliser de manière détournée (Tomasello et al., 1999 ; Striano et al., 2001). Nous proposons que les enfants de 3 et 4 ans utilisent davantage d'objets *ambigus* de manière détournée que d'objets *artefactuels* alors que les enfants de 7 et 8 ans n'ont pas de difficultés à détourner les objets *artefactuels*.

La variable **genre des participants** est contrôlée. Autant de dyades filles que de dyades garçons ont été évaluées dans presque tous les groupes d'âge.

#### 2.5.2 Variables dépendantes et hypothèses opérationnelles

##### *a Détournements d'usages d'objets*

La variable dépendante **détournements d'usages d'objets** évalue la capacité des enfants à utiliser les objets de manière détournée. Le nombre moyen d'usages d'objets détournés produits par les enfants est évalué.

Hypothèse opérationnelle : La capacité à détourner l'usage des objets continue à se développer entre 3-4 et 5-6 ans dans les jeux de faire-semblant (Barthélémy & Tartas, 2009). Nous supposons que les enfants de 3 et 4 ans détournent moins d'objets que les enfants de 5 et 7 ans.

##### *b Complexité des détournements*

La variable dépendante **complexité des détournements** évalue le niveau de complexité des usages détournés produits avec les objets. Six niveaux de complexité sont définis. Le nombre moyen d'usages d'objets détournés produits par les enfants est évalué en fonction du niveau de complexité du détournement.

Hypothèse opérationnelle : Dans un jeu de faire-semblant entre enfants portant sur le thème du repas, les détournements d'usages d'objets produits sont de plus en plus complexes et de plus en plus verbalisés entre 3 et 7 ans (Barthélémy, Tartas & Guidetti, accepté sous réserve de modification). De la même façon, nous supposons que les enfants de 7 ans s'engagent dans des formes de détournements d'usages plus élaborées de niveau 4, 5 ou 6 que les enfants de 3 ans. Nous supposons au contraire, que les enfants de 3 ans développent des détournements d'usages moins complexes et moins explicites de niveau 1, 2 ou 3 que les enfants de 7 ans.

### **3 Résultats**

La présentation des résultats est organisée selon trois parties. La première partie présente les résultats généraux sur le jeu produit par les enfants. La deuxième partie des résultats s'intéresse précisément aux détournements d'usages d'objets. L'effet de la nature des objets sur les détournements est d'abord analysé. L'évolution du niveau de complexité des détournements d'usages d'objets est ensuite explorée en fonction de l'âge des enfants. Enfin, la dernière partie des résultats concerne les processus de co-construction de significations via les usages d'objets produits par les enfants dans les séquences de jeu partagé.

#### **3.1 Le jeu libre : description générale**

Nous présentons en premier lieu des résultats généraux sur le jeu des enfants.

##### **3.1.1 Les enfants entrent-ils dans un jeu partagé ?**

La Figure 18 présente la durée de jeu partagé c'est-à-dire de jeu impliquant une interaction enfant-enfant-objet par rapport à la durée totale de jeu.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Nous rappelons que les résultats présentés portent sur une analyse des cinq premières minutes de jeu de chaque dyade. Pour chaque groupe d'âge, 60 minutes de jeu ont été observées.

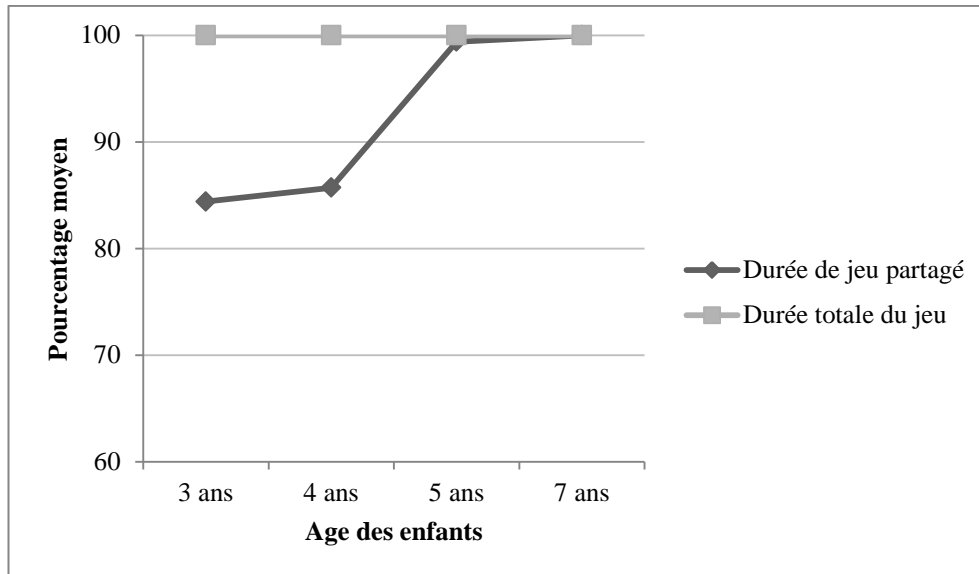


Figure 18. Pourcentage moyen de la durée de jeu partagé par rapport au temps total de jeu (5 minutes)

Les résultats montrent que le temps de jeu partagé des enfants de 3 et de 4 ans est moins important que celui des enfants de 5 et de 7 ans. Une analyse de variance à un facteur montre un effet d'âge significatif ( $F(3, 44) = 4.783 ; p < .05$ ). Le test post-hoc de Tukey révèle une différence significative entre les groupes d'enfants de 3 ans et ceux de 5 et 7 ans ( $p < .05$ ).

Pourquoi les enfants de 3 ans jouent-ils moins longtemps de manière partagée que les enfants de 5 et 7 ans ? Nous avons observé que les enfants les plus jeunes passent du temps à explorer les objets. Souvent lorsque l'un des deux enfants ou les deux enfants explorent les objets du jeu, ils n'interagissent pas entre eux.

*Eva. et Ori., 3 ans*

Les deux fillettes arrêtent d'interagir autour des objets lorsqu'*Eva.* se met à explorer la bouteille de shampoing. Pendant ce temps, *Ori.* développe de son côté une activité liée à la peinture en utilisant différents objets.

On observe également cela dans le jeu de *Cla. et Lou., Nor. et Pau., Lou. et Rod., Vin. et Léo., Lou. et Aur.* du groupe des enfants de 3 ans (soit dans cinq dyades d'enfants de 3 ans) ainsi que dans le jeu de *Léa. et Mél., Eva. et Mar., Clé. et Bas., Tom. et Mat.* du groupe des enfants de 4 ans (soit

dans quatre dyades d'enfants de 4 ans). Parfois, les enfants ne jouent plus ensemble car ils n'arrivent pas à s'entendre sur l'activité en cours.

*Eva. et Ori., 3 ans*

Toujours dans le même jeu, *Ori.* s'apprête à « verser de la peinture » en utilisant la bouteille de shampoing « comme une bouteille de peinture » dans le carton qu'*Eva.* Utilise « comme une palette ». *Eva.* refuse en disant « *tu ne m'en mets pas dedans* ». *Ori.* décide alors de jouer à la balle et dit « *moi je vais jouer à la balle* ». Vexée, *Eva.* répond « *eh beh joue à la balle !* ».

Suite à cet échange décevant pour *Ori.* à qui *Eva.* refuse son aide et aussi décevant pour *Eva.* qui finalement perd l'aide d'*Ori.*, les deux enfants entrent dans un jeu non partagé. Pour d'autres enfants, l'activité partagée a cessé au cours et au profit d'un échange verbal. Les enfants ont maintenu le contact de manière verbale mais ont perdu l'interaction avec les objets.

*Cla. et Lou., 3 ans*

*Lou.* passe le pinceau sur le tapis et raconte ce qu'elle fait « *un triangle, c'est comme celui-là un triangle* » en montrant une forme représentée sur le tapis. Elle continue « *un triangle c'est comme ça, c'est vite, vite, vite et après c'était au milieu de la famille, ..., de ma famille* ». Alors que *Cla.* ne suit plus ce que *Lou.* fait, elle lui répond « *mmh* ». Alors *Lou.* continue et dit « *et c'était à côté de ma maman* ». *Lou.* répond « *mmmh* » tout en s'occupant du poupon de son côté. *Cla.* reprend « *et elle m'a fait une photo au canapé et avec de la musique* ». Quand soudain, *Lou.* l'interrompt pour lui demander de l'aide et rétablit une interaction triadique.

Alors que les deux enfants maintiennent une interaction verbale, elles perdent pendant une trentaine de secondes le fil du jeu partagé et entrent chacune dans un jeu de leur côté. Nous observons également cela dans le jeu de *Chl. et Emi., 3 ans, Lil. et Jul., 4 ans.*

En conclusion, les enfants de 3 et 4 ans jouent moins longtemps de manière partagée car ils explorent de manière « solitaire » les objets, se racontent des histoires perdant l'intérêt du jeu ou bien ne sont pas d'accord sur l'activité à poursuivre.

Nous nous intéressons dans la partie suivante aux thématiques de jeu développées par les enfants en fonction de leur âge.

## 3.1.2 A quoi jouent les enfants ?

La Figure 19 présente les thématiques principales de jeu proposées par les enfants selon leur niveau d'âge.

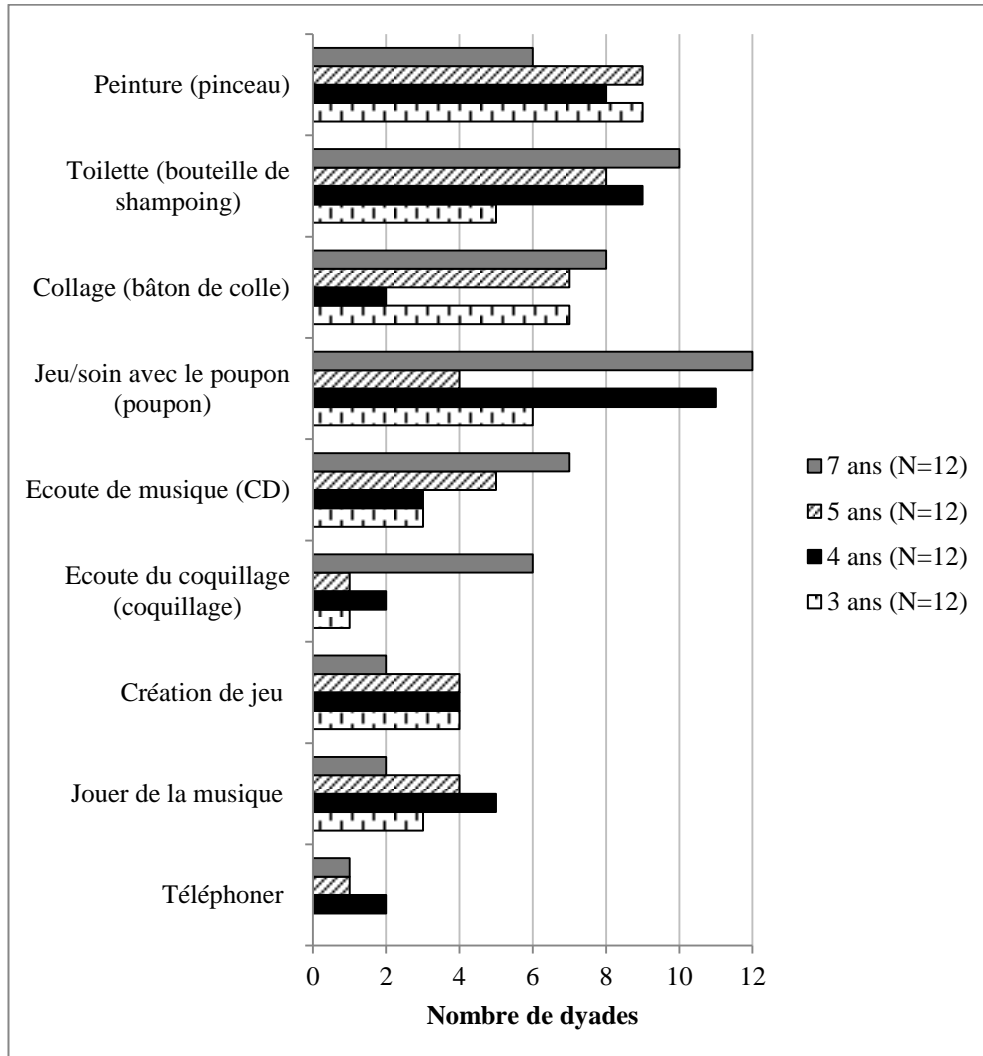


Figure 19. Nombre de dyades selon le type de thématique jouée et l'âge des enfants

De manière générale, les thématiques les plus présentes dans le jeu sont la peinture, la toilette, le collage et le jeu/soin avec le poupon. Les enfants sont également nombreux à avoir écouté de la musique avec le CD et à avoir écouté le coquillage pour y entendre la mer. Les thématiques de création de jeu (jeu du base-ball, football, jeu de dés, etc), de création de musique ainsi que téléphoner sont moins fréquentes.



Nous constatons que les enfants entrent fréquemment dans des thématiques liées aux usages conventionnels des objets présents dans le jeu, telles que la peinture ou la toilette. Ils développent moins souvent des thématiques plus originales comme téléphoner, jouer de la musique, ne pouvant pas être initiées par l'usage conventionnel des objets présents dans le jeu.

Les thématiques les plus fréquentes (peinture, toilette) sont principalement amorcées par l'usage conventionnel des objets *artefactuels* comme le pinceau et le bâton de colle. Avec ces derniers, les enfants ont pratiqué la peinture et le collage ou la bouteille de shampoing avec laquelle ils ont fait semblant de se laver ou de laver le poupon (par exemples *Eva.* et *Ori.*, 3 ans, *Lou.* et *Sid.*, 3 ans). L'observation fréquente de ces thématiques montre l'importance du rôle des objets *artefactuels* dans la mise en place de thématiques fictionnelles dans un jeu libre. Ces objets fonctionnent comme des points de repères à partir desquels se développe la fiction. Les enfants qui les utilisent régulièrement dans leur quotidien, leur attribuent les mêmes fonctions dans un contexte symbolique. Par exemple, la bouteille de shampoing est utilisée « pour laver », le pinceau « pour peindre », etc...

Les thématiques plus originales et moins fréquentes telles que téléphoner, jouer de la musique sont introduites progressivement dans le jeu à partir de détournements d'usages. Par exemple, le coquillage a été utilisé « comme un téléphone », le pinceau, la planche et la plaque ont servi de « tambour pour jouer de la musique » (*Nic.* et *Rap.*, 3 ans).

Nous analysons dans la partie suivante les types d'usages produits (usages conventionnels et détournés) par les enfants, toute thématique et objet confondu.

### 3.1.3 Quels types d'usages les enfants développent-ils ?

La Figure 20 présente le nombre moyen d'usages conventionnels et détournés que les enfants ont produit dans leur jeu indépendamment des thématiques jouées et en fonction de leur âge.

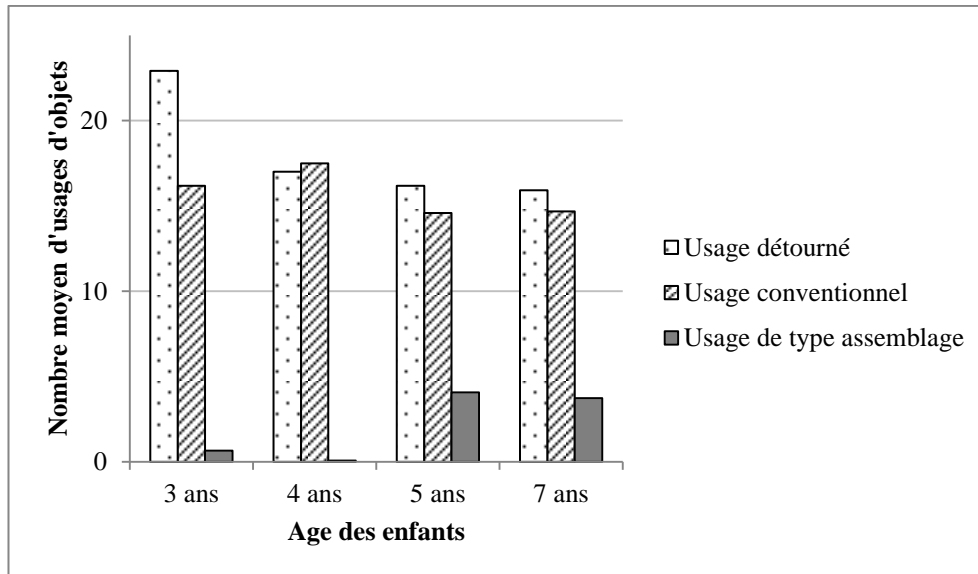


Figure 20. Nombre moyen d'usages d'objets en fonction du type d'usage (usage détourné /usage conventionnel/ usage de type assemblage) et en fonction de l'âge des enfants

Une analyse de variance à un facteur sur les trois variables observées ne montre pas d'effet d'âge significatif entre les groupes :  $F(3, 44) = 0.518$ , *NS* pour la variable *usage détourné*;  $F(3, 44) = 0.669$ , *NS* pour la variable *usage conventionnel* ;  $F(3, 44) = 2.441$ , *NS* pour la variable *usage de type assemblage*.

Une analyse de variance à un facteur réalisé dans chaque groupe d'âge ne montre pas de différence significative entre la production d'usage détourné et d'usage conventionnel (à 3 ans  $F(2, 35) = 4.827$ , *NS* ; à 4 ans  $F(2, 35) = 15.936$ , *NS* ; à 5 ans  $F(2, 35) = 2.360$ , *NS* ; à 7 ans  $F(2, 35) = 2.589$ , *NS*). Néanmoins, l'analyse descriptive montre que les enfants produisent davantage d'usages détournés que d'usages conventionnels sauf à l'âge de 4 ans. Ces résultats peuvent apparaître contradictoires avec les précédents : bien que les enfants développent principalement des thématiques de jeu qui s'appuient sur les usages conventionnels des objets (peinture, collage, etc, cf. Figure 19), ils ne produisent pas plus d'usages conventionnel que d'usages détournés de manière générale.

Les enfants développent donc beaucoup d'usages détournés quel que soit leur âge. Dans la thématique de la peinture, généralement initiée par

l'utilisation conventionnelle du pinceau, la bouteille de shampoing a par exemple été utilisée « comme une bouteille de peinture » et la plaque détournée en « châssis, toile ou papier à dessin » (Eva. et Ori., 3 ans). Dans la thématique du jeu/soin du poupon, le pinceau a été utilisé « comme un biberon de lait », la plaque « comme un coussin » et la boîte en carton « comme un lit ». Ainsi pour « peindre » avec le pinceau, les enfants détournent l'usage de la bouteille de shampoing, de la plaque et du carton. Les usages conventionnels des objets *artefactuels* entraînent donc le détournement d'autres objets pour poursuivre et alimenter la fiction. Cela explique que les usages détournés sont plus nombreux que les usages conventionnels même dans des thématiques qui reposent sur les usages conventionnels des objets.

D'autre part, les enfants de 5 et 7 ans produisent davantage d'usages de type *assemblage* que les enfants de 3 et 4 ans, qui en produisent très peu. Une analyse de variance à un facteur effectuée dans chaque groupe d'âge montre que les enfants de 3 et 4 ans produisent significativement moins d'usages de type assemblage que d'usages détournés (respectivement  $F(2, 35) = 4.827, p < .05$  ;  $F(2,35) = 15.936, p < 0.001$ ), ce qui n'est pas le cas dans les groupes d'enfants de 5 et 7 ans.

Une analyse détaillée des usages produits avec chaque objet proposé dans le jeu est présentée afin de préciser le rôle de chacun sur les productions symboliques, tout niveau d'âge confondu. La Figure 21 présente la proportion moyenne des usages détournés et conventionnels produits avec chaque objet du jeu. Nous soulignons que les usages *de type assemblage* n'ont pas été pris en compte dans cette analyse.

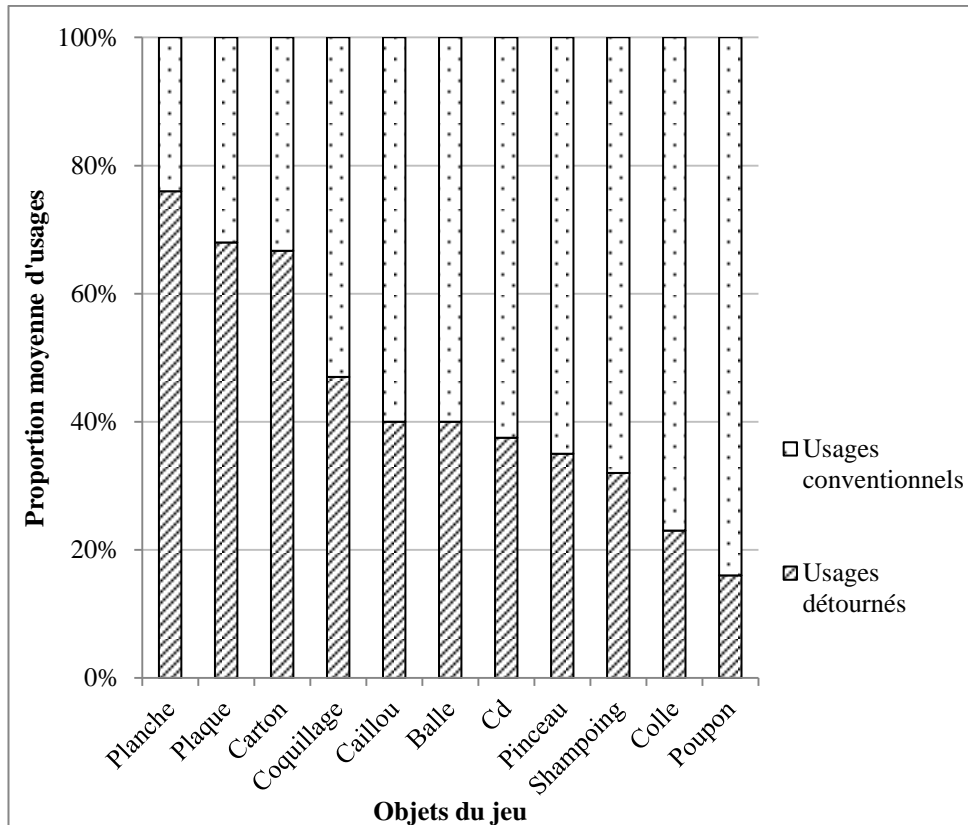


Figure 21. Proportion moyenne des usages détournés et conventionnels pour chaque objet du jeu, tout niveau d'âge confondu.

La Figure 21 montre que les objets les plus détournés sont le carton, la planche et la plaque. Il s'agit d'objets dont la fonction est ambiguë. Les objets les moins détournés ont au contraire une fonction conventionnelle déterminée. Il s'agit de la bouteille de shampooing, du pinceau et de la colle. Il n'est pas surprenant d'observer que le poupon est l'objet le moins détourné de l'ensemble. Il s'agit en effet d'un objet réplique qui représente un objet vivant et animé. Le détournement impliquant la transformation symbolique du poupon en objet inanimé, par exemple lorsque le poupon est utilisé « comme un instrument de musique » est observé peu fréquemment. Les détournements concernant le poupon impliquent davantage l'usage détourné des vêtements du poupon. Par exemple, *Cap.* et *Sar.*, 4 ans ont mis le pantalon du poupon sur sa tête « comme un chapeau ».

La Figure 22, présentée dans la partie suivante, s'intéresse de manière globale à l'effet de la nature *artefactuelle* et *ambiguë* de l'objet sur les détournements d'usages.

### 3.2 Détournement d'usages d'objets : Quels développements ?

#### 3.2.1 Les détournements d'usages d'objets se développent-ils avec l'âge ?

La Figure 22 présente le nombre moyen d'usages détournés total dans le jeu en fonction de l'âge des enfants.

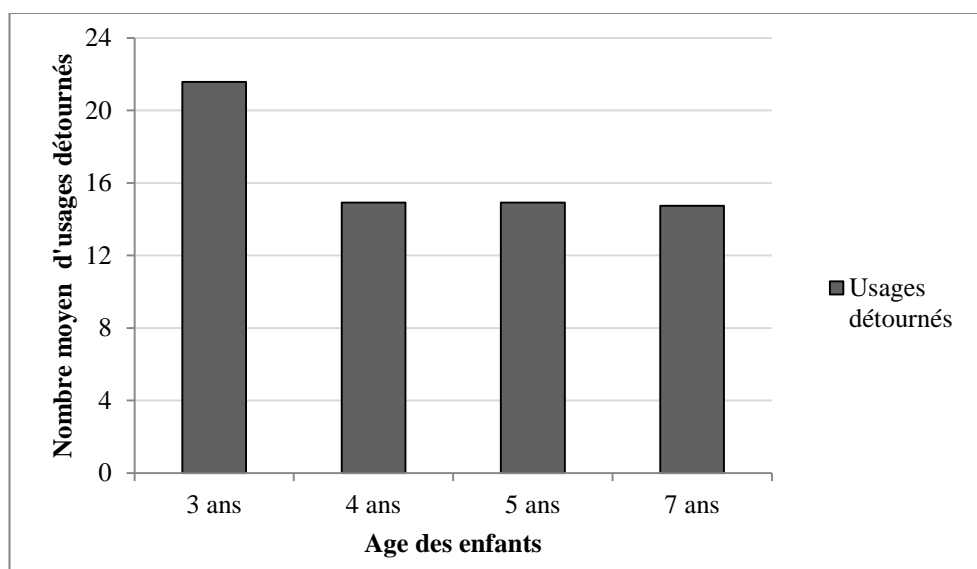


Figure 22. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants

L'analyse de variance à un facteur ne montre pas d'effet significatif de l'âge des enfants ( $F(3, 44) = 0.669, NS$ ). Dans la situation du jeu libre, les enfants les plus jeunes ne détournent pas significativement moins d'objets que les enfants les plus grands. Notre hypothèse n'est donc pas vérifiée.

Nous analysons ensuite l'effet de la nature de l'objet sur la production d'usages détournés dans le jeu.

#### 3.2.2 Les objets *ambigus* sont-ils davantage détournés que les objets *artefactuels*?

La Figure 23 s'intéresse aux usages détournés en fonction du type d'objet utilisé (*ambigu* ou *artefactuel*) et de l'âge des enfants<sup>22</sup>

<sup>22</sup> L'objet poupon, objet réplique, n'est donc pas pris en compte pour ces analyses.

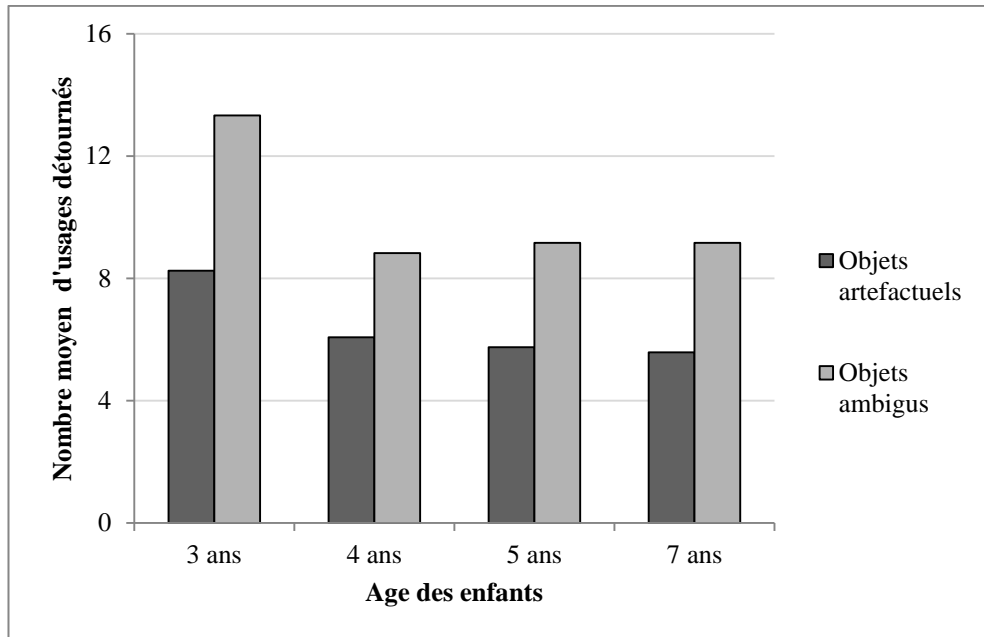


Figure 23. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du type d'objets (artefactuels/ ambigus) et en fonction de l'âge des enfants

Nous constatons d'une part que les enfants de 3 ans ( $M = 8.25$ ,  $ET = 8.9$ ) utilisent davantage d'objets *artefactuels* que les enfants de 4 ans ( $M = 6.08$ ,  $ET = 4.34$ ), de 5 ans ( $M = 5.75$ ,  $ET = 4.8$ ) et de 7 ans ( $M = 5.58$ ,  $ET = 4.6$ ). D'autre part, les enfants de 3 ans ( $M = 13.33$ ,  $ET = 14.9$ ) utilisent davantage d'objets *ambigus* que les enfants de 4 ans ( $M = 8.83$ ,  $ET = 5.13$ ), de 5 ans ( $M = 9.17$ ,  $ET = 5.15$ ) et de 7 ans ( $M = 9.17$ ,  $ET = 7.43$ ).

Néanmoins, les analyses de variance à un facteur ne montrent pas d'effet significatif de l'âge des enfants ni sur le nombre moyen d'usages détournés des objets *ambigus*, ni sur le nombre moyen d'usages détournés des objets *artefactuels*.

De plus, les analyses de variances à un facteur ne montrent pas d'effet significatif du type d'objet dans chaque groupe d'âge : les enfants de chaque groupe d'âge n'utilisent pas davantage les objets *ambigus* que les objets *artefactuels*.

En revanche, considérant la totalité de l'échantillon, les objets *ambigus* sont davantage détournés que les objets *artefactuels*. La Figure 24 présente une analyse du nombre total moyen des usages détournés produits

en fonction du type d'objets utilisés (*artefactuels* et *ambigus*) et indépendamment de l'âge des enfants.

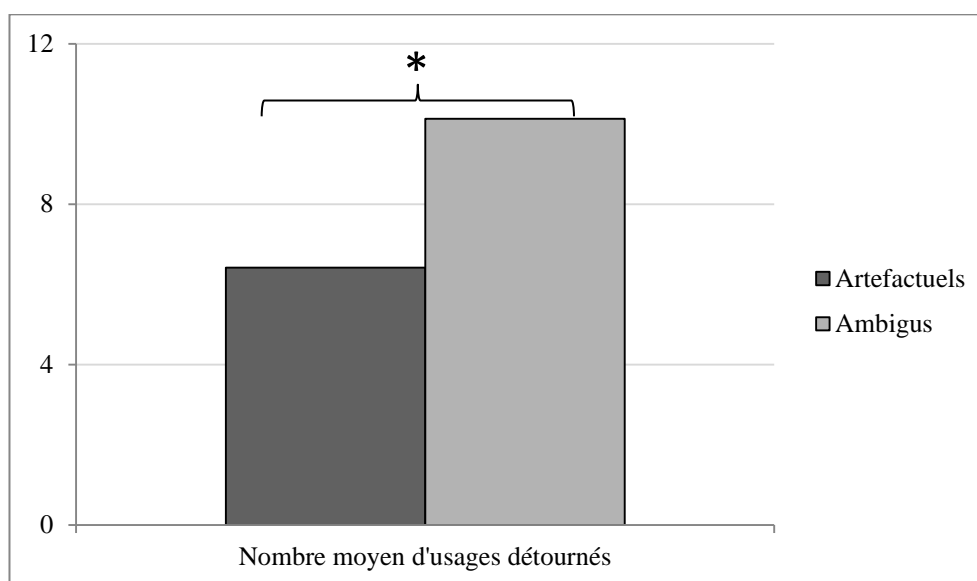


Figure 24. Nombre moyen total d'usages détournés en fonction du type d'objets (*artefactuels/ ambigus*) indépendamment de l'âge des enfants

Une analyse de variance à un facteur montre un effet significatif du type d'objet indépendamment de l'âge des enfants. Le nombre moyen d'usages détournés des objets *ambigus* ( $M = 6.4$ ,  $ET = 5.9$ ) est significativement plus élevé que le nombre moyen d'usages détournés des objets *artefactuels* ( $M = 10.1$ ,  $ET = 8.9$ ),  $F(7,89) = 5.587$  ;  $p < .05$ .

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les objets *ambigus* sont plus détournés que les objets *artefactuels* est vérifiée sur la globalité des quatre groupes d'enfants. Néanmoins, nous n'observons aucun effet d'âge sur le nombre de détournements d'usages produit avec les objets *ambigus* et *artefactuels* (cf. Figure 23). Ces résultats semblent cohérents avec les résultats précédents, présentés dans les Figures 19, 20 et 21. En effet, les objets *artefactuels* sont davantage utilisés de manière conventionnelle que de manière détournée (cf. Figure 21) et introduisent des thématiques de jeu basées sur l'usage conventionnel de ces objets (comme le thème de la peinture émerge de l'usage conventionnel du pinceau, cf. Figure 19).

En conclusion, dans cet espace de jeu libre et sans contrainte, les usages détournés sont principalement articulés autour des usages conventionnels des objets *artefactuels*. Ils concernent davantage les objets *ambigus* quel que soit l'âge des enfants. Nous présentons des séquences de jeu à 3, 4, 5 et 7 ans qui illustrent ces résultats.

*Rya.* et *Dés.*, 3 ans

*Dés.* « verse du shampoing » sur le pinceau et « passe le pinceau sur le carton ». *Rya.* en revanche entre dans une activité de collage et « passe de la colle sur la planche, puis sur le caillou ». Puis, *Dés.* dit à *Rya.* « attends attends ». Il prend de la colle avec le pinceau et entreprend une activité de collage. Il passe le pinceau sur le caillou, le pose sur la planche et dit « ça va coller ».

*Lil.* et *Jul.*, 4 ans

*Jul.* passe le pinceau sur la plaque et dit « je peins l'autre bois et puis après c'est tout ! ». Elle donne le pinceau à *Lil.*, qui passe le pinceau sur la bouteille de shampoing qu'elle utilise « comme une bouteille de peinture » et qui ensuite « peint le caillou ». *Lil.* passe à nouveau le pinceau sur la bouteille de shampoing et dit « je prends encore du rose » et elle se remet « à peindre le caillou ».

*Fél.* et *Max.*, 5 ans

*Fél.* dit à *Max.* « bon d'abord on va écouter ce disque » il met le CD à son oreille et danse. *Max.* rit et fait la même chose en chantonnant « toptoptop ». *Fél.* prend la bouteille de shampoing et tape la bouteille dans ses mains comme « un instrument de musique ». Puis *Fél.* utilise le coquillage pour parler dedans et déformer le son de sa voix « comme un instrument ».

*Ali.* et *Ana.*, 7 ans

Les deux enfants s'occupent du poupon. *Ali.* dit « là c'était le bain » et pose le poupon dans le carton qu'elle utilise « comme une baignoire », puis dit « et la plaque c'était le par terre ».

### 3.2.3 Quel est le niveau de complexité des détournements d'usages produits par les enfants ?

La Figure 25 présente le nombre moyen de détournements produits par les enfants en fonction du niveau de complexité des usages et de l'âge des enfants.



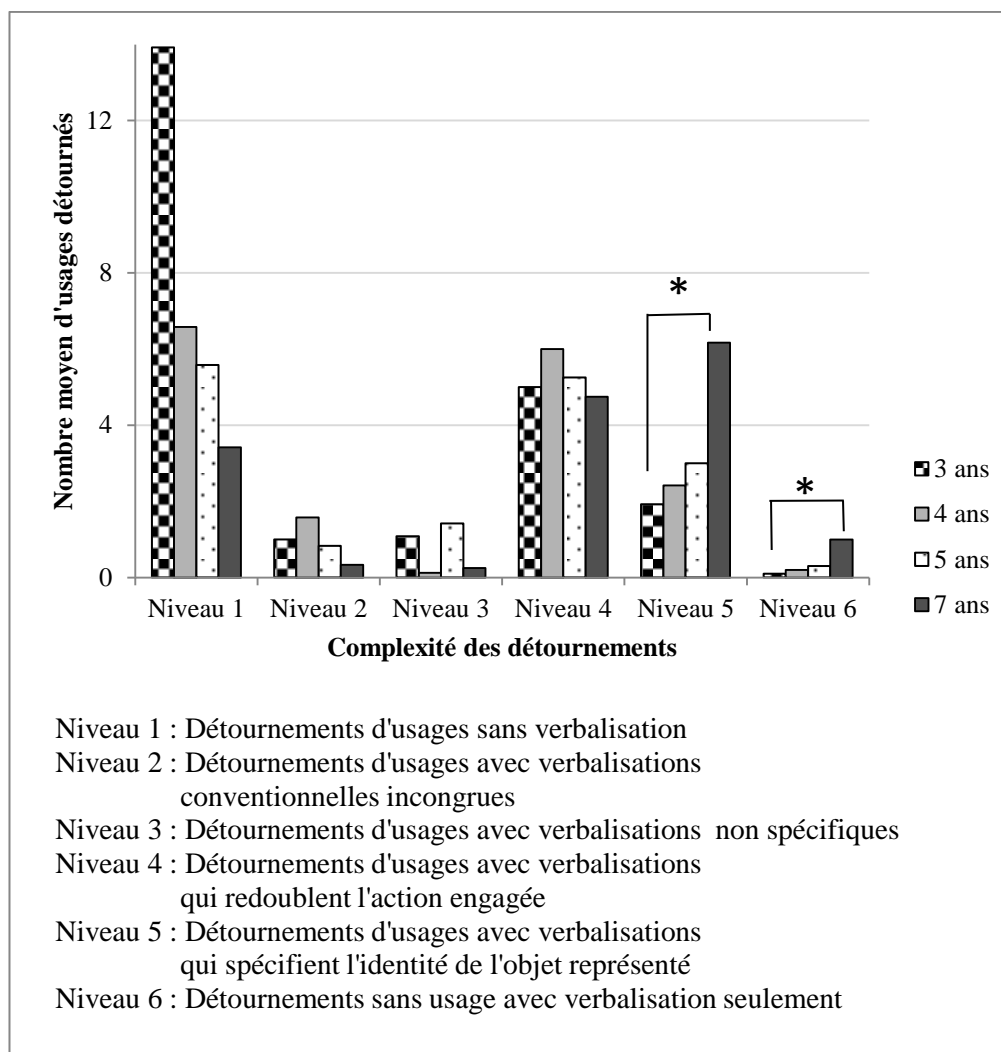


Figure 25. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité et de l'âge des enfants

Les détournements de niveau 2 sont peu développés. Seul ce type de détournement implique une forme de conflit dans la fiction entre la verbalisation de l'usage (conventionnelle) et l'usage (non conventionnel/détourné). Dans les détournements de niveaux 3, 4, 5 et 6, la verbalisation imaginaire produite est en accord avec l'action imaginaire développée. Parmi ceux-là, les détournements de niveaux 3 et 6 sont également moins développés que les détournements de niveaux 1, 4 et 5.

Les résultats montrent un développement significatif entre 3 et 7 ans des détournements les plus complexes tels que les détournements de niveau 5 ( $F(3,44) = 2.811 ; p < .05$  au test post-hoc de Tukey) et de niveau 6 ( $F(3,44) = 3.227 ; p < .05$  au test post-hoc de Tukey). Les enfants de 3 ans ( $M$

= 1.92,  $ET = 2.58$ ) produisent significativement moins de détournements d'objets de niveau 5 que les enfants de 7 ans ( $M = 6.17$ ,  $ET = 6.58$ ). On note également que les enfants de 3 ans ( $M = 0.1$ ,  $ET = 0$ ) produisent significativement moins de détournements d'objets de niveau 6 que les enfants de 7 ans ( $M = 1$ ,  $ET = 1.86$ ). On ne note pas d'évolution significative entre les enfants de 3, 4 et 5 ans, ni entre 4, 5 et 7 ans. En revanche, les détournements de niveaux 1, 2, 3 et 4 n'évoluent pas de manière significative.

On observe également une tendance (non significative) à produire des détournements de niveau 1 de manière importante à l'âge de 3 ans. Certaines dyades comme *Nic.* et *Rap.*, 3 ans ; *Nor.* et *Pau.*, 3 ans ont passé beaucoup de temps à jouer de la musique avec les objets. Ainsi tous les objets ont été détournés en instruments de musique et les enfants n'ont pas apporté d'information ou de précision sur leur activité musicale. L'activité musicale sans verbalisation est donc importante dans les dyades d'enfants de 3 ans, ce qui explique en partie le nombre élevé de détournements d'usages d'objets de niveau. En revanche, les enfants plus âgés ont davantage nommé leur activité musicale.

Nous présentons dans la partie suivante les résultats observés concernant la co-construction de significations partagées.

### **3.3 Co-construction de significations partagées**

Dans cette partie, nous proposons une analyse qualitative de la manière dont les enfants co-construisent des usages détournés et les partagent dans leur jeu. Tout d'abord, nous proposons d'analyser la spécificité de la co-élaboration des usages détournés à 3-4 ans. Ensuite, nous nous intéressons à la co-construction des usages détournés en lien avec la production de significations verbales. Nous montrons dans un premier temps comment les enfants les plus jeunes verbalisent les détournements d'usages d'objets dans la continuité de leur action. Nous montrons dans un second temps comment les enfants plus âgés verbalisent les détournements d'usages d'objets avant même de les réaliser. Nous projetons de généraliser

ces analyses microgénétiques à l'ensemble des dyades afin d'expliquer plus précisément la co-construction des détournements d'usages d'objets.

### 3.3.1 A 3-4 ans : les usages exploratoires et conventionnels précèdent les usages détournés

La Figure 26 présente une séquence de vignettes-photos issues de l'enregistrement vidéo du jeu de deux enfants de 3 ans. Nous montrons à travers ces vignettes l'importance des usages exploratoires dans le jeu des enfants de 3 ans. Les transformations symboliques sont rendues possibles suite à l'exploration des usages de l'objet. Nous proposons de suivre spécifiquement l'usage de la bouteille de shampoing dans la séquence proposée Figure 26.



Figure 26. Séquence de vignettes-photos présentant le jeu d'Eva. et Ori., 3 ans

Dans la première vignette, chacune des deux enfants joue séparément. *Eva.* explore la bouteille de shampoing tandis qu'*Ori.* « fait de la peinture ». *Eva.* utilise ensuite la bouteille de shampoing de manière conventionnelle sur le poupon, elle fait comme si elle lavait le poupon (mais elle ne le dit pas). Puis, elle pointe la bouteille de shampoing vers son visage et ensuite vers celui d'*Eva.* pour lui faire sentir l'air qui sort lorsqu'elle appuie sur la bouteille de shampoing (vignette 3). A partir de la vignette 4, *Eva.* s'intéresse particulièrement à l'activité de peinture d'*Ori.* et lui propose quelques secondes plus tard « *je t'en remets de la peinture ?* » en pointant la bouteille de shampoing vers le coquillage. *Ori.* est d'accord, puis préfère finalement que « la peinture soit versée » dans le carton utilisé « comme une palette ». Puis *Ori.* demande à nouveau à *Eva.* de « remettre de la peinture » (vignettes 7 et 8).

Les premiers temps du jeu sont entrecoupés par des moments de jeu non partagé dans lesquels l'une explore précisément la bouteille de shampoing et l'autre joue « à la peinture » (vignettes 1 et 2). En suivant précisément l'usage de la bouteille de shampoing, on observe les différentes transformations symboliques que les enfants lui appliquent et le rôle de ces différents usages dans la dynamique du jeu partagé des enfants. Au départ, c'est *Eva.* qui est intriguée par la bouteille de shampoing, elle l'explore précisément (vignette 1), elle fait semblant de l'utiliser sur le poupon et l'utilise donc de manière conventionnelle (vignette 2). Les deux enfants jouent chacune de leur côté. Puis *Eva.* appuie sur la bouteille de shampoing pour faire sortir de l'air, la dirige vers son visage et vers le visage d'*Ori.* (vignette 3). Elle fait remarquer à sa partenaire que de l'air sort de la bouteille quand elle appuie, les deux enfants entrent alors dans un jeu partagé. Après avoir exploré la bouteille de shampoing et les différents usages conventionnels possibles à développer (exploratoires pour la plupart comme ouvrir la bouteille, faire sortir de l'air, ou pour le jeu comme verser du shampoing sur le poupon), elle s'intéresse particulièrement à l'activité poursuivie par *Ori.* La voyant « peindre le coquillage » *Eva.* lui propose de la peinture et utilise la bouteille de shampoing « comme une bouteille de

peinture », puis le coquillage « comme un gobelet ». Les deux enfants vont réutiliser plusieurs fois la bouteille de shampoing « comme une bouteille de peinture ». En plus d'avoir été transformée en « bouteille de peinture », la bouteille de shampoing devient un pivot de l'activité partagée. Elle permet aux deux enfants d'interagir dans l'activité sans que les mêmes usages ne soient produits. L'une des deux enfants « peint », le rôle de l'autre est de « servir de la peinture ». Un peu plus tard dans le jeu, *Eva.* qui au départ « sert de la peinture » à *Ori.*, récupère le pinceau et se met « à peindre », les rôles s'inversent. *Ori.* tente alors d'apporter son aide à *Eva.* qui la refuse ce qui met fin à la séquence de jeu partagé. *Ori.* entreprend une autre activité avec la balle. Néanmoins, *Eva.* et *Ori.* ont développé un jeu partagé solide autour de la bouteille de shampoing.

On observe également ce type de fonctionnement dans le jeu de *Vin.* et *Léo.*, de *Nor.* et *Pau.* Les usages exploratoires sont plus fréquents à 3 et 4 ans et sont nécessaires à la mise en place du jeu et des détournements. Il s'agit d'un temps d'appropriation de l'objet.

### 3.3.2 Des verbalisations qui se développent dans la continuité de l'usage

Dans le jeu des enfants de 3 ans, les verbalisations qui spécifient l'usage ou qui redoublent l'action engagée émergent après l'usage.

*Nor.* et *Pau.*, 3 ans

*Nor.* tape la planche avec le caillou, puis assemble la planche avec la plaque et pose la balle et le coquillage sur la plaque. Il dit ensuite « la balle dans la maison », « le petit coquillage dans la maison ». Un peu plus tard dans le jeu, *Nor.* tapote la bouteille de shampoing avec la tige du pinceau et rigole. *Pau.* reprend « t'as fait de la musique », ce qui fait rire *Pau.* qui continue. *Pau.* prend à son tour le pinceau, tapote sur la plaque et dit « oh ça fait une jolie musique ».

*Lou.* et *Rod.*, 3 ans,

*Lou.* lance la balle et dit « j'ai perdu, j'ai vert ». Il la relance et dit « j'ai gagné, j'ai rouge, à toi ». A son tour, *Rod.* lance la balle et dit « oh oh j'ai gagné » et le jeu continue ainsi.

Le détournement d'usage est verbalisé après la mise en place de l'usage. Par exemple, *Nor.*, 3 ans, transforme son assemblage

planche/plaque « en maison pour la balle et le coquillage ». De la même façon *Pau.*, 3 ans, nomme l'action initiée par *Nor.* lorsqu'il tapote la tige du pinceau sur la bouteille de shampoing « pour faire de la musique ». C'est également après avoir lancé la balle que *Lou.*, 3 ans, la transforme en dés en disant « *j'ai perdu, j'ai vert* ». Les verbalisations portant sur les détournements sont ainsi développées dans l'après-coup. Néanmoins les usages restent complexes et élaborés et font partie des catégories de niveaux 5 et 6. Les enfants plus âgés construisent également les détournements de cette manière-là comme le montre l'exemple suivant.

*Bla.* et *Man.*, 5 ans

*Bla.* met la plaque et la planche l'une sur l'autre et dit à *Man.* « *attends, on va faire un espèce de truc* », puis dit « *attends on va faire une maison pour le bébé* ». *Man.* est d'accord et positionne la planche sur la plaque. *Bla.* colle la plaque sur la planche et dit « *c'est une petite cabane pour le coquillage* ».

A travers cet exemple, on observe que les usages développés avec la planche et la plaque ne sont pas définis clairement dès le départ. *Man.* essaie de trouver un assemblage des deux objets qui lui convienne pour « *faire un espèce de truc* ». Très rapidement, l'assemblage est plus clairement défini bien que cette nouvelle identité ne soit pas définitive. Il s'agit d'abord « d'une maison pour le bébé » puis finalement « d'une petite cabane pour le coquillage ». Néanmoins, les enfants de 5 ans sont également capables de produire des verbalisations qui définissent un usage avant d'avoir produit le détournement. Dans ce cas, les usages sont explicités avant de commencer. Les observations de ce type d'usage sont nombreuses à partir de 4 ans dans nos observations.

### 3.3.3 Dès 4 ans : des usages qui se verbalisent avant l'action

Les exemples suivants présentent des jeux dans lesquels les verbalisations qui donnent du sens à la fiction précèdent les détournements et les introduisent.

*Cap. et Sar., 4 ans,*  
*Sar. dit à Cap. « moi, je vais peindre, je vais prendre le carton » et se met à passer le pinceau sur la plaque.*

*Mar. et Eno., 4 ans*  
*Avant même de commencer à utiliser les objets, Mar. dit « il dit allo le bébé » et met la balle à l'oreille du poupon en parlant pour le poupon « allo ? ».*

*Clé. et Bas., 4 ans*  
*Bas. tape sur le sol avec la planche. Clé. dit à Bas. « attends donne » en parlant de la planche. Puis il dit « je vais faire un quadrillage là » et utilise la planche « pour faire un quadrillage » en tapant de manière régulière sur la plaque.*

*Sha. et Ama., 5 ans*  
*Sha. propose à Ama. : « en fait, on joue à la maitresse, nous deux on est les maitresses, on explique les enfants ce qu'on va faire ok ? » et continue « alors regardez les enfants » tout en passant le pinceau sur la plaque.*

*Léa. et Car., 7 ans*  
*Léa. dit « on dit qu'on était à la mer », Car. dit « et ça c'est la crème solaire » en montrant la colle*

Les extraits proposés impliquent différents niveaux de conduite symbolique, certains impliquent des jeux de rôle, d'autres un jeu symbolique sans prise de rôle. Néanmoins, les quatre extraits ont pour point commun d'annoncer à l'avance la signification des usages qui vont être proposés par les enfants. Ces verbalisations permettent d'introduire les détournements à venir. Les détournements produits de cette façon-là sont très complexes, puisque tous les usages sont accompagnés de verbalisations qui précisent leur statut à l'autre. En ce qui concerne l'interaction, les verbalisations anticipées permettent aux enfants de prévoir les actions à venir et d'imaginer plus clairement le contexte dans lequel les objets sont détournés. Les verbalisations anticipées à propos des détournements ne sont pas observées dans le jeu des enfants de 3 ans.

### **3.4 Synthèse des principaux résultats obtenus**

Le Tableau 6 présente une synthèse des principaux résultats obtenus en fonction des hypothèses opérationnelles.



Tableau 6. Synthèse des principaux résultats obtenus dans le jeu libre

Hypothèses opérationnelles	Validation
Nous supposons que les enfants de 3 et 4 ans utilisent davantage d'objets <i>ambigus</i> de manière détournée que d'objets <i>artefactuels</i> alors que les enfants de 7 et 8 ans n'ont pas de difficultés à détourner les objets <i>artefactuels</i> .	Non validée dans chaque groupe d'âge
Nous supposons que les enfants de 3 et 4 ans détournent moins d'objets que les enfants de 5 et 7 ans.	Non validée
Nous supposons que les enfants de 7 ans s'engagent dans des formes de détournements d'usages plus élaborées de niveau 4, 5 ou 6 que les enfants de 3 ans. Nous supposons au contraire, que les enfants de 3 ans développent des détournements d'usages moins complexes et moins explicites de niveau 1, 2 ou 3 que les enfants de 7 ans.	Validée en partie pour les détournements de niveau 5 et de niveau 6

#### 4 Discussion

Les principaux résultats de cette étude montrent que les enfants produisent autant de détournements que d'usages conventionnels quel que soit leur âge. En outre, les résultats mettent en évidence que l'usage des objets *artefactuels* dans l'activité de détournement ne constitue pas un plus grand obstacle que l'usage des objets *ambigus*. Contrairement à nos hypothèses, la *triple représentation* de l'objet *artefactuel* (disponible du point de vue sensori-moteur, intentionnel et symbolique) au cours du jeu symbolique n'apparaît pas comme un problème difficile à surmonter dans une activité de jeu libre dont les enfants ont l'initiative. Le problème de *triple représentation* qu'observent Tomasello et al. (1999) et Striano et al. (2001) entre 18 et 36 mois se posent dans des situations plus contraintes et dirigées par l'adulte. Dans ce cadre, les enfants développent davantage d'usages avec des objets répliques et des objets naturels qu'avec des objets instrumentaux (Striano et al., 2001).

Nos résultats suggèrent d'autre part que les thèmes de jeu co-construits s'appuient plus fréquemment sur l'usage conventionnel des objets *artefactuels* comme le pinceau, le bâton de colle ou la bouteille de shampoing que sur l'usage détourné des objets. Les usages conventionnels

des objets *artefactuels* fonctionnent comme des « points de repères » dans le jeu. Ils constituent la base des thématiques jouées et entraînent de nombreux détournements. Lorsque nous parlons de « points de repères », nous nous référons à la théorie des scripts et des routines dans les interactions entre enfants (Nelson & Seidman, 1984). Si le script définit le type d'usages à développer (par exemple utiliser la bouteille de shampoing « pour se laver les cheveux » dans un script sur la toilette), il se construit également à partir des usages développés. Nous discutons les usages qui permettent aux enfants de construire un script en termes de « points de repères » pour la progression du jeu. Ces usages « points de repères » comme l'utilisation du pinceau « pour peindre » entraînent le déroulement du script de la peinture, qui lui-même offre un cadre pour les usages d'objets ultérieurs. Par exemple dans ce cadre, la bouteille de shampoing peut être détournée « comme une bouteille de peinture ». Pour Vygotski (1933), les objets présents dans le jeu symbolique sont des pivots entre l'espace fictionnel et la réalité. Les objets permettent à l'enfant de développer une fiction. Ils constituent un soutien pour la mise en scène de l'action symbolique. Nous montrons dans la présente étude comment l'usage conventionnel de l'objet prend également le statut de pivot pour les détournements d'usages d'objets. Autour de ce pivot (défini par l'usage conventionnel de l'objet) qui permet à la fiction d'émerger, des usages imaginaires impliquant des détournements d'usages d'objets peuvent se construire. Pour Vygotski (1933), les objets pivots fonctionnent comme des supports pour l'élaboration de significations imaginaires. Sans ces pivots, les enfants ont des difficultés à imaginer. L'absence du pivot émerge à un âge plus avancé, quand l'enfant détache totalement le signifié de son signifiant. De la même manière, il nous semble que les usages conventionnels sont des supports pour la création de significations imaginaires dans le jeu libre. Ces pivots permettent de créer un univers imaginaire composé de détournements. La qualité de pivot des objets *artefactuels* s'appuie sur le fait qu'ils évoquent à priori les mêmes signifiés pour les partenaires. Ces objets présentent des significations conventionnelles particulières et communes aux deux enfants, sur lesquelles

ils peuvent s'appuyer sans forcément les élaborer ensemble. Les objets et le contexte de jeu jouent un rôle important dans la mise en place des symboles. « *L'agencement des situations et les objets influencent de diverses façons sur la forme et le déroulement interactif des jeux, du fait qu'ils évoquent ou non les mêmes signifiés pour les partenaires* » (Verba, 1990, p.29). Une des perspectives de cette recherche serait d'ailleurs de définir plus spécifiquement ces usages conventionnels « repères » et d'analyser tous les usages qui gravitent autour, en fonction de l'âge. La question qui se poserait étant de comprendre quelle est la dimension de ces usages « repères » ou « pivots » dans le jeu en fonction de l'âge. Il serait d'une part intéressant d'observer leur forme (détournement ou usage conventionnel), leur évolution et leur transformation dans le jeu imaginaire. Et d'autre part, il serait intéressant d'analyser comment ils entraînent la création de nouvelles significations et de nouvelles conventions sociales. Dans le jeu thématique du repas étudié dans le chapitre 6, aucun objet sauf le poupon (objet réplique) ne fait office de « repères » car tous sont incongrus à la situation de repas proposée aux enfants. Nous pourrions ainsi avoir un point de vue plus précis sur le statut de ces usages « repères » ou « pivots » dans le jeu imaginaire des enfants de 3 à 7 ans. Nous soutenons l'idée que la matérialité joue un rôle crucial dans la construction de conventions imaginaires, notamment dans le jeu des enfants les plus jeunes. Ainsi, dans un jeu contraint où les objets ne peuvent pas soutenir explicitement la création de conventions imaginaires entre les enfants (Verba, 1990), nous supposons que les enfants de 3 et 4 ans auront davantage de difficultés que les enfants de 5 et 7 ans à détourner l'usage des objets et développer des conventions imaginaires sur le thème convenu.

Nous situons également ces résultats parmi les nombreux travaux qui ont expliqué le développement symbolique de l'enfant par une capacité de décontextualisation (Bretherton, 1984 ; Elder & Pederson, 1978 ; Werner & Kaplan, 1963). La décontextualisation est le processus par lequel les objets utilisés dans le jeu de faire-semblant deviennent de plus en plus détachés de leur contexte d'utilisation quotidien (Flavell, 1985). Alors que les premières

capacités symboliques du tout petit reposent sur l'usage d'un téléphone-jouet pour jouer, après quelques temps l'enfant devient capable d'utiliser une orange comme un téléphone. La plupart des travaux montrent que les enfants développent la capacité à utiliser des objets de plus en plus différents de leurs usages conventionnels et quotidiens. Notre recherche n'étudie pas spécifiquement le degré de distanciation entre le détournement produit et l'usage conventionnel de l'objet qui est utilisé pour le réaliser. Néanmoins, nous montrons que les enfants n'ont pas de difficulté à détourner des objets *artefactuels* dont la fonction est conventionnellement déterminée. Dès l'âge de 3 ans, les enfants sont capables de décontextualiser les objets *artefactuels* de la même façon que les objets *ambigus*. En revanche, nous montrons que la co-construction des détournements d'usages d'objets est très progressive chez les jeunes enfants. A 3 et 4 ans, les détournements produits sont précédés d'usages conventionnels et d'usages exploratoires de l'objet. Les verbalisations qui accompagnent les usages émergent dans la continuité de l'usage et non en amont, alors que les verbalisations qui émergent en amont de l'usage sont plus présentes dans les groupes d'enfants les plus âgés. Ainsi, nous proposons l'idée que les enfants développent progressivement une capacité à recontextualiser les usages dans le champ du scénario qui se construit. Contrairement à ce que le terme décontextualisation peut laisser supposer, les enfants ne sont pas seulement en train de défaire le sens ou la signification de l'objet mais sont aussi en train de recréer du sens avec les objets dont ils disposent. En effet, les enfants adaptent les usages au thème de jeu qu'ils créent. Ils jouent à redéfinir le sens des objets pour qu'il corresponde au contexte. Comme le montrent les travaux de Bigham et Bouchier-Sutton (2008) à l'âge de 3 ans, les enfants ne montrent pas plus de difficulté de décontextualisation de l'objet, mais ils jouent à l'intérieur d'un contexte qu'ils créent et font évoluer. A ce titre, les objets qu'ils utilisent sont recontextualisées dans le sens du scénario. Dans la perspective de Braswell (2006), les enfants qui développent un scénario comme celui de la peinture par exemple proposent des conventions pragmatiques pour le jeu. Nos résultats montrent que les

usages qu'ils développent et les transformations des usages qu'ils créent s'instaurent dans ce berceau pragmatique. Les enfants construisent les usages détournés dans le but d'interagir de manière appropriée dans le scénario qui se construit (Rakoczy, 2008b). Il semble que les enfants ne se situent pas seulement dans une dynamique de décontextualisation de l'objet mais davantage dans une dynamique de décontextualisation-recontextualisation de l'objet. Il serait intéressant pour confirmer cette hypothèse d'évaluer dans ce même jeu libre les usages produits par les enfants selon qu'ils sont appropriés ou non au contexte qui se définit entre eux. Il est à supposer que les enfants les plus jeunes produisent moins d'usages appropriés au scénario qui se construit que les enfants les plus grands et que les enfants les plus jeunes produisent davantage d'usages inappropriés relativement au scénario qui se construit. Cependant, l'étude portant sur le jeu du repas (chapitre 6) que nous proposons dans cette thèse pourra déjà permettre de formuler des éléments de réponse et de préciser davantage cette hypothèse. Dans l'étude 3, nous proposons en effet un jeu thématique dans lequel les enfants doivent prétendre de préparer un repas. Dans ce jeu, aucun objet n'est adéquat au thème du repas. Dans un tel contexte, la dynamique de décontextualisation-recontextualisation des usages est nécessaire. Nous supposons que les enfants les plus jeunes montreront davantage de difficultés à détourner les objets dans le thème du repas que les enfants les plus grands.

Enfin, nos résultats montrent que les détournements d'usages d'objets de niveau 5 et 6 sont plus développés à 7 ans qu'à 3 ans. Les enfants de 7 ans spécifient davantage les détournements qu'ils produisent, communiquant à leur partenaire des informations plus précises sur l'action qu'ils entreprennent. Ces détournements très complexes, uniquement verbaux pour les détournements de niveau 6, contribuent à instaurer le cadre du jeu (Giffin, 1984). Ils montrent également la facilité avec laquelle les enfants de 7 ans inscrivent et détournent les objets dans un nouveau système de conventions imaginaires. Selon Giffin (1984), les verbalisations de niveau 6 concernent une communication à propos du jeu ou une

communication métaludique (Verba, 1990), permettant d'organiser le jeu avant qu'il ne se déroule. Nous proposons que cette capacité à méta-organiser les conventions imaginaires se développent avec la capacité à recontextualiser les détournements d'usages d'objets.



**Développement des détournements d'usages d'objets dans un jeu libre entre pairs : principaux résultats et conclusions**

Dans le jeu libre, les enfants développent principalement des thèmes de jeu basés sur l'usage conventionnel des objets *artefactuels* (peinture, collage, toilette du poupon). Ces thèmes « conventionnels » soutiennent la construction de nombreux détournements.

A 3 ans, les enfants produisent déjà beaucoup de détournements. Nous n'observons pas de développement des détournements d'usages d'objets entre 3 et 7 ans.

Quel que soit leur âge, les enfants ont tendance à produire plus de détournements avec les objets *ambigus* qu'avec les objets *artefactuels*. Ce résultat est assez cohérent avec le premier : en effet, les objets *artefactuels* sont davantage utilisés de manière conventionnelle et sont la base des thèmes de jeu développés. Ceux-là fonctionnent comme des points de repère dans le jeu imaginaire ou comme des pivots de l'activité imaginaire (Vygotski, 1933). Les enfants les plus jeunes ne semblent donc pas avoir de problème à détourner /décontextualiser l'usage des objets.

Néanmoins, nous vérifions que les enfants de 7 ans produisent davantage de détournements d'usages d'objets de niveaux 5 et 6, que les enfants de 3 ans. D'autre part, les usages co-construits deviennent de plus en plus spécifiés par des significations verbales. A partir de 4 ans, les enfants verbalisent les usages avant de les réaliser. Le langage contribue à créer le cadre du jeu dans lequel les usages peuvent être redéfinis (Braswell, 2006). Nous supposons que les enfants développent une capacité à recontextualiser les usages détournés et que le langage joue un rôle essentiel dans ce processus.



## **Chapitre 5. Deuxième étude : détournements d'usages d'objets dans un jeu humoristique**

### **1 Introduction et hypothèses générales**

Comment l'humour se développe-t-il chez l'enfant ? Et plus précisément, comment les usages d'objets peuvent-ils soutenir la production humoristique du jeune enfant ? Peu de travaux s'intéressent à ces questions, peut-être parce que le phénomène est difficile à définir, impliquant des facteurs émotionnels, personnels, interactionnels, culturels et cognitifs. Notre étude se propose de répondre à cette question de manière originale et encore jamais précisément explorée. Le développement des productions humoristiques est analysé du point de vue des usages d'objets et particulièrement des détournements d'usages d'objets. Il s'agit plus précisément d'aborder les productions humoristiques de l'enfant dans un environnement composé d'objets, d'un partenaire et dans lequel il aime s'exprimer : le jeu.

#### **1.1 L'objet et ses usages : porte d'entrée pour comprendre l'humour enfantin**

Les théoriciens de l'humour (McGhee, 1971 ; Schultz, 1976) se sont particulièrement appuyés sur le modèle du développement cognitif décrit par Piaget (1936/1977) pour comprendre l'humour enfantin. Selon McGhee (1971), le mécanisme fondamental de l'humour repose sur la détection d'une incongruité. L'incongruité est le fruit de la comparaison entre deux schémas, deux représentations, celle à laquelle on s'attend comme par exemple, l'image d'une maman et son fils allant au zoo voir un singe dans une cage (tiré de Bariaud, 1983, p.84), et celle à laquelle on ne s'attend pas : l'image d'une maman singe et son enfant singe allant au zoo voir une personne humaine dans une cage. C'est à la rencontre de ces deux schémas que naît l'incongruité, donc l'humour.

McGhee (1971) propose un modèle du développement humoristique en quatre stades. Il observe les productions humoristiques du premier stade



à partir de 18 mois, âge auquel Piaget (1936/1977) voit émerger la fonction symbolique. Les substitutions d'objets, comme l'utilisation d'une tasse « pour faire un chapeau » ou d'une banane « comme un téléphone » sont des incongruités accessibles aux tout-petits et créent les premières réactions humoristiques. Les premières activités symboliques constituent donc le socle des productions humoristiques futures. Vers l'âge de 3 ans, l'enfant utilise plus aisément le langage et produit des incongruités typiques du deuxième stade. L'humour naît de l'attribution d'identités incongrues aux objets et aux événements. Par exemple à ce stade, les enfants rient lorsqu'ils appellent un chien : « chat ». L'enfant connaît l'identité de l'objet et sait qu'il lui donne une identité inappropriée, ce qui le fait beaucoup rire. Le troisième stade de « l'incongruité conceptuelle » émerge autour de 3 ans. L'enfant réalise que les mots réfèrent à des classes d'objets ayant des caractéristiques communes. L'humour implique la violation d'une ou plusieurs caractéristiques de la classe. Par exemple, l'enfant imagine un chat à deux têtes, qui de surcroît fait « meeuuh » au lieu de « miaouuu ». Le quatrième stade est celui de la compréhension de « multiples significations » et émerge à l'âge de 7 ans lors du passage du stade préopératoire au stade opératoire concret. L'acquisition de la conservation et de la réversibilité permet aux enfants d'accéder à des schémas représentationnels plus complexes et élargit leur registre humoristique. C'est à cet âge que l'enfant joue avec les mots, crée des rimes et des mots qui n'ont pas de sens, tel que « ringo, dingo, bingo ».

Ainsi, de la même manière que Piaget (1936/1977), McGhee (1971) isole le développement de la pensée humoristique de tout contexte social et affectif dans laquelle elle se construit et néglige le rôle de la communication, considérant que les mécanismes de l'humour reflètent uniquement sur l'expression intellectuelle des structures cognitives. Les stades qu'il définit, sortis de tout contexte social et communicatif ne permettent pas de distinguer clairement les notions de faire-semblant et de faire-rire. Les intentions symboliques et humoristiques du premier et second stade semblent confondues. Rien ne nous permet de distinguer l'activité de

jeu symbolique décrite par Piaget (1936/1977) de l'activité humoristique décrite par McGhee (1979), les deux étant basées sur le même mécanisme cognitif : l'acquisition de la fonction symbolique. Nous constatons par ailleurs que l'objet et ses usages, pourtant fondamentaux dans les premières incongruités développées par l'enfant sont quelque peu négligés. L'humour créé à partir des objets est généralisé à un seul type de détournement, ne permettant pas de saisir les multiples facettes et la complexité des productions humoristiques de l'enfant avec les objets à cet âge.

De nombreuses études portant sur la compréhension et l'appréciation de faits humoristiques se sont développés à partir du modèle de McGhee (1971) et ont tenté de préciser les liens entre la théorie piagétienne et le développement de l'humour.

## **1.2 Comprendre et apprécier l'humour**

La capacité à comprendre l'intention de faire rire et à la distinguer avec l'intention de faire-semblant ou avec une intention réelle a été récemment évaluée par Hoicka et Achar (2011). Dès l'âge de 2 ans, les enfants distinguent les personnes ayant des intentions réelles de celles ayant des intentions humoristiques. Invités à reprendre l'action de l'adulte, les enfants se montrent capables de distinguer une action non conventionnelle accompagnée de rires dont le but est de faire rire d'une action non conventionnelle accompagnée par l'expression « oups ». En outre, Sakalou et Gattis (2012) montrent que les enfants infèrent les intentions humoristiques non seulement à partir d'indices lexicaux mais également à partir d'indices liés à la prosodie dès l'âge de 14 mois. La compréhension des intentions humoristiques se manifestent très tôt dans la communication au niveau même de la prosodie lorsque le langage est incompréhensible. C'est également ce que montre Reddy (2001), l'humour se construit dans les situations de communication avec l'adulte dès l'âge de 7 mois.

De nombreuses études ont évalué la compréhension de faits humoristiques par des enfants plus âgés et sont basées sur la présentation d'images ou d'histoires drôles. Bariaud (1983) a rencontré des enfants de 7,

9 et 11 ans en contexte scolaire. Après leur avoir présenté des images « drôles », elle demandait aux enfants de les classer selon leur caractère « drôle/pas drôle » après quoi elle s'entretenait avec eux pour mieux saisir ce qu'ils comprenaient. Elle montre la richesse des ressorts humoristiques imaginés par les enfants et dont la plupart ne correspondent pas à l'incongruité centrale du dessin défini par l'adulte. L'humour selon elle ne se caractérise pas seulement à travers la résolution de l'incongruité de l'image mais par « une adhésion affective à la signification de l'incongrue », c'est-à-dire prenant en compte les variables émotionnelles et de personnalités individuelles. Thommen et Suchet (1999) étudient la compréhension de dessins humoristiques dans lesquels les caractéristiques d'une catégorie conceptuelle sont violées, comme par exemple l'illustration d'un animal au volant d'une voiture. Les résultats montrent que contrairement aux adultes et aux enfants de 7, 9 et 12 ans, les enfants de 5 ans ne distinguent pas véritablement les dessins évalués comme *drôles* de ceux évalués comme *non drôles*. L'analyse qualitative de leur compréhension montre qu'aucun enfant de 5 ans n'a donné d'explication complète du ressort humoristique et que la majorité d'entre eux proposent une explication qui n'a pas de relation avec le ressort humoristique central (les enfants de 7 ans sont également dans ce cas), ce qui pose question sur la signification humoristique du jeune enfant, ainsi que sur ses compétences expressives et explicatives.

Alors que les travaux qui s'interrogent sur la compréhension et sur l'appréciation de l'humour font débat et soutiennent différents modèles théoriques du développement de l'humour (McGhee, 1979 ; Schultz, 1976), les travaux portant sur la production humoristique sont beaucoup moins nombreux et moins développés dans la littérature.

### **1.3 Faire rire : les premiers pas avec l'adulte**

L'analyse des premières productions humoristiques du bébé de 4 mois, rompt a fortiori avec le modèle cognitif de McGhee (1979) qui décrit l'émergence de cette capacité à 18 mois seulement. Les recherches portant

sur le développement précoce de l'humour ont mis en évidence l'émergence des premières productions dans les interactions du tout-petit avec son entourage et ont appréhendé le développement humoristique dans une perspective plus interactionniste (Aimard, 1988 ; Reddy, 2001).

Koestler (1965) propose une définition de l'humour en lui donnant à la fois une dimension cognitive, sociale et affective. Dans sa dimension cognitive, la définition de Koestler (1965) semble très proche de celle de McGhee (1979). L'humour résulte de la rencontre de deux plans/schémas distincts, faisant émerger une interférence, une incongruité, une rupture dans le déroulement linéaire de ce qui est attendu. Ces plans de référence peuvent renvoyer à des contextes, des registres de discours, des codes ou des types de logiques différents. Dans sa dimension sociale, l'humour est défini comme la capacité à transmettre la blague par la création d'un effet, d'une surprise. Dans sa dimension affective, l'humour est caractérisé par le climat dans lequel l'humoriste s'exprime. Généralement, c'est un climat de complicité et de détente qui s'installe entre les interlocuteurs. Néanmoins, le climat peut être teinté d'un ton mesuré d'agressivité, entraînant rarement un climat désagréable. Pour Charaudeau (2006) ce « climat » est caractérisé par une complicité et une connivence entre les interlocuteurs, Soit le destinataire est victime, « il est à la fois destinataire et cible de l'acte humoristique » (Charaudeau, 2006). Dans le cas où par exemple, un enfant explore la bouteille de shampoing et découvre en l'explorant qu'en appuyant dessus, la bouteille expulse de l'air et l'utilise « comme un pistolet à air » en direction de l'autre enfant, alors celui-ci installe une forme de connivence dans laquelle l'autre est « victime » de son action. S'appuyant sur les idées de Koestler (1965), Aimard (1988) étudie les premières conduites humoristiques émergeant dans les interactions des bébés avec un adulte parent, grand-parent, nourrice ou plus rarement frère et sœur, à partir des observations conduites quotidiennement par l'entourage et des entretiens avec ces derniers. Elle décrit un ensemble de ressorts humoristiques émergeant des activités quotidiennes de l'enfant, à partir desquelles, elle étudie l'humour dans sa dimension appréciative et productive. Le registre

humoristique des tout-petits est largement présenté et caractérisé par des situations insolites, des imitations, des présences, des jeux impliquant le corps de l'enfant, la transgression des interdits, des pieds de nez et des fausses pistes, et plus tard des jeux de langage. Elle montre que dès l'âge de 4 mois les tout-petits produisent déjà de l'humour (Aimard, 1988). Par exemple, Frédéric, à 3 mois ne reconnaissait pas son père lorsque celui-ci lui parlait d'une voix étrange et pleurait violemment, comme angoissé. Un mois plus tard, à 4 mois, la voix bizarre de son père lui est devenue familière, le changement d'intonation ne lui fait plus peur, mais au contraire sourire et pousser des cris joyeux ou franchement rire (p.65). Dans le registre du jeu, *Clé.*, 1 an (p.150) adore les jeux de coucou-trouvé, lorsque ses parents sont seuls dans une pièce, il arrive sur le seuil, se montre, accroche leur regard, reçoit un sourire et se sauve en riant. Il continuerait sans fin. Selon Aimard (1988), « dans les productions de l'enfant, la rencontre des deux plans est souvent fortuite, c'est à travers le regard amusé de l'adulte que l'enfant saisit l'incohérence de son fait ». Reddy (2001) en vient également à cette conclusion.

Après avoir exploré les conduites humoristiques d'enfants de 7 à 12 mois, Reddy (2001) compare les productions humoristiques typiques du clown adulte à celles des tout-petits. Elle fait émerger un étonnant parallèle entre les drôleries de l'enfant et celles du clown et montre une continuité entre les deux. Reddy (2001) soutient que l'humour émerge dès la première année dans un jeu de partage de significations avec l'adulte, permettant de mettre en lien les clowneries à travers les âges. L'adulte donne un sens humoristique aux productions de l'enfant et en ce sens reste sensible aux clowneries quelle que soit son origine. Les clowneries enfantines émergent de la rencontre d'un mouvement inhabituel de l'enfant comme une marche « bizarre », une expression « étrange » avec le regard de l'adulte qui transforme leur signification. L'enfant est acteur de ces postures et de ces expressions a priori non humoristiques, qu'il développe pour les sensations intéressantes qu'elles procurent au corps. Mais les réactions de l'adulte témoignent du sens plus large qu'elles prennent. L'humour de l'enfant se

construit également à travers les seules réactions humoristiques de l'adulte, par exemple, l'adulte qui rit lorsqu'il découvre les pieds odorants de l'enfant. Dans le cas des taquineries, l'enfant les apprend en même temps qu'il découvre les interdits et les règles sociales. Les actions qui entrent en contradiction avec les normes sociales et parentales constituent un terrain de jeu humoristique à partir desquelles les enfants en comprennent également les limites.

La question du développement des productions humoristiques qui nous préoccupe nous amène à observer l'enfant dans un autre milieu de vie. Lorsque l'enfant fait son entrée à l'école, il partage de plus en plus de temps avec d'autres enfants à travers les activités d'apprentissage, de jeu et de vie quotidienne. L'observation des enfants entre eux semble être ainsi un terrain adapté et idéal pour saisir le développement de l'humour des enfants de 3 ans. Malheureusement, très peu de travaux ayant un intérêt pour cette question sont référencés.

#### **1.4 Faire rire les copains**

Bergen (2002) a mené une étude avec des enfants de maternelle qu'elle a filmés lors de séances de jeu. Elle montre que « les principaux types d'humour développés par les enfants sont la bouffonnerie (faire des mouvements exagérés ou des sons afin de provoquer un effet quelconque), la taquinerie (utiliser des actions ou des mots pour provoquer les autres), la production d'actions absurdes ou fantaisistes en présence des autres (ex. embrasser le papier) et la description d'événements impossibles. ». Bergen (2002) soutient que les productions humoristiques des jeunes enfants, émergent selon la séquence développementale définie par McGhee (1979) : les actions et l'attribution de mots incongrus aux objets apparaissent avant l'humour basé sur l'incongruité conceptuelle et les jeux de mots.

Nous savons donc peu de choses sur la manière dont les enfants préscolaires et scolaires construisent des faits humoristiques dans leur quotidien avec d'autres enfants et développent leur sens de l'humour. En revanche, nous savons que le jeu des enfants entre eux est toujours marqué

par les usages d'objets, notamment entre 2 et 4 ans, période pendant laquelle les objets deviennent un média de communication privilégié entre eux. Placés dans un environnement comprenant des objets en double exemplaire, les enfants communiquent davantage par des imitations immédiates et réciproques basées sur les usages d'objets que par des verbalisations autour des objets (Nadel & Baudonnière, 1980). Parce que les objets sont propices à la communication des plus jeunes, notre étude se propose d'analyser les productions humoristiques de jeunes enfants âgés de 3 à 7 ans dans un jeu comprenant un ensemble d'objets familiers aux enfants et dont l'enjeu proposé est de les utiliser pour faire « quelque chose de rigolo pour faire rire les copains ». Nous tenterons ainsi de comprendre le développement de l'humour, spécifiquement à travers les usages d'objets et par l'étude particulière des usages détournés, qui font très souvent rire les enfants par le décalage usage conventionnel/ usage détourné que les enfants acquièrent très tôt dans l'enfance (McGhee, 1979 ; Rodriguez et Moro, 2008). Notre perspective s'appuie sur les approches cognitives et interactionnistes et prend en compte l'élaboration d'usages humoristiques dans l'interaction dans laquelle elle se produit.

Nous nous attendons à ce que les principaux usages humoristiques produits par les enfants soient des détournements d'usages d'objets plutôt que des usages conventionnels. Nous supposons en effet que le contexte du jeu humoristique facilite la production d'usages détournés à tous les âges. Néanmoins, nous nous attendons à observer des usages détournés humoristiques moins complexes et moins verbalisés chez les enfants les plus jeunes que chez les enfants les plus grands. Nous faisons l'hypothèse que les objets *ambigus*, non spécifiquement définis, soient davantage utilisés de manière détournée par les enfants de 3 et 4 ans que les objets *artefactuels*, socialement définis et répondant à une fonction particulière. Nous nous attendons également à ce que les enfants de 3 et 4 ans co-construisent des significations humoristiques moins complexes que les enfants de 5 et 7 ans, c'est-à-dire, davantage basées sur des reprises d'usages d'objets que sur l'élaboration de nouvelles significations.

## 2 Aspects méthodologiques

### 2.1 Participants

Dans la présente recherche, 73 dyades ont été constituées et ont participé à l'étude. Seules 49 dyades ont été précisément observées et analysées. Quinze dyades ont été exclues de l'échantillon pour différentes raisons. Nous avons eu des problèmes techniques à une reprise<sup>23</sup>. D'autres séquences n'ont pas été analysées car le jeu produit ne permet pas d'étudier les détournements d'objets<sup>24</sup>. Une dyade d'enfants de 4 ans a rencontré des difficultés liées au niveau langagier de l'un des deux enfants<sup>25</sup>. Enfin, neuf dyades (cinq dyades d'enfants de 7 ans, trois dyades d'enfants de 5 ans et une dyade d'enfant de 4 ans) ont produit un jeu tout à fait analysable, n'ont pas encore été analysées et seront prises en compte dans de futures recherches.

Parmi les 49 dyades retenues, 12 dyades font parties du groupe des enfants de 3 ans ( $M = 3$  ans 8 mois,  $ET = 3.5$  mois), 12 dyades font parties du groupe des enfants de 4 ans ( $M = 4$  ans 7 mois,  $ET = 2.99$  mois), 13 dyades font parties du groupe des enfants de 5 ans ( $M = 5$  ans 6 mois,  $ET = 3.1$  mois) et 12 dyades font parties du groupe des enfants de 7 ans ( $M = 7$  ans 10 mois,  $ET = 3.9$  mois). Afin de contrôler un éventuel effet lié au genre des participants, nous avons sélectionné autant de dyades « filles » que de dyades « garçons » à chaque fois que cela a pu être possible. Le Tableau 7

<sup>23</sup> Dans la dyade 27-28 des enfants de 5 ans, un participant tourne en permanence le dos à la caméra et masque la totalité du jeu produit.

<sup>24</sup> Dans les dyades 3-4, 3 ans ; 9-10, 3 ans et 27-28, 3 ans, les enfants entrent uniquement dans des activités non symboliques comme le fait de déplacer des objets ou de répartir des objets entre les partenaires. Les dyades 17-18 et 19-20, 3 ans ; 5-6 et 25-26, 4 ans ; 9-10 et 23-24, 5 ans et 31-32, 7 ans développent une activité de jeu mais ne produisent pas d'humour et sollicite si fréquemment l'expérimentatrice pour la questionner que le jeu se transforme en jeu avec l'adulte comme la dyade 23-24, 3 ans. La dyade 7-8, 4 ans a rencontré des difficultés à jouer ensemble et les deux enfants, placés à l'opposé l'un de l'autre ont développé un jeu solitaire. Dans la dyade 31-32 du groupe des enfants de 4 ans, l'un des deux enfants a montré des difficultés à respecter la règle selon laquelle le jeu doit se dérouler sur le tapis et avec l'autre enfant.

<sup>25</sup> Dans la dyade 37-38, 4 ans, l'un des deux enfants présentait un retard d'apprentissage spécifiquement langagier conduisant à des difficultés de communication entre les deux enfants.



présente les caractéristiques de la population rencontrée dans chaque groupe d'âge.

Tableau 7. Caractéristiques de la population rencontrée pour chaque groupe d'âge

Age	Age moyen (en mois)	Age min./max. (en mois)	ET (en mois)	Nb de dyades filles	Nb de dyades garçons	Nb total de dyades
3 ans (N=24)	44,45	38-48	3,47	7	5	12
4 ans (N=24)	55,37	48-60	2,99	7	5	12
5 ans (N=26)	66,26	62-73	3,1	7	6	13
7 ans (N=24)	94,2	89-100	3,88	6	6	12

## 2.2 Matériel

Dans la présente recherche, les 11 objets présentés dans les Figures 3 et 4 ont été proposés aux enfants pour jouer. Une présentation détaillée des différents objets est proposée dans la partie *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*. Dans le contexte du jeu humoristique (comme dans le contexte du jeu libre), les enfants peuvent attribuer des significations conventionnelles ou détournées aux objets (contrairement au jeu sur le thème du repas impliquant la mise en place de détournements d'usages). Par exemple, le pinceau peut être utilisé conventionnellement dans une perspective humoristique pour « peindre » et de manière détournée « comme une fléchette ». Les objets *ambigus* peuvent également être utilisés de manière plausible ou détournée. Par exemple, la planche de bois peut être utilisée de manière plausible pour « alimenter un feu de cheminée » et de manière détournée pour « remuer des aliments ».

## 2.1 Procédure

Les enfants sont invités à participer à un jeu. La rencontre s'organise autour d'un court temps de présentation et d'échange pour installer un climat détendu et agréable. Les enfants sont ensuite invités à jouer. La mise en place du jeu, identique dans les trois études, est précisément décrite dans

l'introduction de la partie *aspects méthodologiques communs au trois études*.

Dans la présente étude, la consigne donnée est la suivante : « pour le jeu, il faut faire quelque chose de rigolo avec tous les objets, tous les deux ensemble, quelque chose pour faire rire les copains ». La consigne peut être répétée si nécessaire. Les enfants sont ensuite informés que l'expérimentatrice reste en dehors de la salle pendant qu'ils jouent, et qu'ils doivent venir lui signaler la fin de leur jeu, lorsqu'il est terminé. La durée de la tâche varie entre trois et dix minutes, les enfants sont libres d'arrêter de jouer lorsqu'ils l'ont décidé. L'expérimentatrice intervient auprès des enfants seulement pour arrêter le jeu si sa durée est supérieure à dix minutes ou si les enfants la sollicitent.

## 2.2 Traitement et analyse des données

Le codage porte sur la totalité de la séquence filmée, commence dès la fin de la consigne et termine à l'arrêt du jeu généralement initié par les enfants et parfois par l'expérimentatrice. La durée de jeu sur laquelle porte le codage varie donc en fonction des dyades.

### 2.2.1 Critère de codage des séquences de jeu humoristique

Nous définissons les séquences de jeu humoristique selon deux dimensions principales et nécessaires : la situation d'interaction et le contenu du jeu.

#### *a Situation d'interaction humoristique*

Dans cette étude, nous utilisons la même unité d'analyse que dans l'étude précédente sur le jeu libre. C'est-à-dire que nous nous intéressons aux situations d'interaction triadique, impliquant une interaction entre les deux enfants et un ou plusieurs objets (Rodriguez et Moro, 1999). En plus de cet aspect triadique, il faut que la séquence soit humoristique.

Une séquence de jeu humoristique est **conduite dans le but de faire rire l'autre ou de se faire rire soi-même**. Néanmoins, une action humoristique n'entraîne pas systématiquement le rire et inversement le rire

n'est pas systématiquement déclenché par un fait humoristique (un rire nerveux, d'embarras ou d'ignorance par exemple). Le rire comme indicateur d'humour est néanmoins acceptable si **l'action qui provoque le rire est intentionnellement répétée** dans le but de le réactiver (Reddy, 2001). Les enfants peuvent rire ensemble ou, séparément. L'action humoristique peut être engagée très discrètement, seulement soutenue par un léger rictus et n'aboutit pas forcément à une exclamation de joie très expressive. Par exemple, *Emm.* et *Mar.*, 3 ans, développent un usage humoristique du coquillage. Elles l'utilisent comme un téléphone et parlent en utilisant un langage incompréhensible et mélodique, ce qui les fait rire. Les deux enfants reprennent à tour de rôle l'usage détourné et humoristique du coquillage sept fois.

Nous précisons que la séquence de jeu humoristique est considérée dès le début de l'action même si la mise en place du gag ou du scénario « rigolo » n'est pas accompagnée de rire ou d'indices permettant de déterminer l'intention humoristique dès le début. La séquence humoristique se termine lorsque les enfants changent d'activité et ne montrent plus aucun signe d'intentions humoristiques (plus de rires, plus d'attention partagée, plus de répétition de gags). Si aucun de ces indicateurs comportementaux n'est repéré dans une séquence, celle-ci est codée comme non-humoristique.

#### *b Contenu du jeu humoristique*

L'action qui provoque le rire correspond à des conduites identifiées comme telles dans des études précédentes (Aimard, 1988 ; McGhee, 1971 ; Reddy, 2001). Par exemple, *Aur.*, 7 ans, pose le shampoing sur sa tête et tente de le tenir en équilibre en exagérant l'expression de son visage et en produisant des sons interpellant sur la chute de l'objet « ohohoh ». Reddy (2001) note que les bébés dès 7 mois sont capables de développer des actions absurdes de ce type. Par exemple, à 11 mois, un bébé utilise symboliquement son canard en le mettant dans sa bouche avec une expression du visage drôle. Un autre caresse sa mère sur la tête en riant ou regarde sous ses bras en riant (Reddy, 2001).

Enfin, nous considérons que l'un des critères le plus important de l'humour repose sur **la mise en perspective et en comparaison de deux plans ou de deux points de vue**, le plan de ce qui est attendu et le plan de ce qui est inattendu en référence aux définitions apportées par McGhee (1971) et Koestler (1965). Ainsi les détournements d'usages d'objets, s'appuyant sur un décalage entre deux plans, par exemple lors de l'utilisation d'une tasse « pour un chapeau », sont de probables indicateurs humoristiques. En effet, les détournements d'objets, quand ils conduisent à un partage humoristique renvoie à une violation de l'usuel, de ce qui est attendu. Nous les analysons de manière précise. Les critères de codage des détournements d'usages d'objets sont présentés dans la partie suivante.

Nous soulignons enfin que dans le contexte particulier de notre étude, les enfants peuvent **indiquer verbalement leur intention de faire quelque chose de rigolo**, soit en rappelant la consigne « il faut faire quelque chose de rigolo », soit en demandant leur avis à leur partenaire « est-ce que tu trouves ça rigolo ? ». Ces verbalisations indiquent une production humoristique dans la mesure où les enfants entrent dans une dimension interactionnelle humoristique et proposent un contenu de jeu humoristique comme décrit ci-dessus.

### 2.2.2 Critères de codage des détournements d'usages d'objets

Les critères de codage des détournements d'usages d'objets sont présentés dans la partie *aspects méthodologiques communs aux trois études*. Une description plus détaillée de cette procédure dans le cadre de cette étude est proposée en annexe (cf. p.348).

### 2.2.3 Critères de codage des usages d'objets non détournés

Les usages d'objets à visée humoristique ne sont pas uniquement des détournements, ils peuvent également être conventionnels et de type assemblage. Les usages conventionnels ont été décrits dans les présentes études. Les usages de type assemblage correspondent à un assemblage non défini d'objets, sans fonction symbolique. Si les enfants assemblent des

objets dans le but de représenter une tête de clown par exemple, alors nous considérons chaque objet assemblé comme détourné. Par contre, si l'assemblage n'a pas de signification explicitée, nous ne considérons pas les objets comme détournés mais comme assemblés.

#### 2.2.4 Synthèse des critères de codage des usages d'objets détournés et non détournés

Le Tableau 8 présente un récapitulatif des indicateurs utilisés pour le codage des usages d'objets humoristiques (comprenant des usages détournés et non détournés).

Tableau 8. Récapitulatif des indicateurs utilisés pour le codage des usages d'objets humoristiques

<b>Usages détournés</b>	
Niveau 1 : détournement sans verbalisation	<i>Exemple</i> : L'enfant rit en utilisant la bouteille de shampoing « comme un biberon », mais il ne stipule pas la nouvelle identité attribuée à la bouteille de shampoing. On ne sait pas si la bouteille de shampoing est un biberon ou un aliment.
Niveau 2 : détournement avec verbalisations conventionnelles incongrues	<i>Exemple</i> : L'enfant dit en portant le caillou à la bouche du poupon « on va lui donner le caillou à manger voilà » et cela le fait rire
Niveau 3 : détournement avec verbalisations non spécifiques	<i>Exemple</i> : L'enfant rit en nourrissant le poupon avec la bouteille de shampoing il précise « et voilà ça ira ».
Niveau 4 : détournement avec verbalisations qui redoublent l'action engagée	<i>Exemple</i> : L'enfant utilise la bouteille de shampoing « comme un biberon pour nourrir le poupon », et rit en disant « on lui donne à manger »
Niveau 5 : détournement avec verbalisations qui spécifient l'identité de l'objet représenté	<i>Exemple</i> : L'enfant précise que le pinceau est « comme une fourchette » et l'utilise « pour nourrir le poupon ». Cela le fait rire.
Niveau 6 : détournement avec verbalisations seulement/sans usage	<i>Exemple</i> : L'enfant précise que la balle est « comme une pomme » et cela le fait rire. Il n'utilise pas la balle en tant que telle. La balle est juste soulevée ou montrée.
<b>Usages Conventionnels</b>	
Conventionnel Fonctionnel	<i>Exemple</i> : l'enfant rit en se lavant la tête avec la bouteille de shampoing
Conventionnel Exploratoire	<i>Exemple</i> : l'enfant rit en explorant la bouteille de shampoing
<b>Usages de type Assemblage</b>	<i>Exemple</i> : l'enfant assemble différents objets et cela le fait rire.

## 2.3 Variables et hypothèses opérationnelles

### 2.3.1 Variables indépendantes

La variable indépendante **âge des enfants** est explorée dans cette étude selon une approche transversale. La variable présente quatre modalités : les enfants de 3 ans ( $N = 24$ ), les enfants de 4 ans ( $N = 24$ ), les enfants de 5 ans ( $N = 26$ ), les enfants de 7 ans ( $N = 24$ ).

L'effet de la variable indépendante **nature de l'objet** est évalué à partir du nombre moyen d'usages produits avec des objets de type *artefactuel* et avec des objets de type *ambigu*. Nous supposons que la nature de l'objet joue un rôle lorsqu'il s'agit de l'utiliser de manière détournée et humoristique (Striano et al., 2001). Nous proposons qu'avec l'objectif de faire rire, les enfants de 3 et 4 ans utilisent davantage d'objets *ambigus* de manière détournée que d'objets *artefactuels* alors que les enfants de 5 et 7 ans utilisent autant les objets *ambigus* que les objets *artefactuels* de manière détournée.

La variable **genre** des participants est également contrôlée. Autant de dyades filles que de dyades garçons ont été évaluées dans presque tous les groupes d'âge.

### 2.3.2 Variables dépendantes et hypothèses opérationnelles

#### a Usages d'objets humoristiques

La variable dépendante **usage d'objets humoristiques** caractérise les usages humoristiques produits par les enfants. Trois types d'usages sont caractérisés : les usages détournés, conventionnels et de type assemblage. Le nombre moyen d'usages d'objets utilisés par les enfants est calculé en fonction du type d'usages humoristiques produits (détournés, conventionnels ou de type assemblage). Nous appuyant sur les travaux de Reddy (2001) et d'Aimard (1988) mettant en avant les productions humoristiques impliquant le corps, des objets ou l'adulte dès l'âge de 4 mois, nous supposons que les enfants observés développent des usages humoristiques avec les objets comme demandé par l'expérimentatrice. Néanmoins, aucune recherche référencée ne nous permet d'évaluer le type

d'usages que les enfants vont plutôt développer dans la tâche. Ainsi, nous proposons d'explorer le type d'usages humoristiques créés : détournés, conventionnels ou de type assemblage à partir de la consigne donnée et aux différents niveaux d'âge.

*b Détournements d'usages d'objets humoristiques*

La variable dépendante **détournements d'usages d'objets humoristiques** évalue la capacité des enfants à utiliser l'ensemble des objets de manière détournée dans le jeu proposé. La capacité à détourner l'usage des objets continue à se développer après l'âge de 3 ans dans les jeux de faire-semblant entre enfants (Barthélémy & Tartas, 2009). Nous proposons d'explorer le développement des détournements d'usages d'objets dans un contexte de jeu humoristique entre enfants. Basés sur les travaux de McGhee (1979) qui observent les premiers détournements d'usages humoristiques à 18 mois, nous nous attendons à observer des détournements d'usages d'objets humoristiques dans les jeux construits par les enfants de l'échantillon. Néanmoins, aucune recherche référencée ne nous permet d'évaluer le développement de la production de détournements d'usages d'objets dans un jeu humoristique. Ainsi, nous explorons l'influence du contexte humoristique sur le développement de la création de détournement d'usages d'objets.

La variable dépendante **complexité des détournements** évalue le niveau de complexité des usages détournés produits avec les objets dans les séquences de jeu humoristique. Six niveaux de complexité sont définis. Dans un jeu de faire-semblant entre enfants portant sur le thème du repas, les détournements d'usages d'objets produits sont de plus en plus complexes et de plus en plus verbalisés entre 3 et 7 ans (Barthélémy, Tartas & Guidetti, accepté sous réserve de modification). De la même façon, nous supposons que les enfants de 7 ans s'engagent dans des formes de détournements d'usages plus élaborées, de niveaux 4, 5 et 6 que les enfants de 3 ans. En revanche, nous supposons que les enfants les plus jeunes développent des

détournements d'usages moins complexes et moins explicites, de niveaux 1, 2 ou 3 que les enfants les plus grands.

### **3 Résultats**

La première partie de ces résultats présente une description générale de ce que les enfants ont fait pour répondre à la consigne du jeu : « faire quelque chose de rigolo pour faire rire les copains ». Dans une deuxième partie, nous proposons une analyse des productions humoristiques et apportons une lecture globale des usages humoristiques développés par les enfants. Il s'agira enfin d'évaluer la complexité des détournements d'usages développés par les enfants et d'autre part, de suivre l'élaboration de significations humoristiques entre les enfants via l'usage des objets.

#### **3.1 Le jeu humoristique : description générale**

##### **3.1.1 Les enfants entrent-ils dans un jeu partagé humoristique ?**

La Figure 27 expose la proportion moyenne de la durée du jeu humoristique, relativement à la durée totale de jeu, en fonction du niveau d'âge des enfants.



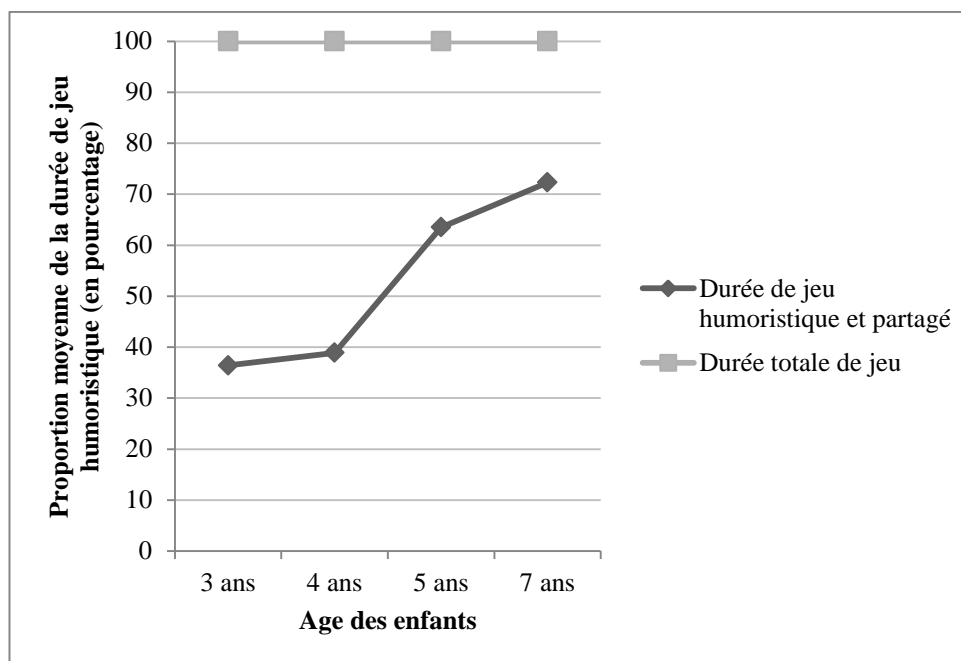


Figure 27. Proportion moyenne de la durée du jeu humoristique (en pourcentage) par rapport au temps total du jeu

L'étude descriptive des données montre que la proportion moyenne de la durée de jeu humoristique est de plus en plus importante entre 3 et 7 ans. L'analyse de variance à un facteur montre un effet d'âge significatif,  $F(3,46) = 6.595, p < .005$ . Les tests post-hoc de Scheffé montrent que les enfants de 3 ans et de 4 ans passent significativement moins de temps à produire un jeu humoristique que les enfants de 7 ans, on note respectivement les valeurs de significativité  $p < .01$  et  $p < .05$ ).

Combien de temps les enfants ont-ils joué (indépendamment de la qualité humoristique du jeu) ? Le Tableau 9 présente la durée moyenne de jeu produit par les enfants.

Tableau 9. Durée totale moyenne (en secondes) du jeu produit par les enfants indépendamment de la qualité humoristique du jeu

Agés des enfants	Durée totale moyenne du jeu (en seconde)	ET (en seconde)
3 ans	344.5 (≈ 5 minutes 42 secondes)	144,5
4 ans	359.3 (≈ 6 minutes)	122,9
5 ans	242.8 (≈ 4 minutes) *	115,8
7 ans	413.4 (≈ 6 minutes 53 secondes) *	132,6

Nous constatons des différences de durée totale de jeu importante entre les niveaux d'âge. Les enfants ont en effet arrêté le jeu lorsqu'ils le souhaitent et lorsqu'ils estimaient que leur jeu était terminé. Les enfants de 7 ans jouent ainsi presque trois minutes de plus que les enfants de 5 ans. L'application d'une analyse de variance sur cette variable montre un effet de l'âge  $F(3,46) = 3.843, p < .05$ . Le groupe des enfants de 5 ans jouent significativement moins longtemps que les enfants de 7 ans ( $p < .05$  au test post-hoc de Scheffé). Bien que les durées de jeu varient entre 5 et 7 ans, nous avons choisi pour cette étude de ne pas limiter l'analyse des productions humoristiques à une durée standard, qui aurait pour conséquence d'éliminer les dyades qui ne jouent pas suffisamment longtemps et d'occulter une partie des productions humoristiques des enfants qui jouent plus longtemps. Afin de comparer les groupes d'âge entre-eux, nous avons vérifié que le nombre moyen d'usages humoristiques produits (tout usage confondu : usages détournés, conventionnels, de type assemblage) pendant le jeu ne varie pas significativement entre les groupes d'âges.

### 3.1.2 Appréciation de la consigne

Comment les enfants ont-ils appréhendé la consigne « faire quelque chose de rigolo pour faire rire les copains » ? La réponse que nous proposons à cette question ne relève pas d'une analyse systématique et détaillée des conduites face à la consigne. Néanmoins, il nous semblait important d'éclairer les principales réactions des enfants face à cette consigne qui apparaît difficile au moins pour deux raisons. Tout d'abord, car il est demandé aux enfants à travers des mots simples de produire de l'humour. Il s'agit de répondre à une demande complexe nécessitant de saisir les mécanismes du « drôle » et d'imaginer une action, un usage d'objet, une attitude, un mot qui produise une incongruité, un décalage entre le plan de ce qui est attendu et le plan de ce qui n'est pas attendu. D'autre part, il s'agit de confronter sa production au regard d'autrui car la consigne suppose que les enfants fassent rire les copains. La représentation d'autrui entre en jeu à différents degrés dans cette consigne : il y a « le copain qui

joue avec moi » et les « autres copains ». Il est possible que cette préoccupation ne se manifeste pas de la même façon à chaque âge. Le Tableau 10 propose un relevé de commentaires non exhaustifs liés à la consigne, observés dans le discours des enfants en fonction de leur âge.

Tableau 10. Relevé de commentaires liés à la consigne dans le discours des enfants en fonction de l'âge et de la dyade

Age	Commentaires liés à la consigne
3 ans	<b>Léa.</b> : « on va faire quelque chose pour faire rigoler les copains » <b>Mat.</b> : « on a fait plein de jeux rigolos »
4 ans	<b>Ine.</b> : « après je fais un truc rigolo, je fais hop, je fais un peu de peinture », un peu plus tard, elle ajoute « il manque un truc rigolo » <b>Alo.</b> : « on cherche à faire des trucs rigolos »
5 ans	<b>Mar.</b> : « il va rigoler le pauvre coquillage » <b>Car.</b> : « il faut trouver un truc vraiment rigolo » et empile tous les objets <b>Mor.</b> : « je sais ce qu'on peut faire, on peut se taper la tête » <b>Hug.</b> : « elle a dit on fait quelque chose de rigolo » <b>Cor.</b> : « attends elle a dit on fait quelque chose de rigolo » <b>Edo.</b> : « mais il faut trouver un moyen pour faire rigoler » <b>Que.</b> : « elle a dit qu'on fait une blague qu'on fait à nos copains » <b>Luc.</b> : « elle a dit, faut faire un truc rigolo »
7 ans	<b>Ori.</b> : « faut faire quelque chose d'encore plus marrant », « qu'est-ce qu'on pourrait faire ? » <b>Aur.</b> : « ah oui, je sais » <b>Mar.</b> : « bon on fait quoi ? » <b>Mat.</b> : « on fait quoi alors ? » <b>Luc.</b> : « qu'est-ce qu'on pourrait faire ? » <b>Max.</b> : « je sais pas trop ce que je fais » <b>Tho.</b> : « qu'est-ce que tu veux qu'on fasse ? » <b>Eli.</b> : « faut faire un truc rigolo » <b>Val.</b> : « attends attends moi je dois faire un truc rigolo, j'ai besoin du coquillage », « non mais j'ai une bonne idée moi, on fait ça » <b>Lou.</b> : « allez, on invente un jeu rigolo ? » <b>Dor.</b> : « on est obligé de tout recommencer, il faut qu'on arrive à faire quelque chose » <b>Ben.</b> : « et moi je ne sais pas quoi faire »

Le Tableau 10 montre que les enfants se préoccupent d'apporter une réponse appropriée aux demandes explicitées par la consigne quel que soit

leur âge. L'analyse du contexte dans lequel ces commentaires émergent, révèlent néanmoins que la consigne donnée est appréhendée différemment en fonction de l'âge. Nous distinguons en effet deux types d'approche humoristique : une approche dans laquelle l'humour émerge d'un jeu (non humoristique) avec les objets, qui n'apparaît pas directement dirigée par les contraintes de la consigne, et une approche dans laquelle l'humour émerge d'une recherche humoristique engagée au préalable dirigée par les contraintes de la consigne.

Chez les enfants les plus jeunes, l'humour émerge généralement lorsque l'enfant explore les objets. Les rappels de consigne que les enfants expriment dans leur jeu n'entraînent pas nécessairement un jeu humoristique. Par exemple, *Léa.*, 3 ans et sa camarade poursuivent un jeu de faire-semblant non humoristique après avoir rappelé la consigne (cf. Tableau 10). Dans cette même dyade, le ressort humoristique apparaît quelques minutes plus tard au cours de l'exploration de la bouteille de shampoing. *Léa.* s'aperçoit que de l'air est expulsé lorsqu'elle appuie sur la bouteille. La sensation inattendue de l'air expulsé sur son visage la fait rire et elle décide de reproduire la blague en dirigeant la bouteille de shampoing vers le visage de l'autre enfant. Cette production humoristique apparaît ainsi à la suite d'un jeu non humoristique et conventionnel exploratoire avec la bouteille de shampoing et n'émerge pas directement d'une recherche humoristique préalable. Les activités de faire-semblant et d'exploration d'objets sont longuement développées sans intention humoristique malgré la contrainte de la consigne.

Au contraire, d'autres dyades s'engagent dans une recherche humoristique plus fréquemment et attendent un feed-back positif immédiat de l'autre suite aux actions humoristiques qu'elles produisent. La consigne du jeu « faire quelque chose de rigolo » apparaît plus présente car elle est verbalisée à plusieurs reprises et par les deux enfants à différents moments du jeu. Les enfants soulignent aussi qu'ils sont à cours d'idée pour répondre à la consigne, comme *Luc.*, 7 ans qui demande à son partenaire « *qu'est-ce*

qu'on pourrait faire ? », ce qui peut entraîner l'arrêt de l'activité de l'un, des demandes d'aide et des plaintes de l'un à l'autre. La plainte peut porter sur le manque d'idée comme dans le jeu de *Ben.*, 7 ans (cf. Tableau 10) ou même sur la répartition des objets entre les partenaires comme dans une dyade d'enfants de 7 ans, dans laquelle *Val.* dit à *Lou.* « attends attends, moi, je dois faire un truc rigolo, j'ai besoin du coquillage ». L'enjeu humoristique apparaît donc plus présent dans cette approche. Les enfants veillent à entretenir des événements, des usages, des attitudes humoristiques dans le jeu, ce qui n'est pas le cas dans les dyades où les faits humoristiques interviennent dans une dynamique de jeu sans intention humoristique systématique, tant au niveau de l'action poursuivie (pas de recherche systématique d'humour) qu'au niveau du discours à propos des actions humoristiques (peu d'explicitation verbale de la recherche d'humour). Lorsque les enfants appréhendent la consigne de manière plus contrôlée, plus dirigée par les contraintes de la consigne, le jugement de l'usage humoristique apparaît également plus fréquemment tel que le montre le Tableau 11. Le Tableau 11 présente un relevé non exhaustif mais relativement complet des commentaires observés dans le jeu des enfants, visant à juger leur propre production humoristique ou celle de l'autre.

Tableau 11. Relevé de commentaires des enfants visant à juger leur propre production humoristique ou celle de l'autre dans le jeu

Age	Commentaires visant à juger les productions humoristiques
4 ans	<b>Chl.</b> : « mais c'est pas rigolo ça ! »
5 ans	<b>Hug.</b> : « c'est pas rigolo ça ! » <b>Cor.</b> : « ben ça c'est rigolo ! »
7 ans	<b>Ori.</b> : « euh c'est pas marrant jongler ! » <b>Aur.</b> : « ah ouai ouai ouai c'est bien ça » <b>Eli.</b> : « ouai ça c'est rigolo prout » <b>Lou.</b> : « c'est trop rigolo » <b>Dor.</b> : « attends j'ai une meilleure idée » <b>Ben.</b> détruit son assemblage et dit « c'est nul » <b>Ben.</b> : « ah ouai ouais moi je vais essayer de faire un truc encore plus marrant » <b>Ben.</b> : « c'est pas marrant »

Le Tableau 11 montre qu'aucune dyade de 3 ans ne développe de jugements de valeur verbalisés sur les productions humoristiques produites. On observe des jugements de valeur verbalisés à partir de 4 ans et ils deviennent de plus en plus fréquents à l'âge de 7 ans. Les enfants les plus petits semblent ainsi davantage distanciés de la consigne en cela que l'enjeu qu'elle installe n'est pas appréhendé de la même manière. Les plus jeunes prennent le temps d'explorer, de tester, d'expérimenter des usages avec les objets avant de les utiliser de manière humoristique. Ils créent les ressorts humoristiques à partir de leur exploration et les développent.

Dans la partie suivante, nous nous intéressons de manière globale à ce que les enfants ont fait à partir de cette consigne, avant d'entrer plus précisément dans une analyse des usages d'objets.

### 3.1.3 Formes humoristiques construites

Trois formes de jeu humoristique ont émergé à partir de la consigne donnée et montrent la variété des réponses à la consigne, proposées par les enfants. Le Tableau 12 présente le nombre de dyades ayant développé un jeu humoristique en fonction de la forme du jeu humoristique. Une même dyade peut développer plusieurs formes humoristiques dans son jeu. Par exemple, *Cél.* et *Cl.*, 4 ans construisent un objet « rigolo » et développent des usages simples non insérés dans un scénario. Nous prenons en compte la mise en place de ces deux formes dans leur jeu et comptabilisons cette dyade dans les deux catégories.

Tableau 12. Nombre de dyades ayant développé un jeu humoristique en fonction de la forme du jeu et de l'âge des enfants

Forme de jeu	3 ans (N = 12)	4 ans (N = 12)	5 ans (N = 13)	7 ans (N = 12)
Usages simples sans lien avec un scénario	11	8	10	6
Construction d'un scénario avec éléments humoristiques	3	6	2	6
Construction d'un ou plusieurs objets « rigolos »	0	5	9	8

**La première forme d'humour** observée dans les jeux des enfants correspond à toute action incongrue, centrée sur l'usage d'un objet, conduite par les enfants sans qu'elle ne soit inscrite dans un scénario imaginaire complexe (c'est-à-dire combinant différents usages et différents objets). L'usage humoristique est simple, sans lien avec un scénario. Il évolue au travers des répétitions que l'un ou l'autre des deux enfants produit avec l'objet, mais n'entraîne pas de nouveaux usages d'objets humoristiques. La Figure 28 présente un exemple d'usage humoristique de la bouteille de shampoing qui est utilisée comme « un pistolet à air ». L'action d'appuyer sur la bouteille de shampoing entraîne une expulsion d'air que l'enfant positionné à gauche sur la photo expérimente sur le visage de l'autre enfant. Les deux enfants vont successivement s'échanger l'objet pour l'utiliser de cette manière tout en riant.



Figure 28. Photo de Léa. et Inè., 3 ans, présentant un usage humoristique de la bouteille de shampoing utilisée « comme un pistolet à air »

**La deuxième forme d'humour** observée concerne la mise en place d'un scénario imaginaire dans lequel les enfants développent une suite d'usages ayant un caractère drôle. Les deux enfants que l'on voit sur la Figure 29 développent un scénario humoristique autour du soin et de la toilette du poupon. Elles utilisent différents procédés pour rendre cette situation humoristique. Le carton est détourné en « berceau ». Après avoir déposé le poupon dans le carton, l'enfant dit en prenant la voix du poupon : « *je suis dans le berceau, je vais changer ma couche et je vais laver mon petit derrière !* ». Puis, l'autre enfant continue en détournant le bâton de colle et en disant « *bon allez maintenant on va mettre de la colle sur les cheveux* », ce qui les fait rire.





Figure 29. Photo de Car. et Eva., 7 ans, présentant l'usage humoristique du poupon utilisé « comme un bébé » et du carton utilisé « comme un berceau » autour du scénario de la toilette du poupon

**La dernière forme d'humour** observée consiste à construire un objet humoristique. Dans ce type de jeu humoristique, les enfants vont assembler différents objets dans le but d'en faire quelque chose de drôle. L'objet humoristique n'est pas forcément identifié comme dans le cas du jeu des deux enfants présentés sur la Figure 30. Les deux enfants ont empilé un ensemble d'objets sans donner une signification précise à leur construction.



Figure 30. Photo de Van. et Sar., 5 ans, présentant l'usage humoristique d'un ensemble d'objets (CD, caillou, bouteille de shampoing, pinceau, carton, plaque de bois, coquillage, poupon)

Le Tableau 12 montre qu'aucune dyade d'enfants de 3 ans n'entre dans un jeu de construction d'objets, ce qui n'est pas le cas à 4, 5 et 7 ans, âges auxquels davantage d'enfants développent cette forme d'humour avec les objets. Les enfants de 3 ans développent plutôt des usages simples d'objets sans lien avec un scénario particulier. L'application d'un test de  $X^2$  d'indépendance montre une différence significative en ce qui concerne la forme humoristique « construction d'un ou plusieurs objets rigolos »  $X^2(3, 46) = 15.238, p < .005$ . Il existe donc un lien entre l'âge et cette forme de jeu, il semble que les enfants les plus petits soient moins enclins à développer cette forme de jeu que les enfants les plus grands.

### **3.2 Usages d'objets et jeu humoristique : Quels développements ?**

Les résultats présentés ici s'intéressent à tous les usages d'objets produits dans un but humoristique et permettent de mieux cerner la place des détournements dans la création d'usages humoristiques. Avant de s'intéresser à la nature des usages que les enfants développent en situation humoristique (détournements d'usages ou usages conventionnels ou de type l'assemblage), nous présentons une analyse des objets les plus utilisés par les enfants pour produire de l'humour. Enfin, nous étudions les ressorts (ou les finalités) humoristiques utilisés par les enfants à partir de leurs usages.

#### **3.2.1 Quels objets les enfants utilisent-ils pour produire de l'humour ?**

Une analyse des objets les plus utilisés de manière humoristique par les enfants est présentée à titre indicatif dans le Tableau 13.

Tableau 13. Nombre moyen d'usages humoristiques produits avec chaque objet en fonction de l'âge des enfants

	3 ans	4 ans	5 ans	7 ans	Significativité
Balle	<b>5.75</b>	2.91	<b>7.77</b>	5.75	NS
Bâton de colle	0.92	1.75	2.31	3.83	$p < .005$
Pinceau	2.67	3.25	4.77	4.92	NS
CD	0.33	1.83	1.84	2.45	NS
Bouteille de shampoing	2.92	<b>4.25</b>	3.85	5	NS
Boîte en carton	1.33	0.58	1.54	1.90	NS
Caillou	1.58	1.33	1.46	2.75	NS
Coquillage	3.08	1.66	3.92	4.92	NS
Planche longue	1.25	1.83	2	5	$p < .005$
Plaque carré	1.00	1.17	1.62	3.17	NS
Poupon	0.42	1.25	2.08	<b>13.83</b>	$p < .001$

L'application d'une analyse de variance à un facteur sur les usages produits avec chaque objet montre que l'usage du bâton de colle  $F(3, 46) = 6.597, p < .005$ , de la planche,  $F(3, 46) = 5.523, p < .005$  et du poupon,  $F(3, 46) = 8.243, p < .001$  varie significativement en fonction de l'âge des enfants. Les enfants de 3 et 4 ans utilisent le bâton de colle moins fréquemment que les enfants de 7 ans ( $p < .005$  et  $p < .05$  au test post-hoc de Scheffé). Les observations montrent que le bâton de colle a particulièrement intrigué les enfants les plus jeunes qui l'ont plutôt utilisé de manière exploratoire que de manière détournée et humoristique. Les enfants de 3, 4 et 5 ans utilisent la planche moins fréquemment que les enfants de 7

ans, (respectivement  $p < .005$ ,  $p = .05$  et  $p < .05$  au test post-hoc de Scheffé). Les enfants de 3, 4, et 5 ans utilisent le poupon moins fréquemment que les enfants de 7 ans (respectivement  $p < .001$ ,  $p < .003$  et  $p < .005$  au test post-hoc de Scheffé). A 7 ans, le jeu avec le poupon dépasse largement tous les jeux avec d'autres objets : les enfants l'ont fréquemment utilisé pour développer des scénarios humoristiques complexes.

D'autre part, nous remarquons que dans un même groupe d'âge, certains objets sont utilisés plus fréquemment que d'autres. La balle est l'objet le plus utilisé par les enfants de 3 et 5 ans. Elle est également très utilisée à 4 et 7 ans. La balle est donc un objet particulièrement propice à la production humoristique. A 4 ans, la bouteille de shampoing est beaucoup plus utilisée que les autres objets. Elle est aussi très utilisée par les enfants de 3, 5 et 7 ans. La bouteille de shampoing est par conséquent un objet avec lequel les enfants produisent beaucoup d'humour. La bouteille de shampoing a en effet été souvent utilisée comme « un pistolet à air ».

### 3.2.2 De quelle manière les enfants utilisent-ils les objets pour construire de l'humour ?

Les enfants développent-ils plus d'usages détournés que d'usages conventionnels ou d'usage de type assemblage ? La Figure 31 présente le nombre moyen d'usages d'objets utilisés par les enfants en fonction du type d'usages produits (détournés, conventionnels ou de type assemblage) et de l'âge.

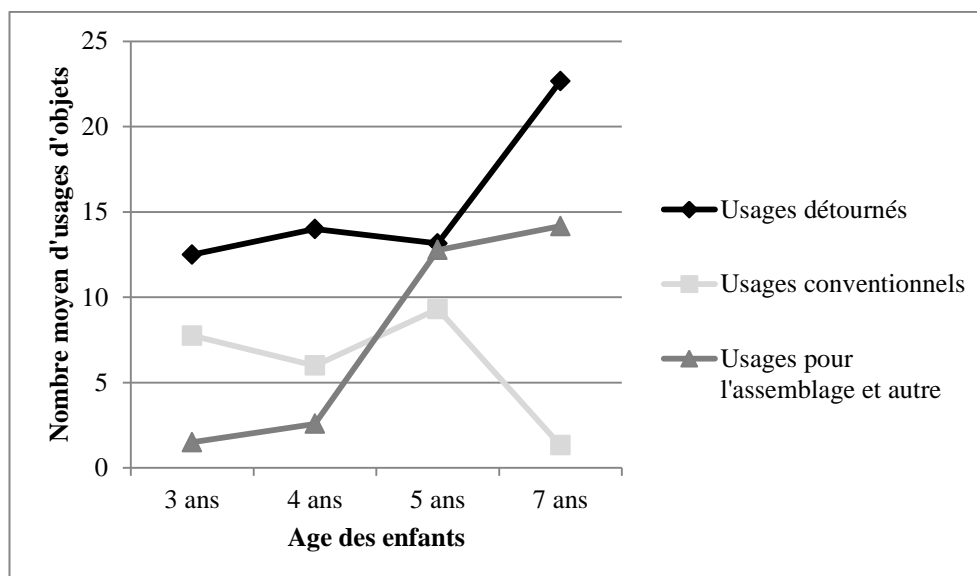


Figure 31. Nombre moyen d'usages d'objets humoristiques selon le type d'usage (détournés/ conventionnels/ de type assemblage) et selon l'âge des enfants

Les enfants, quel que soit leur âge, ont tendance à produire davantage d'humour à partir de l'usage détourné des objets plutôt qu'à partir de leur usage conventionnel. Nous observons un effet significatif du type d'usages produits dans le jeu à partir d'une analyse de variance multivariée  $F(2,145) = 11.090$ ,  $p < .001$ . Les enfants, indépendamment de leur âge, produisent significativement plus d'usages détournés que d'usages conventionnels et d'usages de type assemblage ( $p < .001$  et  $p < .005$  respectivement au test post-hoc de Scheffé) dans leur jeu. Par conséquent, la situation humoristique est stimulante pour la production d'usages détournés. Nous précisons que lorsque les enfants utilisent les objets de manière conventionnelle pour produire de l'humour, le décalage humoristique ne repose pas sur une incongruité liée à la fonction de l'objet, mais sur une incongruité imaginaire, liée à ce que l'objet pourrait être. Par exemple, dans le jeu d'*Aïc.* et *Chr.*, 3 ans, les productions humoristiques sont basées sur l'usage conventionnel exploratoire de l'objet.

*Aïc. et Chr.*, 3 ans

*Chr.* met le doigt dans le coquillage en disant à *Aïc.* « *eh ? on met le doigt dedans ?* » puis le retire vite en souriant. *Aïc.* répond « *oui* » et met son doigt dans le coquillage. *Chr.* met le doigt dans le coquillage et sourit. *Aïc.* met également son doigt dans le coquillage, elle sourit et fait sourire. *Chr.* reprend « *y'a rien !* » en mettant son doigt dans le coquillage. *Aïc.* questionne « *y'a rien ?* », *Chr.* répond « *non* » et sourit.

Le ressort humoristique repose ici sur le sentiment de surprise, voire de peur de ce qui peut se trouver à l'intérieur du coquillage. Les fillettes explorent le coquillage en mettant à tour de rôle leur doigt à l'intérieur. Cet usage conventionnel exploratoire les fait beaucoup rire.

Afin de mesurer l'évolution du nombre moyen des usages développés en fonction de l'âge, nous appliquons une analyse de variance sur le nombre d'usages produits en fonction de l'âge et du type d'usages. Les résultats montrent un effet d'interaction significatif entre les différents niveaux d'âge et le type d'usage d'objet  $F(11,135) = 2.941, p < .05$ , notamment dans le groupe des enfants de 7 ans, le test post-hoc de Scheffé montre que les enfants produisent significativement plus d'usages détournés que d'usages conventionnels,  $p < .05$ . Nous n'observons pas d'effet significatif de la variable âge.

### 3.2.3 Quels sont les ressorts humoristiques des usages développés par les enfants ?

Les ressorts humoristiques définis correspondent aux différentes finalités des usages humoristiques observés dans le jeu des enfants. Par exemple, les enfants ont utilisé la bouteille de shampoing comme un « pistolet à air » dans un but humoristique précis, pour « attaquer » leur camarade. Ou encore, les enfants ont utilisé le coquillage en mettant leur doigt à l'intérieur pour observer les « sensations » que cela provoque. Nous avons ainsi codé les ressorts humoristiques liés aux usages dans différentes catégories telles que « attaque » et « sensation ». Pour créer ces catégories, nous nous sommes appuyés sur les caractéristiques des productions humoristiques des bébés observées par Aimard (1988) et Reddy (2001). Le Tableau 14 présente le nombre moyen d'usages humoristiques produits

(comprenant les usages conventionnels, détournés et de type assemblage) selon le type de ressort humoristique et l'âge des enfants.

Tableau 14. Nombre moyen d'usages produits selon le type de ressort humoristique et selon l'âge des enfants<sup>26</sup>

	3 ans	4 ans	5 ans	7 ans
<b>Chute d'objets</b>	0 *	0.42 *	4.54	7.75 *
<b>Lancer d'objets</b>	<b>6.50</b>	2.17	2.85	1.33
<b>Scénario imaginaire</b>	4.75 *	<b>6.42 *</b>	6.69 *	<b>24.58 *</b>
<b>Tabou/transgression</b>	0 *	1.17 *	0.84 *	3.6 *
<b>Jeu de mot</b>	0.16	1.33	1.61	0.66
<b>Sensation</b>	1.58	1.50	1.08	0.5
<b>Attaque</b>	3.25	2.00	4.38	3.67
<b>Disparition d'objets</b>	1.50	0.17	0.62	0.17
<b>Personnification</b>	0.50	0.08	0.15	0.50
<b>Musicalité</b>	3.75	4.67	0.92	2.08
<b>Construction</b>	0	2	<b>9.54 *</b>	8.58 *

Une analyse descriptive de ces résultats révèle que les ressorts humoristiques de type scénario imaginaire et attaque sont utilisés fréquemment par les enfants quel que soit leur âge. A 3 et 4 ans, les enfants produisent souvent un humour basé sur le ressort musicalité / rythme, alors que les enfants de 5 et 7 ans produisent un humour qui repose sur la construction/ mise en équilibre d'objets. Les chutes d'objets sont également très fréquentes à 7 ans, alors que les enfants de 3 ans ont davantage tendance à lancer les objets en l'air.

Une analyse de variance à un facteur appliquée sur le nombre d'usages détournés produits pour chaque ressort humoristique montre un effet significatif de l'âge. Le nombre de ressorts humoristiques liés à la mise en place de scénario imaginaire ( $F(3,46) = 7.992, p < .001$ ), de chutes d'objets ( $F(3,46) = 7.877, p < .001$ ), d'utilisation de mots tabous ou de transgression des règles ( $F(3,46) = 6.268, p < .005$ ) et de construction

<sup>26</sup> Les valeurs mises en gras dans le Tableau 14 correspondent au type de ressort humoristique le plus fréquemment observé selon le niveau d'âge

d'objets ( $F(3,46) = 9.885, p < .001$ ) varie significativement en fonction de l'âge. Chaque ressort humoristique est défini précisément et analysé à travers les observations du jeu des enfants. Une description détaillée de chaque ressort humoristique est proposée en annexe (cf. p.356).

Dans la suite des résultats, nous précisons les liens entre détournements d'usages d'objets et humour.

### 3.3 Détournements d'usages d'objets et jeu humoristique : Quels développements ?

#### 3.3.1 Quels sont les objets les plus détournés pour faire rire ?

Pour répondre à cette question, le nombre moyen d'usages détournés humoristiques produit avec chaque objet a été mesuré. La Figure 32 montre de manière globale, indépendamment de l'âge des enfants le nombre moyen d'usages détournés produits avec chaque objet du jeu.

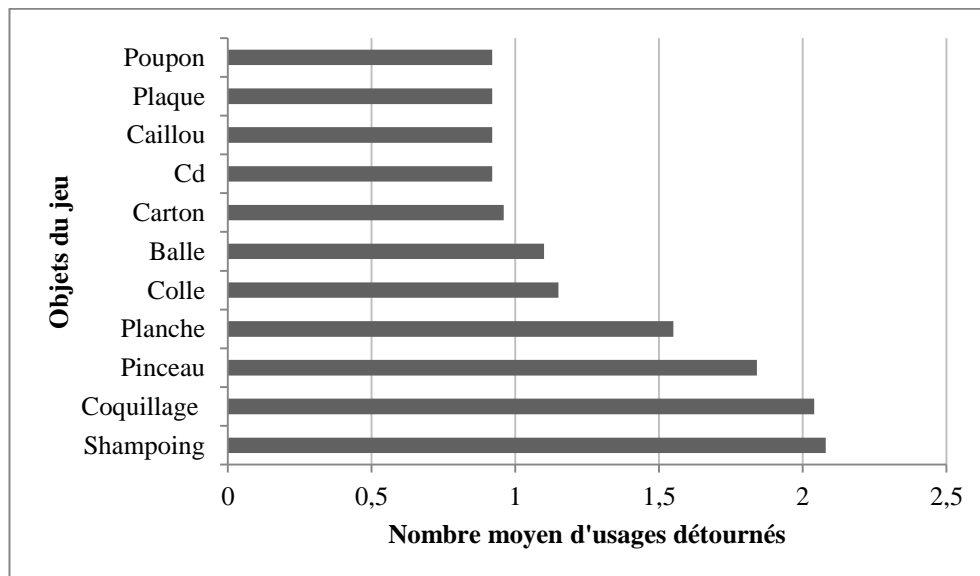


Figure 32. Nombre moyen d'usages détournés produits avec chaque objet

Nous constatons en premier lieu que l'objet poupon qui est un objet figuratif est assez fréquemment utilisé de manière détournée par les enfants. Il est souvent utilisé comme un instrument de musique, les enfants le percutent avec un autre objet pour produire un son, un rythme. Les vêtements du poupon sont également détournés, les enfants utilisent le



pantalon du poupon « comme un chapeau » par exemple. Les objets les plus détournés par les enfants sont la planche, le pinceau, le coquillage et la bouteille de shampoing, deux objets *ambigus* et deux objets *artefactuels*, ce qui ne va pas dans le sens de notre hypothèse selon laquelle les détournements d'usages humoristiques sont facilités avec les objets *ambigus*. Les objets les moins détournés sont le poupon, la plaque, le caillou et le CD. Néanmoins, une analyse de variance à un facteur ne montre pas de différence significative entre le nombre moyen d'usages détournés des différents objets.

### 3.3.2 Les détournements d'usages d'objets se développent-ils avec l'âge ?

La Figure 33 présente le nombre moyen d'usages détournés dans le jeu en fonction de l'âge des enfants.

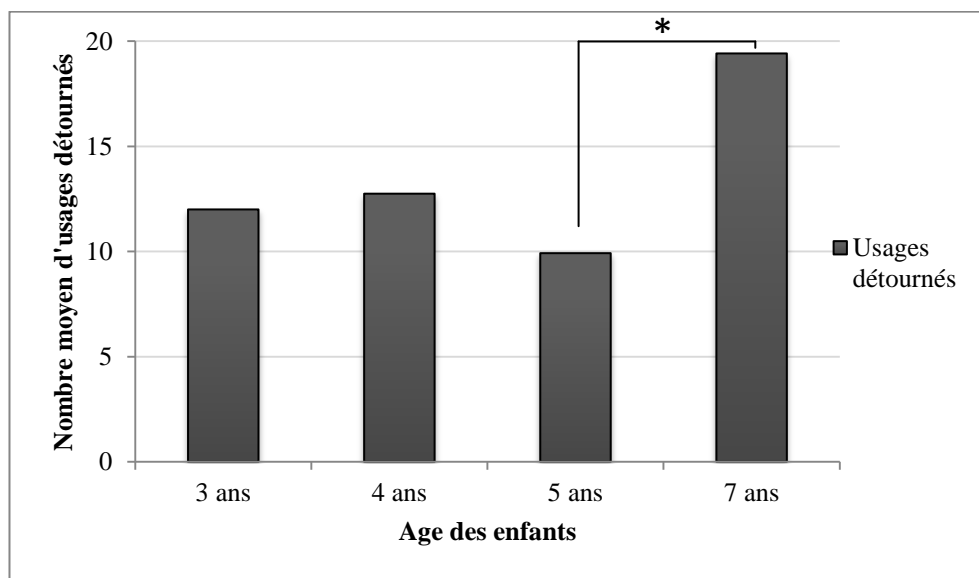


Figure 33. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants

Une analyse de variance à un facteur montre un effet simple d'âge entre les groupes,  $F(3, 45) = 5.026$ ,  $p < .005$  sur le nombre moyen total d'usages détournés. Les enfants de 5 ans ont significativement produit moins d'usages détournés d'objets que les enfants de 7 ans ( $p < .005$  au test post-hoc de Scheffé). Les enfants de 3 et 4 ans ont tendance à moins détourner l'usage des objets que les enfants de 7 ans mais il n'y a pas de

différence significative entre les groupes d'enfants de 3 et 4 ans et celui des enfants de 7 ans (respectivement  $p = 0.051$  et  $p = 0.09$  aux tests post-hoc de Scheffé). En conclusion, nous constatons que les enfants de 5 ans produisent significativement moins de détournements d'usages d'objets que les enfants de 7 ans. Nous expliquons ce résultat par l'intérêt que les enfants de cet âge développent pour l'assemblage et la construction d'objets.

### 3.3.3 Les objets *ambigus* sont-ils davantage détournés que les objets *artefactuels*?

La Figure 34 présente le nombre moyen d'usages détournés produits en fonction du type d'objets détournés, *artefactuels* ou *ambigus* et en fonction de l'âge des enfants.

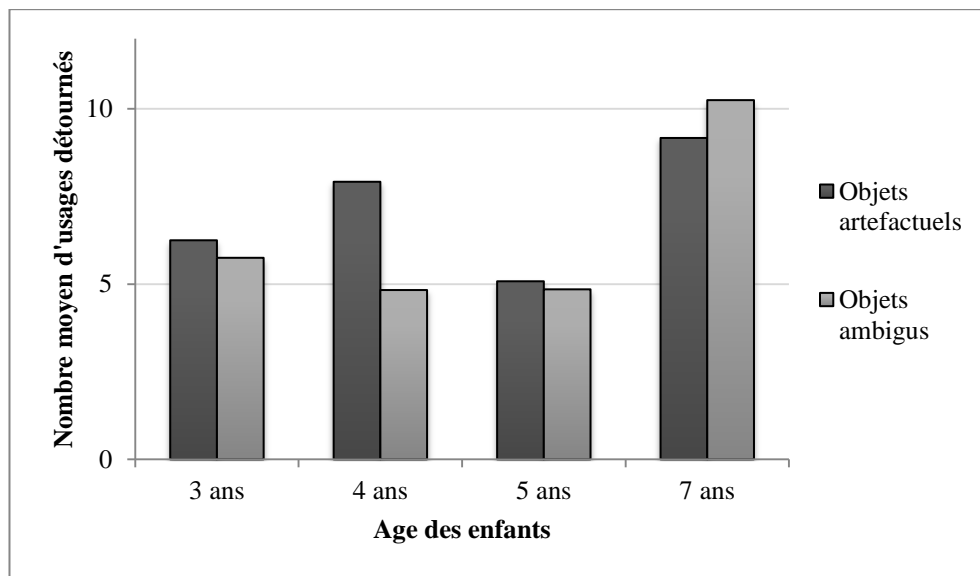


Figure 34. Nombre moyen d'usages détournés produits selon le type d'objets détournés (*artefactuels/ ambigus*) et selon l'âge des enfants

Les analyses de variance à un facteur ne montrent pas d'effet significatif de l'âge ni sur le nombre moyen d'usages détournés des objets *ambigus*, ni sur le nombre moyen d'usages détournés des objets *artefactuels*.

En outre, les analyses de variances à un facteur ne montrent pas d'effet significatif du type d'objet dans chaque groupe d'âge : les objets *artefactuels* sont aussi fréquemment détournés que les objets *ambigus*. Il n'existe pas non plus d'effet significatif du type d'objet, tout niveau d'âge

confondu. Aussi, pour la suite des résultats, les détournements produits avec les objets *ambigus* et *artefactuels* sont confondus étant donné qu'il n'y a pas d'effet du type d'objet sur la production de détournements.

En conclusion, les objets *ambigus* ne sont pas plus détournés que les objets *artefactuels*. Notre hypothèse selon laquelle, les enfants détournent préférentiellement des objets n'ayant pas de fonction spécifique est donc invalidée dans le cadre du jeu humoristique.

Dans la partie suivante, nous nous intéressons aux usages détournés et à leur complexité. La question est de savoir quel rôle joue l'enjeu humoristique dans la complexité des productions de détournements d'usages.

#### 3.3.4 Quel est le niveau de complexité des détournements d'usages produits par les enfants ?

La Figure 35 présente le nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité du détournement et de l'âge des enfants.

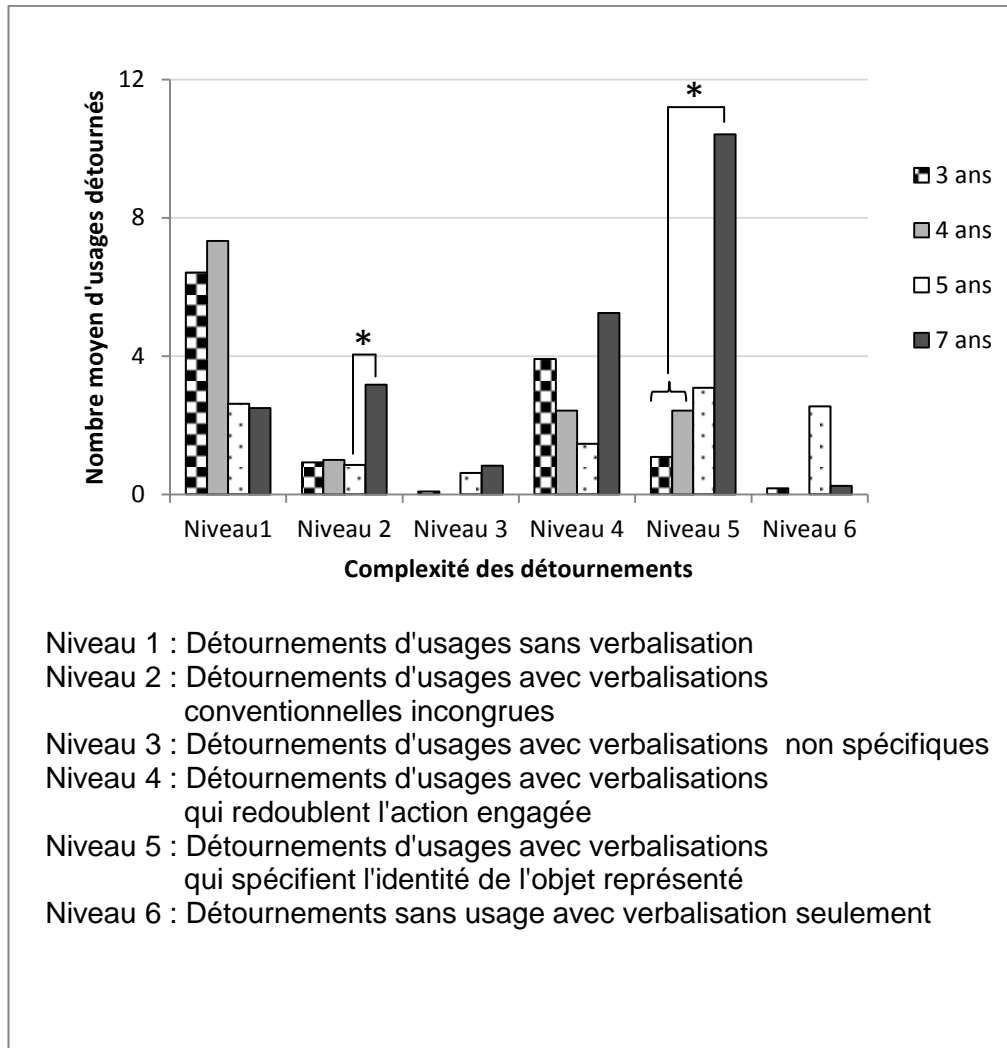


Figure 35. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité du détournement et de l'âge des enfants

Afin de mesurer l'évolution des niveaux de détournements produits par les enfants, une analyse de variance à un facteur a été appliquée sur la variable « nombre d'usages détournés produits » pour chaque niveau de détournements. Les résultats montrent une évolution significative entre les groupes d'âges sur les détournements de niveau 2,  $F(3,46) = 4.094, p < .05$  et les détournements de niveau 5,  $F(3,46) = 5.091, p < .05$ . Le test post-hoc de Scheffé révèle que les enfants de 5 ans produisent significativement moins de détournements d'usages de niveau 2 (avec verbalisations conventionnelles incongrues) que les enfants de 7 ans. Les enfants de 3 et 4 ans tendent également à produire moins d'usages de niveau 2 que les enfants de 7 ans, on note respectivement  $p = 0.056$  et  $p = 0.061$  aux tests

post-hoc de Scheffé. Néanmoins, il n'existe pas de différence significative entre les groupes. D'autre part, les tests post-hoc de Scheffé montrent que les enfants de 3 et 4 ans produisent significativement moins d'usages détournés de niveau 5 (avec verbalisations qui spécifient l'identité de l'objet représenté) que les enfants de 7 ans, respectivement  $p < .01$  et  $p < 0.05$ . Concernant les niveaux 1, 3, 4 et 6, nous ne relevons aucune différence significative entre les groupes d'âges.

### 3.3.5 Sur quels ressorts humoristiques s'appuient les détournements d'usages d'objets ?

Le Tableau 15 présente le nombre moyen d'usages détournés produits selon l'âge des enfants et le type de ressorts humoristiques.

Tableau 15. Nombre moyen d'usages détournés produits selon le type de ressort humoristique produit et selon l'âge des enfants

	3 ans	4 ans	5 ans	7 ans
<b>Chute</b>	0	0.17	0.46	0.45
<b>Lancer</b>	2.58	0.75	0.69	0.55
<b>Scénario imaginaire</b>	3.17	3.92	<b>3.62</b>	<b>16.09 *</b>
<b>Tabou/transgression</b>	0	0.42	0.15	0.45
<b>Jeu de mot</b>	0.17	1	1.38	0.09
<b>Sensation physique</b>	0.42	1	0.85	0
<b>Attaque</b>	2.08	1	1.08	2.09
<b>Disparition</b>	0	0	0.08	0
<b>Personnalisation</b>	0.33	0.08	0.15	0.55
<b>Musicalité</b>	<b>3.75</b>	<b>4.67</b>	1.08	1
<b>Construction</b>	0	0	1.77 *	0.45

Les résultats montrent une différence significative des usages détournés sur la variable scénario imaginaire  $F(3,46) = 5.853$ ,  $p < .005$ . Les enfants de 3, 4 et 5 ans produisent moins d'usages humoristiques dans un scénario imaginaire que les enfants de 7 ans, respectivement  $p = .05$ ,  $p = .05$ ,  $p = .05$  aux tests post-hoc de Scheffé. D'autre part, les résultats montrent une différence significative des usages détournés sur la variable construction,  $F(3,46) = 4.704$ ,  $p < .005$ . Les enfants de 3 et 4 ans détournent

significativement moins d'objets pour la construction que les enfants de 5 ans ( $p < .05$  et  $p < .05$ ) dans un but humoristique.

Nous présentons dans la suite des résultats une analyse microgénétique des usages d'objets afin de comprendre la manière dont les enfants leur accordent un statut « rigolo » ou humoristique.

### **3.4 Co-construction de significations humoristiques**

Afin de montrer comment les significations humoristiques se co-construisent à travers les âges, nous proposons de suivre le déroulement de plusieurs extraits de manière microgénétique. Nous distinguons la co-construction de significations humoristiques qui se développe à partir d'un jeu non humoristique (dans lequel un climat humoristique n'est pas encore installé) de celle qui se développe dans un jeu humoristique dans lequel un climat humoristique s'est installé rapidement voire de suite après le départ de l'expérimentatrice.

#### **3.4.1 L'enjeu humoristique : peu exprimé à 3 ans**

A 3 ans, la plupart des significations humoristiques résultent d'une construction pas à pas, basée sur des usages d'objets conventionnels et non humoristiques. L'humour survient d'un jeu non humoristique. L'Extrait 1 présente une séquence d'images tirées de la vidéo du jeu humoristique d'*Emm.* et *Mar.*, 3 ans illustrant le développement de significations humoristiques à partir de l'usage conventionnel du coquillage.

Extrait 1. Photos tirées du jeu d'Emm.et Mar. 3 ans



Bd page 178 à 180



Le jeu humoristique d'*Emm.* (à gauche) et *Mar.* (à droite) s'articule principalement autour d'un seul objet : le coquillage. Avant d'entrer dans une séquence de jeu humoristique, *Emm.* entre dans un jeu de question/réponse autour des objets : elle demande systématiquement à *Mar.* en pointant un objet « *ça c'est quoi ?* ». *Mar.* répond à propos du coquillage « *un coquillage pour écouter* ». *Mar.* met ensuite le coquillage à son oreille puis le met à l'oreille du poupon dans le but d'écouter le son qu'il produit (cf. images n°2 et n°3). Le coquillage est à cet instant utilisé de manière conventionnelle : les enfants écoutent le bruit du coquillage lorsqu'il est collé à l'oreille. *Emm.* réclame à son tour le coquillage. Elle le prend, le met à son oreille, écoute le son produit et dit « *ça son !!* » (cf. image n°4). La séquence humoristique débute ici. *Mar.* détourne l'usage du coquillage et l'utilise « comme un téléphone » qu'elle « entend sonner ». *Mar.* rit. Intriguée, *Emm.* reprend le coquillage et reprend le même usage en riant (cf. image n°6). Les fillettes reprennent plusieurs fois le même usage.



Dans cet extrait, les significations humoristiques se construisent à partir de l'usage conventionnel du coquillage. L'usage conventionnel et non humoristique est un préalable pour la construction d'usages détournés et humoristiques. En effet, le coquillage est au départ utilisé de manière plausible et conventionnelle par *Emm.* qui écoute le son qu'il produit. *Mar.* reprend cet usage et écoute le son du coquillage. Elle introduit le ressort humoristique du jeu à partir du moment où elle dit « ça son !! ». A ce moment-là, elle détourne le coquillage et l'utilise « comme un téléphone qui sonne ». Elle développe l'usage en parlant dans le coquillage « comme si elle répondait au téléphone ». Les sons résonnent et le jeu des verbalisations incompréhensibles, rythmées et musicales devient également un ressort humoristique à part entière. Les enfants reprennent ce jeu de verbalisations plusieurs fois. On voit ainsi se croiser différents plans d'usages incongrus : le coquillage est utilisé comme « un téléphone pour écouter et pour verbaliser des sonorités incompréhensibles ». Les usages conventionnels non humoristiques sont donc un point de départ pour le développement d'usages détournés humoristiques.

Nous avons observé ce processus de co-construction de significations à différentes reprises dans le jeu des enfants de 3 ans (*Ala.* et *Léa.*, *Océ.* et *Inè.*, *Cla.* et *Man.*, *Mar.* et *Mèg.*). Par exemple, *Océ.* et *Inè.* ont fait émerger des significations humoristiques à partir de l'usage conventionnel du bâton de colle, puis de la bouteille de shampoing.

***Océ.* et *Inè.*, 3 ans**

*Océ.* dit « regarde la colle, ya de la colle » et l'explore. *Inè.* répond « je sais pas si c'est de la vraie colle, mais il faut remettre le bouchon, sinon elle va sécher ». *Océ.* semble ne pas comprendre et dit « quoi ?! ». *Inè.* reprend « il faut remettre le bouchon, sinon elle va sécher » et elle s'exclame « et si c'est une fausse !? », ce qui fait rire les deux enfants ensemble.

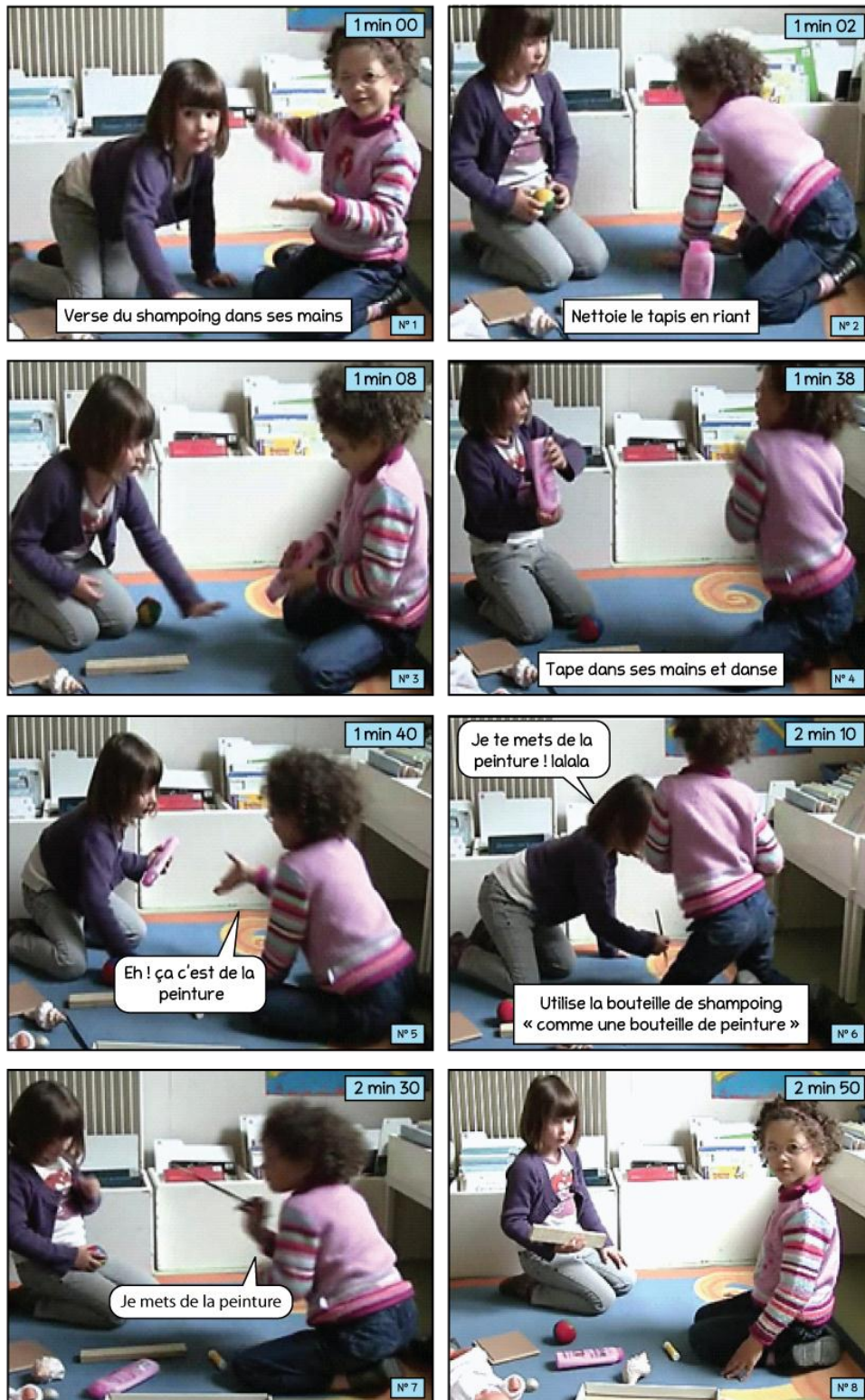
Un peu après... *Inè.* prend le shampoing et l'explore. *Océ.* dit « ça c'est du shampoing pour les dames ». *Inè.* sent le shampoing et dit « il sent », *Océ.* dit « fait voir ». Elle attrape le shampoing, appuie dessus pour faire sortir de l'air, le sent et dit « il sent bon en plus », *Inè.* répond « trop bon ». *Océ.* récupère le shampoing et appuie dessus en

direction de la tête d'*Océ.*, ce qui les fait beaucoup rire. La plaisanterie est reprise plusieurs fois.

#### 3.4.2 L'enjeu humoristique : de plus en plus exprimé à partir de 4 ans

A l'âge de 4 ans, les enfants entrent plus spécifiquement dans le jeu humoristique. Ils répondent à la consigne de manière plus précise et entreprennent une recherche de significations humoristiques plus systématique, comme la consigne qu'il rappelle plus fréquemment le demande. *Chl.* et *Alo.*, par exemple, dont les photos sont présentées dans l'Extrait 2, entrent dans un jeu humoristique dès le départ de l'expérimentatrice. L'extrait 2 montre l'évolution de l'usage de la bouteille de shampoing utilisée de manière conventionnelle dans un climat humoristique immédiat.

Extrait 2. Photos tirées du jeu de Chl. et Alo., 4 ans, basées sur l'usage conventionnel et humoristique de la bouteille de shampoing



Dans cet extrait, le jeu de *Chl.* et *Alo.* est d'emblée humoristique : elles installent un climat humoristique dès le départ de l'expérimentatrice. *Alo.* utilise la bouteille de shampoing « pour nettoyer le sol » et cela la fait rire. Elle utilise plusieurs fois la bouteille de shampoing de cette manière. *Chl.* s'associe à ce jeu, mais n'exprime pas de rire, ni de sourire. *Alo.* poursuit sa recherche de significations humoristiques : le nettoyage du tapis se fait en dansant et en tapant dans ses mains (cf. image n°4). Autrement dit, *Alo.* fait le « clown » (Reddy, 2001) autour de l'activité de nettoyage. Puis, elle propose à *Chl.* de transformer la bouteille de shampoing en bouteille de peinture. *Alo.* fait alors semblant de « verser de la peinture » sur le tapis en dansant, chantant et riant.

Dans un même climat humoristique, l'usage de la bouteille de shampoing est conventionnel au début du jeu puis évolue pour être détourné. La bouteille de shampoing est au départ utilisée de manière conventionnelle « pour nettoyer le tapis ». *Alo.* rit et décide d'exagérer le trait humoristique, elle commence à danser et taper dans ses mains pendant le nettoyage. Ces mouvements joyeux et exagérés renforcent le climat humoristique mais ne produisent toujours pas d'effet humoristique sur *Chl.*. *Alo.* continue de développer des significations humoristiques avec la bouteille de shampoing, elle détourne la bouteille de shampoing en « bouteille de peinture ». *Chl.* utilise alors le pinceau « pour peindre ». Les deux enfants cherchent à entretenir l'humour autour de l'usage de la bouteille de shampoing et transforment pour cela la bouteille de shampoing en « bouteille de peinture ». Le décalage humoristique qui au départ repose sur le décalage nettoyer /faire-semblant de nettoyer évolue et s'appuie ensuite sur le décalage peindre/faire-semblant de peindre avec une bouteille de shampoing, comprenant un détournement. *Alo.* et *Chl.* développent différents types d'usages avec un décalage réalité/fiction de plus en plus important : elles passent d'usages conventionnels humoristiques à des usages détournés, accompagnés d'attitudes joyeuses et exagérées.

Comme *Chl.* et *Alo.* (cf. Extrait 2), le jeu d'*Est.* et *Sar.*, 4 ans, présenté dans l'Extrait 3 est d'emblée humoristique. En revanche, à l'inverse de *Chl.* et *Alo.*, *Est.* et *Sar.* entrent dès le début dans un jeu de détournements d'usages d'objets. L'Extrait 3 présente une partie du jeu d'*Est.* et *Sar.*, 4 ans et montre la construction de détournements d'usages d'objets de plus en plus complexes dans le climat humoristique installé.

*Extrait 3. Jeu humoristique présentant la construction de détournements d'usages d'objets humoristiques de plus en plus complexes, Est. et Sar., 4 ans*

---

<i>Est.</i>	: tape le caillou contre la planche puis la plaque, sourit
<i>Sar.</i>	: tape le coquillage contre la planche
<i>Est.</i>	: tape la colle, le pinceau, puis la balle contre la plaque
<i>Sar.</i>	: tape le shampoing contre la planche, sourit
<i>Est.</i>	: tape le CD, puis le coquillage, puis la bouteille de shampoing, puis le caillou contre la plaque
<i>Sar.</i>	: tape la colle sur la planche, puis passe le pinceau sur la planche en disant « <i>je peins, je peins</i> » (ironie). Elle peint en rythme et en chantonnant. Sourit et fait sourire.
	...
<i>Sar.</i>	: « <i>regarde</i> » tape la balle contre la planche, contre le sol puis dans ses mains
<i>Est.</i>	: tape le caillou contre la planche et essaie de trouver des sons différents <b>en chantant l'alphabet « <i>abcdefg</i> »</b> . Elle sourit et fait sourire
<i>Sar.</i>	: met la plaque et le CD dans le carton et dit « <b><i>regarde, je vais faire un tambour</i></b> », puis tape avec le pinceau sur le CD, la plaque puis le carton utilisés « comme un tambour » en dansant. Elle sourit et fait sourire
<i>Est.</i>	: « oh oui » tape aussi avec le caillou sur le tambour
<i>Sar.</i>	: « <b><i>ah non ça c'est pour lire la chanson qu'on va chanter</i></b> » Relève le carton (comme un pupitre) et tape sur la plaque avec le pinceau en chantant

---

*Est.* et *Sar.* utilisent presque tous les objets « comme des percussions ». Elles détournent l'usage du caillou, de la planche, de la plaque, du coquillage, du bâton de colle, du pinceau, de la balle, du CD et de la bouteille de shampoing, sans aucune explication, sans aucune verbalisation. *Est.* développe l'usage qu'elle produit en chantant l'alphabet, elle produit un usage détourné avec une verbalisation qui redouble l'usage (niveau 4). Puis *Sar.*, propose de faire un tambour, elle produit un détournement avec une verbalisation qui spécifie l'usage (niveau 5). Les

détournements de niveau 5 se développent, le carton se transforme « en pupitre ».

Nous montrons ici que la création de significations humoristiques est basée sur la production de détournements d'usages sans verbalisation. Progressivement, les enfants accompagnent les usages humoristiques de verbalisations. Les détournements deviennent de plus en plus complexes. On observe également la complexification des détournements d'usages d'objets dans le jeu de *Thé.* et *Mat.*, 4 ans. Le jeu de *Thé.* et *Mat.* débute par la percussion des objets entre eux. Ils détournent l'usage des objets sans verbalisation puis donnent un sens plus précis à ces verbalisations : « *on va faire de la musique* » « *oh un vrai CD* » et ils se mettent à chanter.

#### 3.4.3 Développement des interactions sociales dans le jeu humoristique : passage du « chacun son tour » implicite à la mise en place de règles du jeu à 3, 5 et 7 ans

Bien que nous n'ayons pas évalué l'évolution des usages d'objets entre les enfants, nous observons, notamment dans les extraits 1, 2 et 3 présentés ci-dessus que le contexte humoristique entraîne fréquemment des reprises d'usages. Dans l'Extrait 1, *Emm.* réutilise le coquillage pour dire « *bibioka* » (cf. vignette 10). Dans l'Extrait 2, *Chl.* réutilise la bouteille de shampoing « pour en verser sur le tapis ». Les usages qui entraînent l'humour sont fréquemment repris par l'autre. Les enfants se réclament l'objet l'un à l'autre régulièrement pour en disposer et pouvoir l'utiliser selon le ressort humoristique construit. Nous avons ainsi observé que les enfants de 3 ans installent de manière implicite un fonctionnement « chacun son tour » pour jouer. Nous avons observé que les enfants de 4 ans formalisent de manière explicite le format d'interaction « chacun son tour » pour que chacun puisse produire un usage humoristique. Les reprises d'usages s'inscrivent ainsi dans un cadre défini par les joueurs dans lequel ils se passent l'objet. L'Extrait 4 présente le jeu d'*Art.* et *Arn.*, 3 ans, autour d'un format d'interaction « chacun son tour » qui devient clairement explicite. L'Extrait 5 présente le jeu d'*Alo.* et *Luc.*, 5 ans, qui font émerger

une règle autour de l'interaction « chacun son tour ». L'Extrait 6 montre le jeu de Rya. et Max., 7 ans, qui construisent des significations humoristiques en parallèle et entrent en compétition.

Extrait 4. Jeu humoristique autour du format d'interaction « chacun son tour » d'Art. et Arn., 3 ans

---

Arn.	: lance la balle et dit « <i>jaune !</i> » prend un pion imaginaire et le fait avancer en disant « 1, 2, 3, 4, <i>à toi!</i> » et donne la balle à Art., sourit et fait sourire
Art.	: lance la balle et dit « <i>jaune !</i> », fait avancer le pion imaginaire en disant « 1, 2, 3, 4 », sourit et fait sourire
Arn.	: dit « <i>à moi</i> » lance la balle et dit « 1, 2, 3, <i>rouge !</i> » et fait avancer le pion imaginaire « 1, 2, 3, 4 » « <i>à toi</i> », sourit et fait sourire
Art.	: lance la balle et dit « <i>rouge, 1, 2, 3, 4</i> » et fait avancer le pion imaginaire, éclate de rire
Arn.	: « <i>c'est trop rigolo!</i> » lance la balle et dit « <i>oh ! rien !</i> »
Art.	: « <i>allez à moi</i> » et lance la balle, sourit et fait sourire
Arn.	: « <i>vert</i> »
Art.	: « <i>psch pchii</i> » tape fort sur la bouteille de shampoing, sourit et ne fait pas rire Arn.
Arn.	: fait avancer le pion imaginaire d'Art. « 1, 2, 3, 4 » et dit « <i>à moi</i> », fait sourire puis lance la balle « <i>rouge, 1, 2, 3, 4</i> », sourit
Art.	: « <i>allez à moi</i> » « <i>tiptip</i> » tape sur la bouteille de shampoing
Arn.	: tape la bouteille de shampoing avec la balle « <i>pam</i> », sourit et fait sourire
Art.	: tape sur la bouteille de shampoing avec le caillou « <i>pam</i> », sourit
Arn.	: « <i>le bébé</i> » tape la bouteille de shampoing avec le poupon, sourit
Art.	: « <i>allez à moi</i> » et lance la balle « <i>jaune !</i> », sourit
Arn.	: « <i>non, non, t'es tombé sur jaune</i> », lance la balle, sourit

---

Extrait 5. Jeu de règles avec la balle, Alo. et Luc., 5 ans

---

Alo.	: lance la balle, et la fait tomber, sourit
Luc.	: « <i>en fait on se la lance la balle</i> »
Alo.	: « <i>ah oui!</i> » et lance la balle à Luc., sourit
Luc.	: « <i>non plus haut comme ça on doit l'attraper, celui qui l'attrape pas il a perdu</i> », il relance la balle plus haut, sourit
Alo.	: rattrape puis relance la balle, sourit et fait sourire
Luc.	: manque la balle, sourit et fait rire
Alo.	: « <i>perduu!</i> »
Luc.	: « <i>nan parce que tu l'as pas lancé haut</i> » et continuent à se lancer la balle, sourient
Luc.	: lance la balle fort sur Alo. qui fait « <i>aié</i> », rit et fait rire
Alo.&Luc.	: Se lancent la balle : 3 lancers, sourient
Luc.	: prend le caillou et dit « <i>maintenant avec les deux</i> », sourit et fait rire
Alo.	: « <i>ça va faire mal</i> »

---

---

Luc.	: lance le caillou « <i>ben attrape le</i> » puis lance la balle sur la tête d'Alo. qui fait « <i>aïe</i> », rit et fait rire
Alo.	: « <i>bon on se sert pas du caillou ça fait mal</i> » puis lance le caillou sur le coquillage, sourit
Alo.	: « <i>eh oh pas là</i> » puis relance la balle sur Alo., fait rire et rit

---

*Extrait 6. Jeu dans lequel émerge une compétition entre les enfants autour de la création d'humour, Rya. et Max., 7 ans*

---

	...
Max.	: « <i>mais t'as tout toi, j'ai rien moi</i> »
Rya.	: « <i>eh beh tiens</i> » et donne le coquillage et le caillou à Max.
Max.	: « <i>je veux pas de caillou ça sert à rien</i> » et pose le caillou sur la balle et le coquillage en équilibre sur le caillou
Rya.	: joue avec le poupon, le fait sautiller en disant « <i>gaga</i> », rit et fait rire, puis il fait tomber le poupon par terre et dit « <i>aïe</i> », rit et fait rire...
Max.	: met la planche en équilibre sur la balle et pose le pinceau sur la planche et dit « <i>et moi c'est rigolo ?</i> », il n'attend pas la réponse et dit en râlant « <i>ouai mais toi t'as tout !</i> »
Rya.	: pose la plaque sur le shampoing et tape sur la plaque avec le pied et dit « <i>hihih catapulte</i> », puis pose la colle sur la plaque, donne un coup de pieds sur la plaque et la colle s'envole, il dit « <i>waouw</i> » et rit
Max.	: donne le pinceau à Ryan et dit « <i>tiens j'en veux pas du pinceau</i> »
Rya.	: met le pinceau dans le trou du shampoing et dit « <i>hey dans le trou je le mets</i> » fait rire
Max.	: « <i>c'est bon moi j'ai fini</i> » « <i>tiens je te laisse le caillou</i> »
Rya.	: essaie de mettre le caillou en équilibre sur le pinceau lui-même dans le shampoing le caillou et la bouteille de shampoing tombent, rit et fait rire

---

Ces différents extraits illustrent trois formes d'organisation du jeu humoristique entre les enfants. Dans l'Extrait 4, les enfants fonctionnent sur le mode « chacun son tour ». L'usage humoristique est équitablement produit, chaque enfant peut répéter l'usage lorsque c'est son tour. Dans l'Extrait 5, le fonctionnement « chacun son tour » devient plus complexe : les enfants le formalisent par une règle : si la balle n'est pas attrapée, elle est perdue et le gagnant obtient le droit d'utiliser l'objet et de faire rire. Dans l'Extrait 6, les enfants continuent de rire ensemble autour de même objet, mais les deux enfants veulent créer leur propre humour. Il n'est pas question dans ce cas de produire un même usage humoristique chacun son tour, mais



de s'accorder chacun son tour pour apprécier la création humoristique que chacun produit.

A 3 et 4 ans, le format d'interaction « chacun son tour » permet d'alterner les rôles de producteur et de spectateur d'humour. L'expérience humoristique est répétée dans un cadre implicite et pour un vécu équitable dans le rôle de producteur et de spectateur. Certaines dyades comme *Inè.* et *Océ.*, 3 ans, refusent brièvement le jeu du « chacun son tour » dans un objectif humoristique de taquinerie. Le format du « chacun son tour » permet aux deux enfants de participer dans un jeu où il n'y a pas de perdant, ni de gagnant et de développer des significations humoristiques partagées. A 5 ans, l'enjeu humoristique fait parfois émerger un format d'interaction formalisé par une règle explicitée au début du jeu. La règle installe une compétition entre les enfants : il y a celui qui perd et celui qui gagne. Les enfants cherchent néanmoins à quitter cette compétition, qui déçoit le perdant pour retrouver un climat de jeu plus agréable. *Mar.* et *Rom.*, 4 ans, développent un format d'interaction entre le « chacun son tour verbalisé » et la mise en place de règles.

***Mar. et Rom.*, 4 ans**

*Mar.* lance le caillou en faisant « ouaaa », *Rom.* dit « **à moi**, attention je vais le lancer » et lance le caillou puis la balle avec la planche en riant. *Mar.* lance à nouveau la balle et les deux enfants se jettent dessus pour la récupérer en riant. *Rom.* dit « **à moi** » et lance la balle. Un peu plus tard, *Rom.* tient la plaque devant lui de manière à ce que *Mar.* la vise avec la balle et dit « **allez, on va le faire comme ça** ». La plaque tombe de ses mains sous l'effet de l'impact de la balle et il rit. Puis il dit « **à moi** » et lance la balle avec la plaque et dit « **à toi** ». *Mar.* lance la balle en visant la plaque. *Rom.* dit « **râté** » et rit. Le jeu continue ainsi chacun leur tour avec l'objectif de viser la plaque.

A 7 ans, les enfants créent implicitement des espaces de jeu dans lesquels ils initient des productions humoristiques séparément et attendent une réaction positive de l'autre. Ils ne jouent pas « chacun leur tour » avec un même objet, ils n'installent pas de règles d'usages d'objets spécifiques, mais attendent l'appréciation de l'autre sur la production humoristique qu'ils viennent de créer. Ils montrent le besoin de produire des significations

humoristiques différentes de l'autre tout en attendant que l'autre les apprécie. Ils recherchent davantage à se positionner dans le rôle d'initiateur d'usages humoristiques (ou de « clown »).

### 3.5 Synthèse des principaux résultats obtenus

Le Tableau 16 présente une synthèse des principaux résultats obtenus en fonction des hypothèses opérationnelles.

Tableau 16. Synthèse des principaux résultats obtenus dans le jeu humoristique

Hypothèses opérationnelles	Validation
Nous proposons qu'avec l'objectif de faire rire, les enfants de 3 et 4 ans utilisent davantage d'objets <i>ambigus</i> de manière détournée que d'objets <i>artefactuels</i> alors que les enfants de 5 et 7 ans utilisent autant les objets <i>ambigus</i> que les objets <i>artefactuels</i> de manière détournée.	Non validée
Nous explorons le développement des détournements d'usages d'objets dans un contexte de jeu humoristique entre enfants. Basés sur les travaux de McGhee (1979) qui observent les premiers détournements d'usages humoristiques à 18 mois, nous nous attendons à observer des détournements d'usages d'objets humoristiques dans les jeux construits par les enfants de l'échantillon.	Validée. Dans un jeu humoristique, les enfants produisent davantage d'usages détournés que d'autres types d'usages. Particularité du développement des détournements entre 5 et 7 ans.
Dans un jeu de faire-semblant entre enfants portant sur le thème du repas, les détournements d'usages d'objets produits sont de plus en plus complexes et de plus en plus verbalisés entre 3 et 7 ans (Barthélémy, Tartas & Guidetti, accepté sous réserve de modification). De la même façon, nous supposons que les enfants de 7 ans s'engagent dans des formes de détournements d'usages plus verbalisées, de niveaux 4, 5 et 6 que les enfants de 3 ans. En revanche, nous supposons que les enfants les plus jeunes développent des détournements d'usages moins complexes et moins explicites, de niveaux 1, 2 ou 3 que les enfants les plus grands.	Validée en partie pour le niveau 5. Particularité du développement des détournements de niveau 2 entre 5 et 7 ans en contexte humoristique

## 4 Discussion

L'objectif de cette recherche était de comprendre le développement des détournements d'usages d'objets dans un contexte particulièrement propice à leur production : l'humour. Il s'agissait en effet de comprendre

comment humour et détournements d'objets sont liés dans le jeu. Faire rire, c'est avant toute chose la rencontre de deux idées, deux niveaux de représentation, l'un auquel on s'attend, le plan conventionnel, et l'autre auquel on ne s'attend pas et qui contraste avec le plan conventionnel (Koestler, 1965 ; McGhee, 1979). Bien avant l'usage du langage oral, les enfants sont capables d'exprimer des décalages humoristiques à travers leur corps, le mouvement, les gestes et les usages d'objets (Aimard, 1988 ; Reddy, 2001). L'analyse des usages d'objets est ainsi une porte d'entrée à la fois originale et tout à fait adaptée pour saisir le développement des productions humoristiques du jeune enfant dans le jeu. Et inversement, le contexte humoristique est tout à fait idéal pour étudier le développement des détournements d'objets en lien avec la construction de conventions sociales et d'une théorie de l'esprit. Nous proposons de discuter tout d'abord le statut des jeux de construction et leur rôle dans la création d'usages humoristiques. Puis, nous discutons la façon dont les enfants entrent dans les usages humoristiques par une analyse des ressorts humoristiques développés dans le jeu. Enfin, nous nous intéressons au développement des détournements d'usages d'objets et tentons de mettre à jour les liens entre usages d'objets, conventions sociales et théorie de l'esprit.

Nos résultats montrent qu'à 5 et 7 ans, la création humoristique dans le jeu est davantage fondée sur la construction d'objets rigolos qu'à 3 et 4 ans. Pour Piaget (1945/1976), les jeux de construction n'ont qu'un statut transitionnel et se développent parallèlement à la diminution des conduites symboliques. Nous observons tout à fait le contraire, les enfants de 7 ans sont en effet beaucoup plus entrés dans un scénario imaginaire que les enfants de 3 et 4 ans. Les jeux de construction ne peuvent donc pas marquer la fin d'un intérêt pour l'imagination et la création symbolique, tout au moins dans un jeu à visée humoristique. Il est ainsi possible de supposer que ces jeux de construction ont un statut différent de type intermédiaire entre jeu symbolique et jeu symbolique humoristique. En construisant et en assemblant les objets entre eux, les enfants entrent souvent dans une recherche de symboles. Nous avons en effet observé que certaines dyades

ont donné du sens à leur assemblage après l'avoir créé. Il est ainsi probable que l'assemblage des objets constitue un espace dont la fonction est une recherche de significations humoristiques communes. De cette manière, les jeux de construction seraient davantage vus comme un pont entre jeu symbolique et théorie de l'esprit. En effet, le jeu de construction devient un espace privilégié pour la recherche de significations humoristiques dans lequel les enfants doivent tous deux négocier la valeur humoristique de l'usage. Une analyse approfondie des jeux de construction dans une démarche humoristique serait nécessaire pour développer cette hypothèse.

Nous remarquons que les enfants les plus jeunes produisent davantage de ressorts humoristiques impliquant leur corps. A travers les sensations physiques, les attaques de l'autre ou de l'objet et les lancers d'objets, les enfants créent de l'humour en mobilisant leur corps assez fortement. Les enfants sautent, se déplacent, changent de posture et entrent en contact, ce qui n'est pas toujours le cas dans d'autres types de ressorts humoristiques (par exemple, les scénarios imaginaires, les jeux de mots, la personnalisation). Aimard (1988) et Reddy (2001) observe également une forte implication corporelle dans la création humoristique des tout-petits. Une étude plus approfondie de l'implication du corps et du mouvement dans la production humoristique des enfants de 3 ans serait nécessaire pour mieux comprendre la construction du sens de l'humour entre enfants. Les enfants de 7 ans se distinguent en revanche par leur capacité plus importante à transgresser les interdits, à rire des tabous et à créer des scénarios imaginaires. Il pourrait être supposé que la mise en acte de ressorts humoristiques via le corps, le mouvement et les sensations physiques est un premier mode d'interaction humoristique permettant à l'enfant de construire des significations humoristiques dans l'échange et la réciprocité (Wallon, 1941/1968).

En ce qui concerne les détournements d'usages d'objets humoristiques, nous montrons que les enfants de 5 ans détournent significativement moins d'objets que les enfants de 7 ans. En revanche, les

enfants de 3 et 4 ans se montrent aussi compétents que les enfants de 7 ans à détourner les objets. Ce résultat s'explique par la forme de jeu que les enfants de 5 ans développent, moins propice à l'utilisation détournée des objets. En effet, les enfants de 5 ans entrent fréquemment dans un jeu de construction dans lequel les objets sont utilisés dans le but d'être assemblés. L'assemblage des objets est humoristique, les objets peuvent être mis en équilibre les uns sur les autres, le suspens de la tenue de l'équilibre est un ressort humoristique. La littérature montre que c'est autour de 4-5 ans que les enfants entrent dans une forme spécifique de compréhension d'autrui. Les enfants comprennent que l'autre a un système de représentation du monde qui lui est propre et qui est différent de celui qu'eux-mêmes peuvent avoir. Il serait intéressant d'étudier plus précisément la façon dont émergent les usages détournés en relation avec les autres types d'usages (conventionnel et de type assemblage) à l'âge de 5 ans. Il est probable qu'à 5 ans, les enfants entrent davantage dans une recherche d'usages humoristiques partagés, à travers des essais et des négociations de l'usage les amenant à développer moins d'usages détournés. Une analyse détaillée des processus d'intercompréhension (négociation, demande d'explications, explicitation, proposition) au cours de l'usage serait nécessaire afin de mieux comprendre de quelle manière les enfants sont engagés dans une dynamique de compréhension des états mentaux d'autrui à cet âge. Il nous semble en effet que le jeu partagé humoristique est une activité particulièrement propice à la construction d'une théorie de l'esprit via l'ensemble des processus d'intercompréhension que les partenaires mettent en place pour créer conjointement de l'humour.

D'autre part, nous n'observons pas de différence entre les enfants de 3 et 4 ans qui tendent à moins détourner d'objets et les enfants les plus grands. Ce résultat est intéressant au regard même de la manière dont les enfants ont appréhendé la tâche. Les enfants de 3 et 4 ans semblent appréhender le jeu de manière plus distanciée de la consigne alors que les enfants les plus grands se sont montrés plus réceptifs à la consigne et l'ont rappelée plus fréquemment. Le jeu humoristique des plus jeunes est en effet,

davantage guidé par les expériences vécues avec les objets et avec autrui dans le jeu. Malgré la mise en place d'un jeu partagé très enjoué, la production d'humour n'est pas systématiquement recherchée dans les usages d'objets. Le jeu humoristique des enfants âgés de 4, 5 et 7 ans apparaît au contraire plus contrôlé et dirigé par la consigne donnée. Ceux-là recherchent plus explicitement la création d'humour en rappelant la consigne par exemple et entrent davantage dans des jugements de valeurs sur leurs productions. L'intentionnalité humoristique qu'elle se construise de manière plus dirigée par la consigne donnée ou pas semble donc amener les enfants de 3, 4 et 7 ans à détourner les objets sans que cela ne pose une difficulté plus importante aux plus jeunes enfants.

Nous nous demandons pourquoi ces deux profils de jeu différents se dessinent à partir de la consigne. Nous prenons pour point de départ la consigne elle-même qui indique l'objectif à suivre : le « faire quelque chose de rigolo » et l'enjeu social: le « pour faire rire les copains ». D'après McGhee (1971, 1979), les enfants ont des conduites humoristiques avec les objets dès l'âge de 18 mois via une utilisation détournée. Ainsi, les enfants de 3 ans ne sont pas supposés avoir de difficulté à mettre en place des usages humoristiques. Néanmoins, la consigne exige de l'enfant qu'il comprenne la notion de « faire rire, faire quelque chose de rigolo ». Hoicka et Achta (2011) montrent que cette notion est comprise dès 24 mois. Les enfants sont en effet capables de reprendre l'action humoristique de l'adulte et de la distinguer d'une action maladroite (qui rompt aussi avec le schéma conventionnel). Les enfants comprennent ainsi les intentions humoristiques assez tôt dans le développement. L'intention verbalisée de cette manière « faire quelque chose de rigolo » par un expérimentateur adulte peut néanmoins rester difficile à mettre en œuvre pour l'enfant. D'autre part, la consigne implique que l'enfant puisse se représenter ce qui ferait rire l'un de ses camarades. C'est à partir de 4-5 ans que les enfants commencent à développer une théorie de l'esprit et ont une représentation des états mentaux d'autrui impliquant leur croyance et pensée (Thommen & Rimbart, 2005). Ainsi, si pour les enfants de 3 ans, nous supposons qu'il est difficile

d'entrer dans la consigne parce qu'ils ont des difficultés à imaginer ce qui pourrait faire rire un copain. Nous remarquons que même pour les enfants plus âgés cette représentation est parfois devenue un obstacle à la création. Les enfants pensent que ce qu'ils font n'est pas suffisamment drôle pour faire rire leurs copains.

En termes de complexité des détournements, les enfants de 7 ans se distinguent des enfants de 3 et 4 ans par leur capacité plus importante à spécifier les détournements d'usages d'objets qu'ils produisent. Ainsi les détournements qu'ils produisent sont davantage informés et permettent une compréhension mutuelle plus importante. Nos résultats mettent également en évidence la production plus importante de détournement de niveau 2 à 7 ans comparativement aux enfants de 5 ans. Ce type de détournements conventionnels incongrus est discuté plus précisément dans la discussion générale de cette thèse.

L'enjeu humoristique transforme ainsi de manière très spécifique les usages d'objets et les échanges entre enfants dans le jeu.



### **Détournements d'usages d'objets dans un jeu humoristique : principaux résultats et conclusions**

Dans le jeu humoristique, nous montrons que pour faire rire, les enfants utilisent davantage les objets de manière détournée que de manière conventionnelle ou de type assemblage, quel que soit leur âge. Concernant les détournements d'usages d'objets, les enfants de 5 produisent moins de détournements d'usages d'objets que les enfants de 7 ans, alors que les enfants de 3 et 4 ans sont aussi compétents que les enfants de 7 ans à produire des détournements d'usages d'objets. Nous remarquons par ailleurs que les enfants de 5 ans développent davantage de ressorts humoristiques de type construction que les enfants de 3 et 4 ans. Et que les enfants de 7 ans développent davantage de ressorts humoristiques de type scénario imaginaire que les enfants de 3, 4 et 5 ans. Nous proposons que ces résultats mettent en lumière la façon dont les enfants construisent à la fois des conventions sociales et une théorie de l'esprit.

## **Chapitre 6. Troisième étude : détournements d'usages d'objets et partage de significations dans un jeu sur le thème du repas**

### **1 Introduction et Hypothèses générales**

Pour de nombreux auteurs aujourd'hui la cognition humaine se caractérise par la maîtrise de systèmes symboliques complexes et variés (Deloache, 1991 ; Vygotski, 1934/1997). Vygotski (1934/1997) a d'abord souligné le rôle majeur de l'émergence du langage dans la construction d'une pensée symbolique. Cette nouvelle acquisition soutenue par l'entourage social du tout-petit entraîne le développement de fonctions psychiques supérieures et la maîtrise d'outils symboliques élaborés, comme les signes mathématiques et scripturaux. Nous constatons alors l'idée d'une rupture entre deux mondes, celui d'avant le langage dans lequel le bébé est encore dans l'incapacité de produire des symboles, et celui d'après le langage, à partir duquel le bébé est capable de prendre part au monde symbolique dans lequel il baigne depuis toujours. S'inscrivant dans la tradition des idées vygotkiennes, les travaux de Moro et Rodriguez (2005) ainsi que ceux de Rodriguez et Moro (2008) défendent au contraire l'hypothèse d'une continuité dans la construction du symbole. Le langage succède à une construction symbolique variée permise par les multiples interactions du bébé avec son environnement social et matériel. L'étude de conduites spécifiques telles que les gestes et les usages d'objets développés au sein de jeu impliquant l'enfant, l'adulte qui s'occupe de lui et des objets a montré la richesse des productions symboliques de l'enfant prélangagier et la mise en place de systèmes de signes élaborés entre les partenaires dès le plus jeune âge (Guidetti, 2010).

Dans cette recherche, nous portons un intérêt particulier au développement des conventions sociales à travers l'étude des détournements d'usages d'objets et la construction de significations partagées dans les jeux entre enfants. Nous étudions les usages détournés selon deux objectifs. Le



premier vise à explorer le développement des détournements d'usages d'objets dans un jeu de faire-semblant contraint par un thème prédéfini par l'adulte. Le second permet d'investiguer la question de la co-construction de significations à partir d'un jeu dans lequel les objets à utiliser sont tous incongrus et inappropriés à la fiction proposée et dans lequel la notion de partage de significations est essentielle pour son déroulement. Il s'agira de comprendre de quelle manière les enfants s'accordent sur la fonction imaginaire attribuée aux objets et la font évoluer.

Selon la définition de Piaget (1945/1976), le développement de la fonction sémiotique est à l'origine des détournements d'usages d'objets. Cette fonction « implique l'évocation représentative d'un objet ou d'un événement absent et suppose par conséquent la construction ou l'emploi de signifiants différenciés » (Piaget & Inhelder, 1966/2004, p.54). Tout objet utilisé pour signifier l'absence est ainsi considéré comme symbole, tel qu'on peut le voir dans l'exemple souvent repris de Piaget (1945/1976), dans lequel sa fille Jacqueline (1 ; 3) utilise un morceau de tissu pour évoquer l'oreiller sur lequel elle s'endort (Piaget, 1945/1976). L'assimilation d'un objet à un autre reflète dans la théorie piagétienne un manque de maturité cognitive, la marque d'une pensée égocentrique en cours de socialisation.

Selon Rodriguez et Moro (2008) en revanche, la notion de symbole prend une toute autre dimension. La construction symbolique de l'objet permet à l'enfant de développer des conventions sociales. Et, l'enfant entre dans les conventions sociales bien avant de détourner l'usage des objets lorsqu'il construit les usages canoniques de l'objet entre 7 et 10 mois. Ces premières constructions symboliques marquent une forme de pensée socialisée dès le plus jeune âge. Les usages sont élaborés dans l'interaction avec l'adulte. Les usages symboliques caractérisés par la substitution d'un objet par un autre sont observés plus tard dans les jeux adulte-enfant autour de 12 mois et se construisent également de manière partagée. Notre étude s'inscrit dans cette conception. Nous considérons la construction des détournements d'usages d'objets dans le jeu des enfants de 3 à 7 ans comme

un produit conventionnel et partagé visant à donner sens au jeu de fiction co-construit. Nous nous intéressons dans un premiers temps aux recherches ayant étudié le développement des détournements d'usages d'objets. Enfin, nous présentons les travaux qui ont considérés les détournements d'usages d'objet comme lieu de création de significations partagées.

### **1.1 Usages détournés et développement**

La question des usages détournés est très explorée en psychologie du développement, notamment durant la période d'émergence des premiers symboles entre 12 et 36 mois. On trouve souvent les termes « substitution d'objets » (Elder & Pederson, 1978 ; Jackowitz & Watson, 1980 ; Piaget, 1945/1976) ou « décontextualisation de l'objet » (Bretherton, Bates, McNew, Shore, Williamson & Beeghly-Smith, 1981 ; Bigham & Bouchier-Sutton, 2007 ; Lyytinen, 1991, Werner & Kaplan, 1963) dans la littérature pour qualifier les détournements d'usages d'objets.

Deux perspectives majeures et concurrentes soutiennent la plupart des travaux portant sur les détournements d'usages d'objets. D'une part, les thèses constructivistes mettent en avant le rôle de l'action du sujet et de ses interactions avec un environnement physique (Piaget, 1936/1977). Elles n'accordent que peu d'importance au rôle des interactions sociales et culturelles dans le développement de l'enfant. De nombreuses recherches s'inscrivent dans la tradition piagétienne et voient l'émergence de la fonction sémiotique comme une construction solitaire, basée sur les découvertes expérimentales du stade sensori-moteur. La plupart ont analysé la construction des symboles à partir de 12 mois, voire même un peu avant (Belsky & Most, 1981 ; Cople, Cocking & Matthews, 1984 ; McCune-Nicolich, 1981 ; McLoyd, 1983), et ont développé des échelles développementales avec apparition progressive d'usages symboliques de plus en plus complexes. Jackowitz et Watson (1980) distinguent trois étapes développementales dans la construction d'usages détournés. A 16 mois, la substitution d'objets nécessite une ressemblance entre la forme et la fonction de l'objet substitué. L'enfant utilise des objets répliques pour jouer

à faire-semblant. Vers 19 mois, l'enfant substitue des objets ayant une ressemblance de forme ou de fonction avec l'objet référent. Par exemple, un coquillage peut être utilisé « comme une tasse ». A 23 mois, l'enfant est capable de substituer l'objet indépendamment de sa forme et de sa fonction, il peut utiliser une petite voiture « comme une tasse ».

D'autre part, les thèses socioconstructivistes soulignent le rôle des facteurs sociaux et culturels dans la construction des symboles (Nielsen & Christie, 2008 ; Rakoczy, Tomasello & Striano, 2005a ; Rodriguez et Moro, 2008).

Dans la perspective de l'apprentissage culturel par imitation de Tomasello (2004), les paradigmes expérimentaux utilisés ne mesurent pas véritablement l'intérêt et la multiplicité des échanges avec l'adulte dans la construction des usages symboliques. Les paradigmes méthodologiques utilisés ont pour but de démontrer le rôle essentiel de l'imitation dans l'apprentissage culturel. Seuls les comportements imitatifs de l'enfant vis-à-vis de l'adulte sont observés, l'adulte se définissant comme un démonstrateur. Toutes les autres formes d'interactions culturelles et développementales sont négligées. En conclusion, les enfants apprennent à produire des usages symboliques d'objets de la même façon qu'ils apprennent à utiliser les objets de manière conventionnelle, c'est-à-dire par imitation de l'adulte ainsi qu'à travers la capacité à comprendre les intentions d'autrui (Rakoczy, Tomasello & Striano, 2005a). Les auteurs reprennent l'idée de Vygotski (1934/1997) stipulant que l'enfant se construit d'abord au niveau interpsychologique, à travers un processus d'imitation et intériorise seulement plus tard les compétences acquises dans des situations sociales.

Au contraire, dans la perspective socioculturelle du développement de Moro et Rodriguez (2005) et Rodriguez et Moro (2008), les paradigmes méthodologiques utilisés sont centrés sur les interactions triadiques. La construction du symbole évolue dans les multiples interactions communicatives que l'enfant et l'adulte développent autour des objets.

L'adulte montre, sollicite, demande, explique, encourage, remémore, reprend différents usages et soutient de toutes ces manières l'émergence des symboles chez de tout-petits bébés. A l'âge de 9 mois, tous les usages symboliques produits dans la triade adulte-enfant-objet proviennent de l'adulte. Les symboles produits par l'enfant émergent dès l'âge de 13 mois. Enfin, à 15 mois, les enfants produisent autant de symboles que l'adulte dans le jeu (Rodriguez et Palacios, 2011). La construction du symbole s'organise donc autour d'une variété de situations de communication dans lesquelles l'enfant non seulement imite, mais également s'approprie les usages culturels et symboliques qui lui sont transmis.

Alors que différentes positions s'expriment sur la construction des symboles au plus jeune âge, très peu d'intérêt n'est accordé au développement de cette capacité après 36 mois, justement à l'âge où le jeu symbolique occupe une grande part de la vie quotidienne des enfants (Haight & Miller, 1992). Il est certain que les capacités d'usages symboliques des enfants de 36 mois ne sont plus à démontrer. On observe en effet déjà dans le jeu des enfants de nombreux procédés symboliques tels que les combinaisons de substitutions d'objets et les jeux de rôle (Fein, 1975 ; Howes, 1985). Pourtant, de récentes études montrent que les enfants de 36 mois ont encore des difficultés à comprendre les détournements d'objets notamment lorsque l'objet utilisé symboliquement est différent de l'objet référent (Tomasello, Striano & Rochat, 1999). Les objets porteurs d'intentions humaines tels qu'une paire de ciseau ou un crayon sont en effet moins facilement détournés par les enfants que des objets dont la fonction est ambiguë (Rakoczy, Tomasello & Striano, 2005a). La difficulté principale pour l'usage symbolique d'un objet, a fortiori s'il s'agit d'un artefact consiste à dépasser la disponibilité intentionnelle de l'objet (consistant à l'utiliser de manière conventionnelle) afin de l'utiliser de manière symbolique (Tomasello, 2004 ; Tomasello et al., 1999). Malgré ce constat, trop peu de recherches s'intéressent aux compétences symboliques développées par les enfants après l'âge de 3 ans.

Quelques travaux ont tenté de saisir le développement symbolique entre 3 et 8 ans. Sur le versant de la compréhension tout d'abord, Bigham et Bouchier-Sutton (2007) ont évalué l'effet d'une décontextualisation liée soit à la forme, soit à la fonction de l'objet. Les résultats montrent que les enfants, quel que soit leur âge comprennent les différents types d'usages symboliques (différent en forme et/ou en fonction de l'objet référent) de la même manière. Il semble cependant que tous les enfants interprètent davantage d'actions symboliques lorsque les objets substitués utilisés sont similaires en forme et en fonction à l'objet référent. Si la décontextualisation de forme et de fonction semble intervenir de manière équivalente dans la compréhension des usages symbolique entre 3 et 8 ans, les travaux de Barthélémy & Tartas (2009) montrent en revanche des différences significatives entre des groupes d'enfants âgés de 3 à 8 ans lorsqu'ils sont placés dans une situation de jeu dans lequel ils doivent produire des usages symboliques. Dans un jeu de faire-semblant portant sur le thème du repas, des enfants de 3-4, 5-6 et 7-8 ans sont exposés à des objets de type *adéquat* c'est-à-dire approprié à la situation expérimentale et des objets de type *incongrus*, inappropriés. Alors que les enfants utilisent les objets *adéquats* sans difficulté dans leur jeu quel que soit leur âge, les enfants de 3-4 ans produisent moins d'usages symboliques avec les objets *incongrus* que les enfants de 5-6 et 7-8 ans. Il est ainsi nécessaire, afin de mieux comprendre les façons dont les enfants construisent les usages symboliques de proposer une étude dans laquelle les dimensions production et compréhension sont toutes deux prises en compte. La situation de jeu partagé que nous proposons implique ces deux dimensions dans le sens où les enfants qui co-construisent produisent et comprennent les usages symboliques qu'ils développent.

Ainsi, nous avons choisi d'observer un jeu partagé entre enfants dans une situation familière - puisqu'il s'agit de faire-semblant de préparer un repas-, mais incongrue, puisque tous les objets proposés sont inappropriés à la situation. Nous supposons que les enfants de 5 et 7 ans s'engagent dans des formes de détournements d'usages plus élaborées que les enfants de 3 et

4 ans. Inversement, nous nous attendons à ce que les enfants de 3 et 4 ans développent des détournements d'usages moins complexes et moins explicites que les enfants de 5 et 7 ans.

## **1.2 Construction de significations partagées et développement**

Le deuxième objectif poursuivi concerne la manière dont les enfants s'accordent sur la fonction temporaire et imaginaire attribuée à l'objet dans leur jeu et la font évoluer. La capacité à s'accorder et à coopérer avec un partenaire au cours d'une activité ayant un but commun implique la mise en place de normes et d'intentions communes (Rakoczy, 2007 ; Rakoczy, 2008a). Les recherches sur le développement des conventions sociales sont généralement développées à partir d'analyse d'interactions adulte-enfant. Les travaux actuels, notamment ceux de Rakoczy (2006, 2007, 2008b), étudient la compréhension des structures normatives dans un jeu développé avec l'adulte. Dans l'une de ces expériences (Rakoczy, 2008b), l'enfant et l'adulte jouent un scénario imaginaire dans lequel l'adulte détourne l'usage des objets et déclare par exemple qu'une pince à linge est « comme un couteau ». Lorsqu'un troisième personnage entre dans le jeu co-construit entre l'enfant et l'adulte et agit de manière inappropriée en utilisant par exemple la pince à linge « comme un aliment », les enfants s'opposent aux actions inappropriées du personnage dès l'âge de 2 ans. Les travaux d'Harris et Kavanaugh (1993) montrent sur le versant de la production que les enfants de 2 ans sont capables d'agir de manière appropriée dans les jeux imaginaires co-construits avec l'adulte. Lorsque, par exemple, l'adulte fait semblant de renverser du thé sur la table, l'enfant fait semblant d'essuyer la table à l'endroit précisément prétendu où le thé a été renversé (Harris & Kavanaugh, 1993). Ces travaux offrent ainsi de nombreuses perspectives de recherches sur le développement des structures normatives après 3 ans, notamment dans les échanges symétriques entre enfants, qui deviennent de plus en plus fréquents avec l'âge (Smolucha, 1989).

Alors que les travaux actuels étudient la construction de significations partagées et la coopération dans les interactions adulte-enfant,

peu de travaux posent ces questions dans les interactions entre enfants. Nadel et Baudonnière (1982) ont étudié les conduites des enfants entre eux en interaction avec des objets proposés en double exemplaire. Les résultats montrent que les enfants ayant entre 2 et 4 ans utilisent les mêmes objets au même moment et de la même façon. Via l'imitation, l'objet devient l'outil de communication principal dans les interactions entre enfants. Les significations partagées autour des objets soutenus par des processus d'imitation chez les enfants de 2 et 3 ans se transforment progressivement avec le développement des significations langagières. Néanmoins, dans cette approche, les objets sont des supports pour opérationnaliser l'observation des processus d'imitation. Les objets ne jouent pas un rôle essentiel d'outil culturel au sens vygotkien. Il n'y a pas de considération pour les usages d'objets, la façon dont les enfants les interprètent et la façon dont cela transforme leur relation. Les objets sont uniquement considérés lorsqu'ils sont portés au même moment.

Les travaux de Verba (1990) s'intéressent particulièrement aux procédés de communication impliqués dans la construction de significations partagées au cours de jeux de fictions dyadiques d'enfants de 3 et 4 ans. Elle propose une analyse globale des jeux de fiction et donne un large point de vue sur l'évolution d'un ensemble de transformations symboliques portant sur les objets, la prise de rôle ou la mise en place de contextes imaginaires. Ses analyses font émerger trois formes de substitutions d'objets. Les *substitutions symboliques simples* sont caractérisées par l'absence de scénario et de rôle. Généralement, les signifiés sont attribués explicitement aux objets (par exemple, un bâtonnet est appelé « cochon »). Les *substitutions symboliques peuvent s'insérer dans la construction d'un scénario*. Dans ce cas, l'usage des objets est nécessaire à la mise en place du thème. D'autres *substitutions symboliques sont observées à l'intérieur même d'un scénario*. Un accord préalable est passé entre les deux enfants entraînant de multiples substitutions d'objets en relation. Centrées sur les procédés de communication en jeu lors de la construction de significations,

ces analyses n'offrent pas un regard attentif aux usages d'objets et à leur évolution au cours du jeu.

En revanche, Braswell (2006) présente un modèle théorique intéressant pour comprendre la structure des systèmes de signes et comparer les différents systèmes de signes impliqués dans des activités comme le jeu de faire-semblant. Braswell (2006) propose quatre catégories de conventions sémiotiques qui reflètent la structure des systèmes de signes : *élémentaires*, *grammaticales*, *sémantiques* et *pragmatiques*. Les premières sont considérées comme les plus petites unités du système telles que les actions ou gestes visant à détourner les objets (ex : se brosser les dents avec son index ou utiliser un stylo « comme pâte à dentifrice »). Certaines combinaisons d'actions élémentaires vont aider à attribuer une signification. Ce sont des conventions *grammaticales* : elles permettent de relier les conventions *élémentaires* entre elles (ex : l'activité de brossage de dent). Les conventions *sémantiques* déterminent comment les objets sont transformés en de nouvelles entités. Elles permettent de spécifier et redéfinir les usages selon le contexte du jeu. Les enfants établissent le code du jeu par des conventions pragmatiques qui dictent quand prétendre est nécessaire et qui choisissent le cadre du jeu. Proposant une approche sociale et culturelle du développement des systèmes de signes (au sens de Bruner, 1991), Braswell (2006) souligne la nécessité de développer des études montrant comment les conventions dans les jeux symboliques sont amenées et comment elles sont réutilisées par le partenaire du jeu.

Dans cette recherche, nous explorons dans ce sens les conduites enfantines. Que se passe-t-il quand l'adulte expérimentatrice propose un cadre de jeu de faire semblant – jouer à préparer un repas pour un bébé- aux enfants ? Autrement dit, suite aux conventions pragmatiques proposées par l'adulte, que font les enfants avec les objets proposés ? Ce cadre de jeu va-t-il permettre aux enfants de créer des détournements d'objets (conventions élémentaires), de les spécifier (conventions sémantiques) et de les organiser selon des scénarios de jeux en lien avec le thème proposé (conventions



grammaticales) ? Les systèmes sémiotiques co-construits sont étudiés à partir d'une analyse précise des significations attribuées à chaque objet au fur et à mesure du jeu. Nous considérons l'interaction triadique comme une unité dans laquelle les conventions se construisent. Ainsi, nous prenons en compte les détournements d'usages produits par la dyade, indépendamment de l'enfant qui est à l'origine du détournement. Nous nous attendons à ce que les enfants développent un espace de significations co-construites sur la thématique du repas de plus en plus important avec l'âge, et à ce que les enfants les plus grands aient une plus grande maîtrise des systèmes conventionnels élaborés que les enfants les plus jeunes.

## **2 Aspects méthodologiques**

### **2.1 Participants**

Dans la présente recherche, 69 dyades ont été constituées et ont participé à l'étude. Seules 48 dyades ont été précisément observées et analysées. Treize dyades d'enfants ont été exclues de l'échantillon pour différentes raisons. Nous avons eu des problèmes techniques à six reprises.<sup>27</sup> D'autres séquences n'ont pas été analysées car le jeu produit ne permet pas d'étudier les détournements d'objets.<sup>28</sup> Une dyade d'enfants de 5 ans a rencontré des difficultés liées au niveau de connaissance de la langue française de l'un des deux enfants<sup>29</sup>. Enfin, huit dyades : les dyades 11-12, 3 ans, 17-18, 3 ans, 35-36, 3 ans, 23-24, 4 ans et 13-14, 5 ans, 25-26, 5 ans, 3-4, 7 ans et 21-22, 7 ans n'ont pas actuellement été analysées et seront analysées dans de futures recherches.

---

<sup>27</sup> La dyade 33-34, 7 ans n'a pas été retenue car elle était mixte. Deux dyades, 19-20, 7 ans et 33-34, 5 ans, ont souvent joué devant la caméra masquant le déroulement du jeu. L'enregistrement vidéo des dyades 31-32 et 33-34, 4 ans ne s'est pas correctement effectué. Le jeu de la dyade 19-20, 3 ans a été interrompu au début par l'expérimentatrice suite à une erreur de consigne du jeu.

<sup>28</sup> La dyade 13-14, 3 ans a produit un jeu interrompu par des sollicitations fréquentes auprès de l'expérimentatrice pour lui montrer les objets. Dans les dyades 13-14, 3 ans, 15-16, 4 ans, 15-16, 5 ans et 17-18, 7 ans, l'un des deux enfants ne s'est pas engagé dans le jeu et a rencontré des difficultés à jouer avec son partenaire. Dans la dyade 7-8, 4 ans, les deux enfants n'ont pas du tout joué et ont attendu le retour de l'expérimentatrice.

<sup>29</sup> Dans la dyade 19-20, 5 ans, l'un des deux enfants adopté depuis peu, avait une très faible maîtrise du français.

Parmi les 48 dyades retenues, 12 dyades constituent le groupe des enfants de 3 ans ( $M = 3$  ans 6 mois,  $ET = 3.66$  mois), 12 dyades constituent le groupe des enfants de 4 ans ( $M = 4$  ans 6 mois,  $ET = 2.67$  mois), 12 dyades constituent le groupe des enfants de 5 ans ( $M = 5$  ans 6 mois,  $ET = 3.88$  mois) et 12 dyades constituent le groupe des enfants de 7 ans ( $M = 7$  ans 6 mois,  $ET = 2.57$  mois). Afin de contrôler un éventuel effet lié au genre des participants, nous avons sélectionné autant de dyades « filles » que de dyades « garçons » à chaque fois que cela a pu être possible. Le Tableau 17 présente les caractéristiques de la population rencontrée dans chaque groupe d'âge.

Tableau 17. Caractéristiques de la population rencontrée pour chaque groupe d'âge

Age	Age moyen (en mois)	Age min./max. (en mois)	ET (en mois)	Nb de dyades filles	Nb de dyades garçons	Nb total de dyades
3 ans (N=24)	42	36-47	3.66	6	6	12
4 ans (N=24)	55.4	48-59	2.67	5	7	12
5 ans (N=24)	66,3	60-71	3.88	6	6	12
7 ans (N=24)	91.4	84-89	2.57	6	6	12

## 2.2 Matériel

Le matériel comporte les mêmes 11 objets que présentés dans les deux études précédentes. Parmi eux, un seul objet -le poupon- fait référence au contexte du jeu du repas dans lequel les enfants sont invités à participer. En cas de difficulté à détourner les autres objets pour jouer à préparer un repas, le poupon est utilisable conventionnellement dans la thématique du repas à travers des activités visant à le réconforter puis à le nourrir par exemples. D'autre part, les objets répliques comme le poupon, facilitent les activités imaginaires ainsi que les jeux sociaux (McLoyd, 1983 ; Pellegrini, 1985).

Une description précise du matériel est proposée dans la partie *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*. Le Tableau

18 présente les différents objets incongrus proposés aux enfants en fonction des typologies définies, objet *artefactuel* et *ambigu*, et en fonction du type d'usages développés dans le contexte thématique du repas.

Tableau 18. Exemples d'usages d'objets conventionnels et détournés en fonction du type d'objets observés dans le jeu des enfants

		Usage conventionnel ou plausible hors thématique « repas »	Usage détourné dans la thématique « repas »
<b>Objets Artefactuels</b>			
Balle		Pour lancer	Comme une pomme
Bâton de colle		Pour coller	Comme une salière
Pinceau		Pour peindre	Comme un ustensile
Compact (CD)	Disque	Pour écouter de la musique	Comme une crêpe
Bouteille de shampoing	de	Pour se laver les cheveux	Comme une bouteille de sauce
<b>Objets Ambigus</b>			
Caillou		Pour lancer	Comme une patate
Coquillage		Pour écouter la mer	Comme un biberon
Bout de bois long		Pour faire brûler	Comme une spatule
Bout de bois plat et carré		Pour faire brûler	Comme un dessous de plat
Boîte en carton		Pour ranger	Comme un plat

### 2.3 Procédure

Les enfants sont invités à participer à un jeu. La rencontre s'organise autour d'un court temps de présentation et d'échange pour installer un climat détendu et agréable. Les enfants sont ensuite invités à jouer. La mise en place du jeu, identique dans les trois études, est précisément décrite dans la partie *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*.

Dans la présente étude, l'objet poupon est d'abord présenté. L'expérimentatrice explique que le poupon « n'arrête pas de pleurer car il a très faim ». Le jeu consiste à ce que les enfants « préparent ensemble un repas pour le poupon pleurant de faim » et s'ils le souhaitent « qu'ils lui donnent à manger ». L'expérimentatrice introduit ensuite les dix autres objets du jeu en expliquant qu'ils devront être tous utilisés pour préparer le repas au poupon. Une fois que l'ensemble des objets est disposé devant les enfants, la consigne est redite : « pour le jeu, il faut préparer quelque chose à manger au poupon qui a très faim, avec tous les objets et tous les deux

ensemble ». La consigne peut être répétée si nécessaire. Les enfants sont ensuite informés que l'expérimentatrice reste en dehors de la salle pendant qu'ils jouent, et qu'ils doivent venir lui signaler la fin de leur jeu lorsqu'il est terminé. La durée de la tâche varie entre trois et dix minutes. Les enfants sont libres d'arrêter de jouer lorsqu'ils l'ont décidé. L'expérimentatrice intervient auprès des enfants seulement pour arrêter le jeu si sa durée est supérieure à dix minutes. Avant de raccompagner les participants dans leur classe, l'expérimentatrice leur demande de raconter et d'expliquer ce qu'ils ont « préparé pour le poupon. »

## **2.4 Traitement et analyse des données**

Le codage porte sur la totalité de la séquence filmée, commence dès la fin de la consigne et termine à l'arrêt du jeu généralement initié par les enfants et parfois par l'expérimentatrice. La durée de jeu sur laquelle porte le codage varie donc en fonction des dyades.

Deux conditions relatives à la consigne du jeu ont été posées pour l'analyse des usages. Le jeu entrepris doit porter sur la thématique du repas en premier lieu et doit être poursuivi par les deux enfants ensemble. Les activités n'entrant pas dans ce cadre ne sont pas analysées. Seules les activités portant sur la thématique du repas ont donc été analysées.

En premier lieu, nous présentons les différents critères permettant de considérer une activité comme correspondante à la thématique du repas. De la même manière, notre intérêt porte seulement sur les interactions partagées. En second lieu, nous définissons les critères permettant d'évaluer lorsqu'une interaction est de type triadique ou partagée telle que « enfant-enfant-objet ». En dernier lieu, nous expliquons la manière dont les différents types d'usages détournés ont été codés.

### **2.4.1 Critères de codage des jeux portant sur la thématique du repas**

Rappelons que la consigne donnée aux enfants est « de préparer un repas ensemble, pour le poupon, avec tous les objets ». Trois types de scénarios en lien avec cette thématique ont été observés et considérés

comme appropriés dans le contexte de jeu proposé (préparer le repas). Tout autre type de scénarios développés, liés aux usages conventionnels des objets, comme le scénario *peinture* développé via l'utilisation du pinceau ou le scénario *toilette/soin* développé via l'usage de la bouteille de shampoing, ont été exclus de l'analyse. Par conséquent, les scénarios correspondants à la thématique du repas sont appropriés lorsque :

- ils s'appuient sur une activité de nourrissage du poupon. Les enfants dirigent des objets vers la bouche du poupon dans le but de le nourrir. Cette forme d'activité est considérée comme liée à la thématique du repas.
- ils concernent des activités consistant à disposer des aliments sur un plat ou à les arranger dans un contenant. Dans ce type de scénario, l'action de préparer un repas n'est pas véritablement mise en place. Des actions visant à mettre en place des aliments sur un plateau et à organiser les objets les uns par rapport aux autres sont développées. Par exemple, lorsque les enfants marquent une distance entre les objets représentant des aliments sucrés d'objets représentant des aliments salés ou lorsqu'ils marquent une distance entre des objets substituant le plat principal d'objets substituant le dessert. Les objets peuvent également être concentrés en un même endroit. Les enfants les empilent les uns sur les autres. Très souvent, un objet contenant est utilisé pour la mise en place des aliments. Le carton est d'ailleurs généralement utilisé pour cela.
- ils concernent des activités directement liées à la préparation d'un repas. Dans ce type de scénario, une grande variété d'actions correspondant à la préparation d'un repas est observée. Les enfants utilisent par exemple les objets pour mélanger, pour verser, pour faire cuire, pour transvaser, pour étaler, etc.

Certains scénarios initiés par les enfants et proches de la thématique du repas n'ont pas été retenus pour la cotation. Cela est le cas lorsque les enfants se sont amusés à se nourrir eux-mêmes sans ne porter aucun intérêt au poupon. Ceci est le cas pour deux dyades d'enfants de trois ans. En revanche, si les enfants se nourrissent eux-mêmes alors qu'ils nourrissaient préalablement le poupon (par exemple dans la dyade 1-2 du groupe des enfants de 5 ans) alors le scénario est considéré comme lié à la thématique du repas.

Les scénarios du repas peuvent être construits de manière individuelle ou partagée. Seuls les scénarios construits dans une situation partagée sont étudiés. Nous précisons les critères de codage d'un jeu partagé dans la partie suivante.

#### 2.4.2 Critères de codage du jeu partagé

Les séquences de jeu partagé impliquent une interaction triadique entre les deux enfants et un ou plusieurs objets. Les critères précis des séquences de jeu partagé sont exposés dans la partie *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*.

#### 2.4.3 Critères de codage pour les détournements d'usages d'objets

Seuls les usages produits dans un jeu partagé portant sur la thématique du repas sont codés. Les objets proposés aux enfants pour jouer étant tous incongrus par rapport à la thématique du repas, les usages produits pour préparer le repas sont nécessairement et uniquement des détournements.

Les critères de codage des détournements d'usages d'objets sont présentés dans la partie *aspects méthodologique commune aux trois études présentées*. Une description détaillée de cette procédure dans le cadre de cette étude est proposée en annexe (cf. p.351).

## 2.5 Variables et hypothèses opérationnelles

### 2.5.1 Variables indépendantes

Le développement de l'enfant est étudié selon une approche transversale. La variable **âge des enfants** présente quatre modalités : les enfants de 3 ans ( $N = 24$ ), les enfants de 4 ans ( $N = 24$ ), les enfants de 5 ans ( $N = 24$ ) et les enfants de 7 ans ( $N = 24$ ).

L'influence de la variable **nature des objets** est étudiée. Cette variable intra-sujet comporte deux modalités : les objets de nature *artefactuelle* et les objets de nature *ambiguë*. Nous supposons que la nature de l'objet joue un rôle lorsqu'il s'agit de l'utiliser de manière détournée (Tomasello et al., 1999 ; Striano et al., 2001). Nous proposons que les enfants de 3 et 4 ans utilisent davantage d'objets *ambigus* de manière détournée que d'objets *artefactuels*. En revanche, les enfants de 5 et 7 ans utilisent autant les objets *ambigus* que les objets *artefactuels* de manière détournée.

La variable **genre** des participants est contrôlée. Autant de dyades filles que de dyades garçons ont été évaluées<sup>30</sup> dans presque tous les groupes d'âge.

### 2.5.2 Variables dépendantes et hypothèses opérationnelles

#### a *Détournements d'usages d'objets*

La variable dépendante **détournements d'usages d'objets** analyse la capacité des enfants à utiliser les objets incongrus de manière détournée dans le jeu proposé. Le nombre moyen d'usages d'objets incongrus détournés par les enfants dans les séquences de jeu portant sur le repas est évalué.

*Hypothèse opérationnelle* : Selon Barthélémy et Tartas (2009) la capacité à utiliser des objets de manière détournée continue à se développer après l'âge de 3-4 ans. Ainsi, nous nous attendons à ce que les enfants de 3

---

<sup>30</sup> Excepté pour le groupe des enfants de 4 ans, car la population rencontrée comprend moins de participants filles que de participants garçons.

et 4 ans utilisent moins d'objets de manière détournée dans le jeu symbolique que les enfants de 5 et 7 ans.

*b Complexité des détournements d'usages d'objets*

La variable dépendante **complexité des détournements** analyse le niveau de complexité des usages détournés produits avec les objets incongrus dans les séquences de jeu portant sur le thème du repas. Le nombre moyen d'usages détournés produits par les enfants selon leur niveau de complexité est évalué. Six niveaux de complexité sont identifiés et ont été décrits dans la partie *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*.

*Hypothèse opérationnelle* : Nous supposons que les enfants de 5 et 7 ans s'engagent dans des formes de détournements d'usages plus élaborées, de niveaux 4, 5 ou 6 que les enfants de 3 et 4 ans. En revanche, les enfants les plus jeunes développent des détournements d'usages moins complexes et moins explicites, de niveaux 1, 2 ou 3 que les enfants les plus grands.

*c Co-construction de significations*

La variable dépendante **réutilisation des objets détournés** mesure les réutilisations des objets dans les différentes séquences de jeu portant sur le thème du repas. Cette variable comprend deux modalités. Soient les objets sont *réutilisés* (d'une manière identique ou créative) par l'un ou l'autre des deux enfants, soient les objets sont *non réutilisés* et ne sont pas repris dans le jeu du repas ni par l'un, ni par l'autre des deux enfants. Le nombre moyen d'objets détournés *réutilisés* et *non réutilisés* dans les séquences de jeu portant sur le repas est évalué.

*Hypothèse opérationnelle* : Nous supposons que la capacité à co-construire de nouvelles significations se développe avec l'âge des enfants. On s'attend à ce que le nombre d'objets *réutilisés* augmente avec l'âge des enfants (évolution principale entre 4 et 5 ans) et à ce que le nombre d'objets *non réutilisés* diminue avec l'âge des enfants.



La variable dépendante **espace de significations co-construites** s'intéresse aux détournements d'usages produits avec les objets *réutilisés* et rend compte de l'étendue des significations co-construites avec chaque objet. Le nombre moyen d'usages produits avec chaque objet *réutilisé* est évalué.

*Hypothèse opérationnelle* : Nous supposons que les enfants développent un espace de significations co-construites sur la thématique du repas de plus en plus important avec l'âge, impliquant que les enfants de 5 et 7 ans réutilisent davantage les objets détournés que les enfants de 3 et 4 ans.

La variable dépendante **évolution des significations co-construite ou créativité** s'intéresse au développement des détournements d'usages d'objets *réutilisés* dans l'espace de significations co-construites. Le nombre moyen d'usages détournés produits avec chaque objet *réutilisé* selon que le détournement est *repris*, *repris de manière créative*, *évolue* ou *est transformé* est évalué.

*Hypothèse opérationnelle* : Les enfants de 5 et 7 ans attribuent davantage de nouveaux usages aux objets et sont plus créatifs par les multiples transformations qu'ils apportent aux usages que les enfants de 3 et 4 ans. Ces derniers se basent davantage sur des usages déjà produits qu'ils reprennent pour alimenter l'espace de significations co-construites.

Les cinq variables dépendantes opérationnalisées sont récapitulées dans le Tableau 19.

Tableau 19. Récapitulatif des variables dépendantes et indicateurs liés à la construction d'un scénario sur le repas dans des séquences de jeu partagé

Variables Dépendantes	Indicateurs
Détournement d'objet	Nombre moyen d'objets incongrus détournés par les enfants dans les séquences de jeu portant sur le repas. Le nombre moyen d'objets incongrus utilisé de manière détournée est compris entre 0 et 10.
Complexité des détournements d'usages	Nombre moyen d'usages détournés produits par les enfants selon leur niveau de complexité de niveau 1, 2, 3, 4, 5, 6
Réutilisation des objets détournés	Nombre moyen d'objets <i>réutilisés</i> et <i>non réutilisés</i> dans le jeu partagé
Espace de significations co-construites	Nombre moyen d'usages produits avec chaque objet <i>réutilisé</i>
Evolution des significations co-construites	Nombre moyen d'usages détournés produits par les enfants évoluant selon que l'usage soit : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repris</li> <li>- Repris de manière créative</li> <li>- Evolue</li> <li>- Est transformé</li> </ul>

### 3 Résultats

La présentation des résultats est organisée selon deux grandes parties. La première partie présente les résultats généraux et décrit le jeu produit par les enfants à partir de la consigne donnée. La deuxième partie des résultats vise plus spécifiquement le développement des détournements d'usages d'objets dans les différents groupes d'enfants ainsi que les processus de co-construction de significations.

#### 3.1 Le jeu du repas : description générale

##### 3.1.1 Les enfants entrent-ils dans un jeu partagé sur le thème du repas ?

Dans cette étude, les enfants étaient libres de s'arrêter lorsqu'ils le souhaitaient : la durée de jeu varie donc d'une dyade à l'autre quel que soit

l'âge des enfants. Le Tableau 20 présente la durée moyenne de jeu produit par les enfants en fonction de leur groupe d'âge.

*Tableau 20. Durée moyenne (en secondes) totale de jeu produit par les enfants indépendamment de la qualité du jeu (portant ou ne portant pas sur le thème du repas) en fonction de leur groupe d'âge*

Ages des enfants	Durée totale moyenne du jeu (en seconde)	ET (en seconde)
3 ans	301,6 ( $\approx$ 5 minutes)	151,7
4 ans	258,17 ( $\approx$ 4 minutes 18 secondes)	156,4
5 ans	205,1 ( $\approx$ 3 minutes 25 secondes)	145,8
7 ans	294,6 ( $\approx$ 4 minutes 55 secondes)	114,8

Bien que la durée totale de jeu varie entre les groupes d'âges, l'analyse de variance de la durée totale de jeu ne varie pas significativement entre les groupes d'âges,  $F(3,44) = 1.143$ , NS. L'ensemble des analyses proposées dans cette recherche porte donc sur la durée totale de jeu des enfants.

La Figure 36 expose respectivement la proportion moyenne de la durée de jeu consacré à la thématique du repas, la proportion moyenne de la durée de jeu partagé ainsi que la proportion moyenne de la durée du jeu partagé consacré au repas relativement à la durée totale de jeu et en fonction du niveau d'âge des enfants.

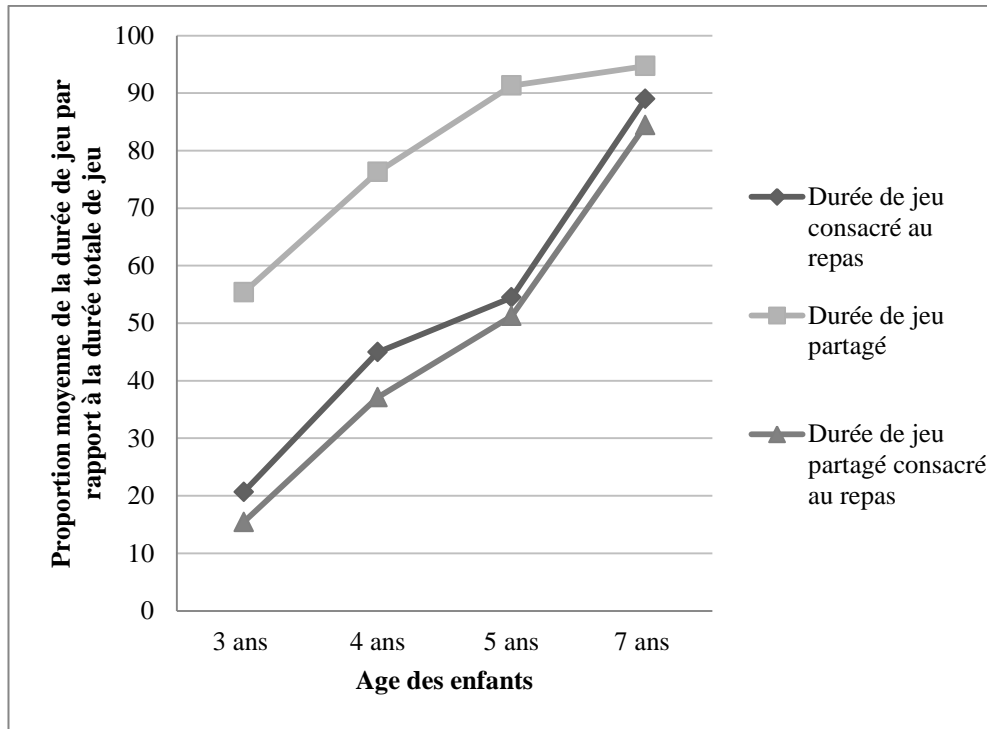


Figure 36. Proportion moyenne de la durée de jeu consacré au repas, de jeu partagé et de jeu partagé consacré au repas par rapport à la durée totale de jeu en fonction de l'âge des enfants

L'étude descriptive des données montre que la proportion moyenne de la durée de jeu partagé consacré au repas, de la durée de jeu partagé ainsi que de la durée de jeu consacré au repas est de plus en plus importante entre 3 et 7 ans. Un coefficient de corrélation inter-juge pour chaque variable a été calculé sur 25% des dyades (c'est-à-dire sur trois dyades par groupes d'âge). Concernant, la durée de jeu partagé consacré au repas, Tau-B de Kendall = 0.977,  $p < .001$ . Pour la durée de jeu partagé, Tau-B de Kendall = 0.857,  $p < .001$ . Pour la durée de jeu consacré au repas, Tau-B de Kendall = 0.984,  $p < .001$ .

L'analyse de variance de la **durée de jeu consacré au repas** révèle un effet d'âge ( $F(3,44) = 11.347$ ,  $p < 0.05$ ,  $\eta_p^2 = 0.436$ ). D'après le test post-hoc de Tukey, les enfants de 3 ans ( $M = 20.7\%$ ,  $ET = 22.9\%$ ) passent significativement moins de temps à jouer le thème du repas que les enfants de 5 ( $M = 54.5\%$ ,  $ET = 29.3\%$ ) et 7 ans ( $M = 89\%$ ,  $ET = 28.3\%$ ), respectivement  $p < .05$  et  $p < .001$ . Et, les enfants de 4 ans ( $M = 44.9\%$ ,  $ET = 34.7\%$ ) et de 5 ans passent également, significativement moins de temps à

jouer le thème du repas que les enfants de 7 ans, respectivement  $p < .005$ ,  $p < .05$ . La durée moyenne de jeu consacré au repas progresse donc selon trois niveaux de développement, celui des enfants de 3 et 4 ans, de 4 et 5 ans et de 7 ans.

L'analyse de variance de la **durée de jeu partagé** révèle un effet d'âge ( $F(3,44) = 13.769$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = 0.484$ ). D'après le test post-hoc de Tukey, les enfants de 3 ans ( $M = 55.4\%$ ,  $ET = 18.2\%$ ) passent significativement moins de temps à jouer de manière partagée que les enfants 4 ans ( $M = 76.3\%$ ,  $ET = 20\%$ ), de 5 ans ( $M = 91.3\%$ ,  $ET = 17.1\%$ ) et de 7 ans ( $M = 94.7\%$ ,  $ET = 9.7\%$ ), respectivement  $p < .05$ ,  $p < .001$  et  $p < .001$ . Et, les enfants de 4 ans passent significativement moins de temps à jouer de manière partagée que les enfants de 7 ans ( $p < .05$ ). La durée moyenne de jeu partagé augmente donc de manière progressive et régulière entre 3 et 7 ans, laissant apparaître trois paliers d'évolution : celui des enfants de 3 ans, celui des enfants de 4 et 5 ans et celui des enfants de 5 et 7 ans.

L'analyse de variance de la **durée de jeu partagé consacré au repas** révèle également un effet d'âge ( $F(3,44) = 12.209$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = 0.454$ ). D'après les tests post-hoc de Tukey, les enfants de 3 ans ( $M = 15.4\%$ ,  $ET = 22.7\%$ ) passent significativement moins de temps à jouer le thème du repas dans un jeu partagé que les enfants 5 ans ( $M = 37.1\%$ ,  $ET = 32.3\%$ ) et de 7 ans ( $M = 84.4\%$ ,  $ET = 28.1\%$ ), respectivement  $p < .05$  et  $p < .001$ . Et, les enfants de 4 ans passent significativement moins de temps à jouer le thème du repas dans un jeu partagé que les enfants de 7 ans ( $p < .01$ ). La durée de jeu partagé consacré au repas évolue également selon trois paliers : le groupe des enfants de 3 et 4 ans, celui des enfants de 4 et 5 ans et celui des enfants de 7 ans.

Les courbes distinctes de la durée de jeu partagé et de la durée de jeu portant sur le repas montrent que les enfants passent plus de temps à jouer ensemble qu'à jouer un jeu sur le repas quel que soit leur âge. L'écart entre les deux variables est d'ailleurs très marqué à 3, 4 et 5 ans et n'existe

quasiment plus à l'âge de 7 ans. Les enfants de 3, 4 et 5 ans présentent ainsi davantage de résistances à construire un jeu portant sur le thème du repas qu'à construire un jeu avec un partenaire. La construction d'un jeu portant sur le repas avec des objets incongrus apparaît ainsi l'obstacle principal à la mise en place du jeu demandé. Ces premiers résultats ne décrivent pas la complexité des usages, ni des actions produites dans le jeu en fonction de l'âge mais révèlent des différences importantes quant à la manière dont les enfants s'engagent dans le jeu et plus précisément, quant à ce qu'ils font des contraintes imposées par la thématique du repas et du jeu partagé.

La question se pose alors de savoir ce que font les enfants lorsqu'ils n'entrent pas dans le jeu demandé. L'analyse de certaines dyades montrent que les plus jeunes entrent dans des activités d'exploration des objets présentés et peuvent s'isoler consécutivement à leur activité d'exploration. Les enfants les plus jeunes jouent également davantage des scénarios symboliques s'appuyant sur les usages conventionnels des objets disponibles. Deux extraits de jeu illustrant ce propos sont disponibles en annexe (cf. p.369).

Bien qu'indicatifs, ces premiers résultats généraux révèlent que plus les enfants sont âgés, plus ils développent un jeu partagé sur la thématique du repas et peuvent ainsi développer davantage de détournements d'usages d'objets. En ce sens, les résultats soutiennent les hypothèses initialement formulées selon lesquelles les détournements d'usages d'objets et la construction de significations partagées se développent avec l'âge des enfants.

Nous examinons dans la partie suivante les différents types de scénarios correspondant à la thématique du repas, mis en place par les enfants dans leur jeu.

### 3.1.2 Types de scénarios « repas » joués par les enfants

Dans cette partie, nous présentons une analyse des différents scénarios imaginaires construits par les enfants à partir de la consigne

initiale donnée « préparer un repas pour un poupon qui a très faim ». Trois formes de scénarios liées à la thématique du repas ont été observées (cf. partie. Le Tableau 21 expose les formes de scénarios sur le thème du repas que les enfants ont le plus développé dans leur jeu. Le calcul d'un coefficient d'accord inter-juge révèle un coefficient Kappa de Cohen = 0.871.

*Tableau 21. Nombre de dyades en fonction du scénario repas le plus développé dans le jeu et en fonction de l'âge des enfants*

	Nourrissage	Disposition	Préparation	Aucun scénario « repas » joué
3 ans N <sub>dyade</sub> = 12	8	2	0	2
4 ans N <sub>dyade</sub> = 12	4	2	5	1
5 ans N <sub>dyade</sub> = 12	2	5	5	0
7 ans N <sub>dyade</sub> = 12	0	5	6	1
Total	14	14	16	4

Le Tableau 21 révèle en premier lieu que la majorité des dyades s'est appropriée la consigne à travers la mise en place de différents scénarios plus ou moins complexes autour du thème du repas (nourrissage, disposition, préparation), soulignant l'intérêt suscité par la tâche à tous les niveaux d'âges observés. D'autre part, le Tableau 21 montre que deux dyades du groupe des enfants de 3 ans et une dyade dans les groupes des enfants de 4 et 7 ans n'ont pas produit de jeu correspondant à l'un de ces trois scénarios.<sup>31</sup>

Afin d'éclairer plus précisément le jeu des enfants dans l'un ou l'autre des scénarios, nous analysons en Figure 37 le pourcentage moyen de

<sup>31</sup> Dans la suite des résultats présentés, l'analyse des détournements d'usages dans la thématique du repas porte donc sur un échantillon de dyades moins important, constitué de 10 dyades de 3 ans, 11 dyades de 4 ans et 7 ans et 12 dyades de 5 ans.

détournements d'usages produits dans chaque type de scénario (nourrissage, disposition ou préparation) en fonction de l'âge des enfants.

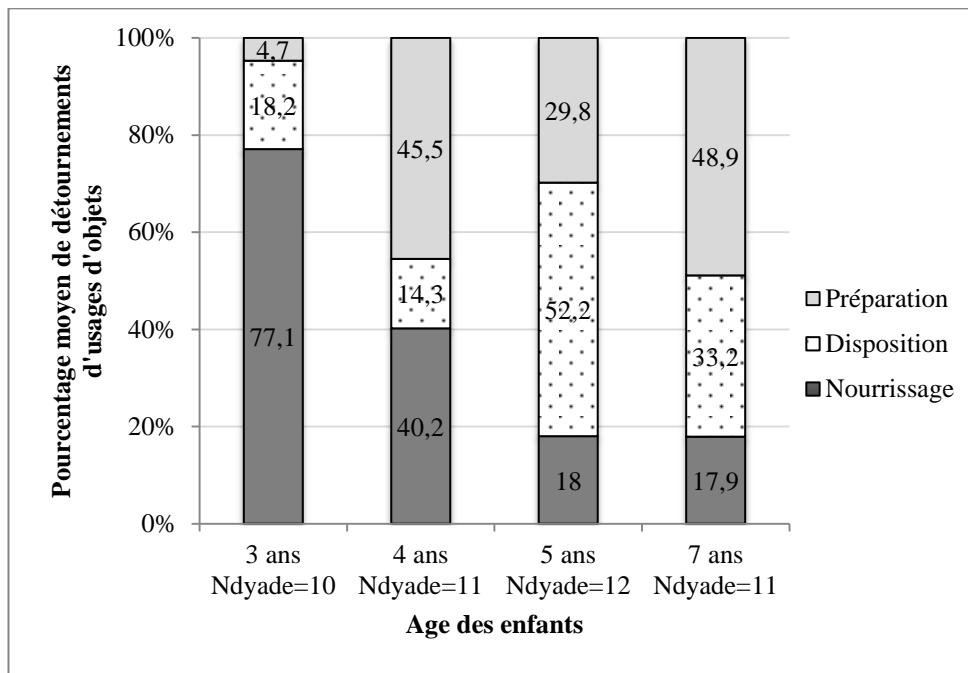


Figure 37. Pourcentage moyen de détournements d'usages d'objets produits pour chaque scénario en fonction de l'âge des enfants

L'analyse statistique montre que les enfants les plus jeunes entreprennent l'activité *nourrissage* du poupon de manière plus fréquente que les enfants les plus grands ( $F(3,40) = 6.416, p < .005, \eta_p^2 = 0.325$ ) qui eux, entrent plus fréquemment dans l'activité *préparation de repas* comme principalement demandé dans la consigne du jeu ( $F(3,40) = 3.390, p < .05, \eta_p^2 = 0.203$ ). Les tests post-hoc de Scheffé révèle que les enfants de 3 ans ( $M = 77.1\%$ ,  $ET = 41.6\%$ ) développent significativement plus de détournements d'usages d'objets dans le scénario *nourrissage* que les enfants de 5 ans ( $M = 18\%$ ,  $ET = 38.4\%$  ;  $p < .005$ ) et que les enfants de 7 ans ( $M = 17.8\%$ ,  $ET = 15.8\%$  ;  $p < .005$ ). En revanche, les enfants de 3 ans ( $M = 4.7\%$ ,  $ET = 10.2\%$ ) produisent significativement moins de détournements d'usages dans le but de *préparer un repas* que les enfants de 7 ans ( $M = 48.9\%$  ;  $ET = 30.4\%$  ;  $p < .05$ ). Le nombre d'usages détournés produits dans l'activité *disposition d'aliments* ne varie pas significativement avec l'âge,  $F(3,40) = 2.303, NS$ .



Le Tableau 22 présente à titre descriptif le nombre de dyades (en pourcentage) jouant à un seul scénario ou, combinant deux, ou combinant trois scénarios différents dans le jeu en fonction de l'âge.

Tableau 22. Nombre de dyades (en pourcentage) jouant à un seul, deux ou trois scénarios repas différents dans le jeu en fonction de l'âge des enfants

	Jeu dans 1 seul type de scénario	Jeu dans 2 types de scénarios	Jeu dans les 3 types de scénarios
<b>3 ans (N<sub>dyade</sub>=10)</b>	80%	20%	0%
<b>4 ans (N<sub>dyade</sub> =11)</b>	45.5%	45.5%	9%
<b>5 ans (N<sub>dyade</sub> =12)</b>	75%	17%	8%
<b>7 ans (N<sub>dyade</sub> =11)</b>	0%	36%	64%

Ces résultats montrent que les enfants de 7 ans combinent systématiquement au moins deux types de scénarios différents. Les enfants de 3 et 5 ans présentent un profil assez similaire et produisent en majorité un jeu comprenant un scénario unique, plutôt qu'un jeu à plusieurs scénarios. Environ la moitié des dyades d'enfants de 4 ans entrent dans un jeu comprenant deux scénarios différents, notamment le scénario *nourrissage* et *préparation* (cf. Figure 37).

L'analyse des scénarios joués, en termes de buts, de planification d'actions ainsi que de détournements d'usages d'objets, montre qu'ils ne présentent pas le même degré de complexité, ni le même degré de distanciation par rapport à la consigne stipulant de « préparer un repas ». Le scénario *préparation du repas* correspond tout à fait au jeu demandé. Ce scénario est néanmoins le plus complexe à mettre en place. Il implique la planification d'un ensemble d'actions pour la préparation d'un plat et nécessite l'articulation de plusieurs objets. Il s'agit de remuer, verser, transvaser, faire cuire, saler, poivrer, couvrir,... en combinant différents

objets. Par exemple, *Emi.*, 7 ans dans son jeu avec *Nel.*, 7 ans (cf. Extrait 14, en annexe p.367) décide de préparer une mousse et utilise la bouteille de shampoing « comme de la mousse », la « secoue » très fort puis « en verse » sur la plaque qu'elle utilise « comme un plat ». Elle décide ensuite de « mettre son plat au four » et utilise le carton « comme un four ». Pendant que « son plat cuit au four », elle entreprend la préparation d'une « tartine de nutella » et fait semblant « d'étaler du nutella » en utilisant la planche « comme un couteau » et la balle « comme la tartine »... L'enfant enchaîne différentes actions : secouer, verser, mettre au four, l'amenant à utiliser et à associer plusieurs objets de manière détournée : la bouteille de shampoing, la plaque et le carton. Dans ce type de scénario, des actions variées sont mises en place et des fonctions variées sont attribuées aux objets (utilisés « comme un plat, une mousse, un four, une tartine »). Au contraire, dans les scénarios *nourrissage* et *disposition*, l'action à anticiper reste la même, nourrir le poupon dans le premier cas et disposer-installer des aliments sur un objet considéré « comme un plateau » (ou de manière générale comme un contenant) dans le second cas. Ces deux scénarios apparaissent donc moins complexes en termes d'objectifs, d'actions et de planification. Une seule et même action caractérise le scénario *nourrissage* : porter à la bouche du poupon. Les différents objets impliqués dans l'action peuvent être détournés et prendre différentes identités sans que l'action de porter à la bouche ou la fonction de nourrissage de l'objet ne soit modifiée. L'enfant peut utiliser par exemple, le pinceau « comme un biberon », la planche « comme un biberon », puis la bouteille de shampoing « comme un biberon », etc. Dans ce scénario, les actions qui s'enchaînent se répètent avec différents objets. De la même façon, le scénario *disposition* est soutenu par des actions répétitives visant à disposer ou installer des aliments.

D'après ces observations, nous considérons que parmi les trois scénarios possibles de développer dans la fiction du repas, le scénario *nourrissage* est le plus accessible et le moins complexe. En effet, celui-ci implique l'utilisation de l'objet poupon. Parmi les 11 objets présentés, le poupon est le seul objet qu'il est possible de ne pas détourner dans la

thématique du repas (car il est présenté aux enfants « comme un bébé » à qui ils doivent « préparer à manger »). L'objet réplique constitue ainsi un point de repère sur lequel les enfants peuvent s'appuyer pour développer un jeu sur le thème du repas. Le scénario *disposition* ne s'articule pas autour du poupon de manière aussi directe que le scénario *nourrissage*. Dans ce scénario, les enfants prennent de la distance avec le poupon en organisant les objets les uns par rapport aux autres. Ils entrent dans une forme élémentaire de préparation.

Les enfants développent donc des scénarios de plus en plus complexes (cf. Figure 37) et les combinent plus aisément les uns aux autres avec l'âge (cf. Tableau 22). Nous observons d'autre part que la mise en place des différents scénarios s'organise d'une manière ordonnée chez les enfants les plus âgés : l'activité commence par des détournements d'usages visant à préparer le repas, puis des détournements visant à disposer des aliments sur un plateau et enfin à nourrir le poupon dans plusieurs dyades d'enfants de 7 ans.

Nous présentons dans la partie suivante des résultats plus précis concernant le développement des détournements d'usages d'objets.

### **3.2 Détournements d'usages d'objets et jeu du repas : Quels développements ?**

#### **3.2.1 Les détournements d'usages d'objets se développent-ils avec l'âge ?**

La Figure 38 expose le nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants. Le calcul d'un coefficient d'accord inter-juge révèle un coefficient Tau-B de Kendall = 0.938,  $p < .005$ .

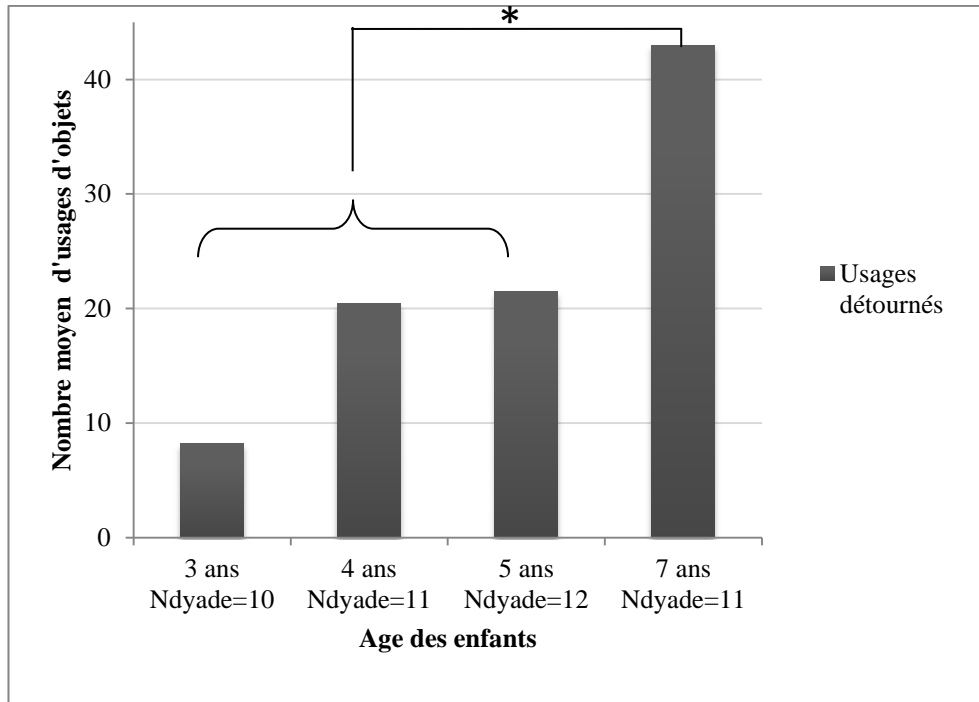


Figure 38. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants

Une analyse de variance à un facteur montre un effet d'âge significatif,  $F(3,40) = 9.279$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = 0.41$ . Les enfants de 3 ans ( $M = 8.2$ ,  $ET = 7.83$ ), de 4 ans ( $M = 20.45$ ,  $ET = 18.83$ ) et de 5 ans ( $M = 21.5$ ,  $ET = 13.6$ ) produisent significativement moins d'usages détournés que les enfants de 7 ans ( $M = 43$ ,  $ET = 18.6$ ), on note respectivement au test post-hoc de Scheffé,  $p < .001$ ,  $p < .05$  et  $p < .05$ .

Pour compléter ces analyses, nous proposons d'observer dans la Figure 39 le nombre moyen d'objets (parmi les 10 proposés) utilisés par les enfants pour jouer.

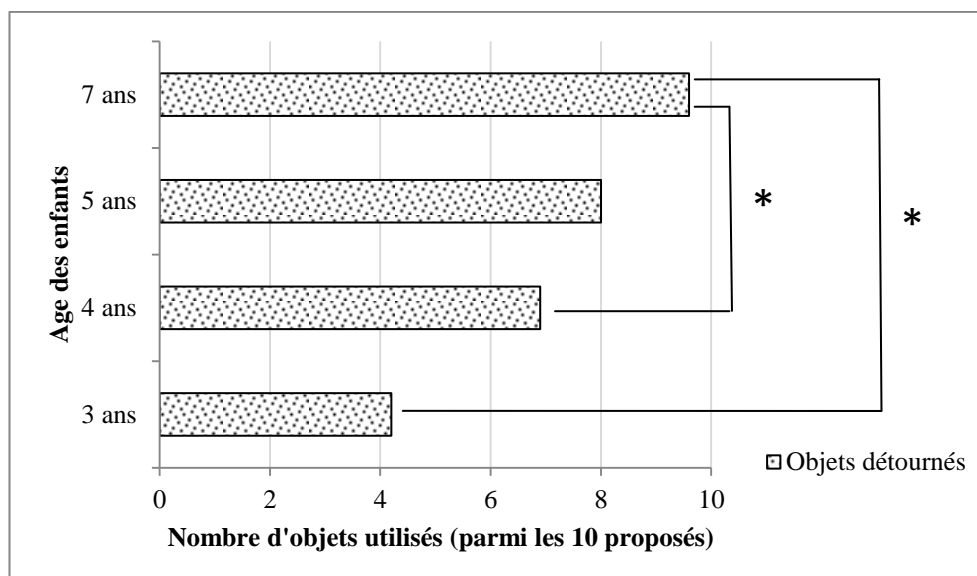


Figure 39. Nombre moyen d'objets utilisés de manière détournée (parmi les dix objets incongrus proposés dans le jeu) en fonction de l'âge des enfants

Les résultats montrent une évolution croissante du nombre d'objets détournés utilisés en fonction de l'âge des enfants. Les enfants de 7 ans utilisent quasiment à chaque fois les 10 objets proposés dans le jeu de manière détournée alors que les enfants de 3 ans utilisent seulement 4 objets en moyenne de manière détournée dans le jeu du repas. Une analyse de variance à un facteur révèle un effet d'âge et montre une évolution significative du nombre d'objets détournés total avec l'âge ( $F(3,40) = 13.259, p < .001, \eta_p^2 = 0.357$ ). Les tests post-hoc de Scheffé soulignent que les enfants de 3 ans ( $M = 4.2, ET = 3.3$ ) détournent significativement moins d'objets que les enfants de 4 ans ( $M = 6.9, ET = 3.3$ ), de 5 ans ( $M = 8, ET = 2.8$ ) et de 7 ans ( $M = 9.6, ET = 0.5$ ; respectivement  $p < .05, p < .005$  et  $p < .001$ ). Les tests post-hoc de Scheffé montrent également que les enfants de 4 ans détournent significativement moins d'objets que les enfants de 7 ans ( $p < .05$ ).

### 3.2.2 Les objets *ambigus* sont-ils davantage détournés que les objets *artefactuels*?

Nous évaluons ici le rôle du type d'objet dans l'activité de détournement en fonction de leur âge<sup>32</sup>.

La Figure 40 expose le nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants. Le coefficient d'accord inter-juge calculé pour la variable -nombre moyen d'usages détournés d'objets artefactuels- révèle un coefficient Tau-B de Kendall = 0.968,  $p < .005$ . Le coefficient d'accord inter-juge calculé pour la variable -nombre moyen d'usages détournés d'objets ambigus- révèle un coefficient Tau-B de Kendall = 1,  $p < .005$ .

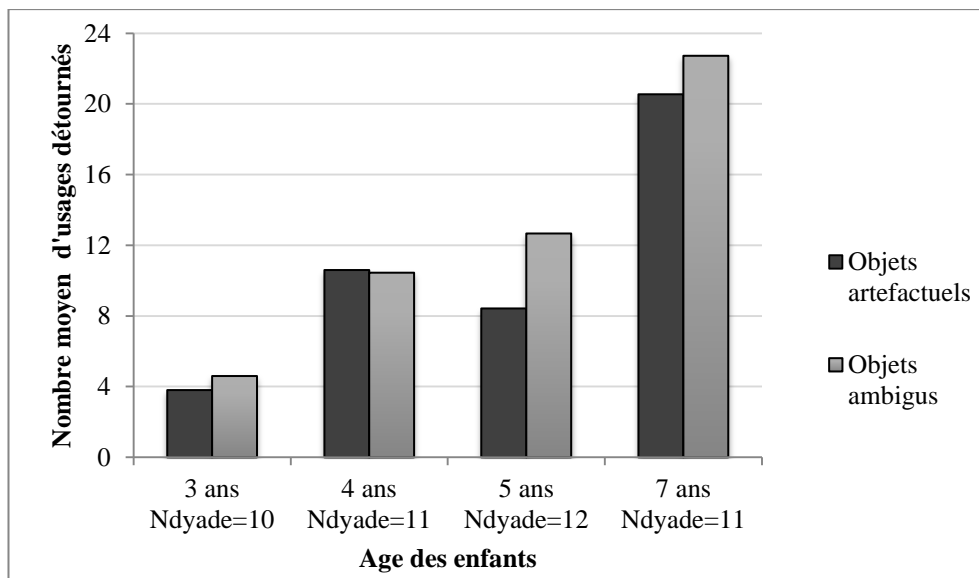


Figure 40. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du type d'objets utilisés (*ambigus/ artefactuels*) et en fonction de l'âge des enfants

Une analyse de variance à un facteur montre que les objets ambigus ne sont pas significativement plus utilisés que les objets artefactuels, ni à l'âge de 3 ans ( $F(1, 18) = 1.189$ , NS), ni à l'âge de 4 ans ( $F(1, 21) = 0.006$ , NS), ni à l'âge de 5 ans ( $F(1, 23) = 2.325$ , NS), ni à l'âge de 7 ans ( $F(2, 21) = 0.655$ , NS). Nous concluons ainsi que le type d'objets n'a pas d'influence sur la capacité des enfants de 3, 4, 5 et 7 ans à détourner.

<sup>32</sup> Nous rappelons que l'ensemble des analyses présentées concernent seulement les périodes de jeu partagé portant sur la thématique du repas.

Une analyse de variance à un facteur montre un effet d'âge significatif à la fois sur le nombre d'usages détournés des objets ambigus,  $F(3,40) = 7.617, p < .005, \eta_p^2 = 0.353$  et sur le nombre d'usages des objets artefactuels  $F(3,40) = 7.276, p < .001, \eta_p^2 = 0.364$ . Les enfants de 3 ans ( $M = 4.6, ET = 5$ ) et de 4 ans ( $M = 10.45, ET = 10.64$ ) produisent significativement moins d'usages détournés avec les objets *ambigus* que les enfants de 7 ans ( $M = 22.73, ET = 12.58$ ). On note respectivement au test post-hoc de Scheffé,  $p < .005, p < .05$ . Les enfants de 3 ans ( $M = 3.8, ET = 2.94$ ) et de 5 ans ( $M = 8.42, ET = 7.6$ ) produisent significativement moins d'usages détournés avec les objets *artefactuels* que les enfants de 7 ans ( $M = 20.55, ET = 9.82$ ). On note respectivement au test post-hoc de Scheffé,  $p < .00$  et  $p < .05$ .

Pour compléter ces résultats, la Figure 41 présente le nombre moyen d'objets utilisés de manière détournée (parmi les 10 objets proposés) et distingue le nombre moyen d'objets *ambigus* détournés (parmi les 5 objets de ce type) et le nombre moyen d'objets *artefactuels* détournés (parmi les 5 objets de ce type) dans le jeu du repas en fonction de l'âge des enfants.

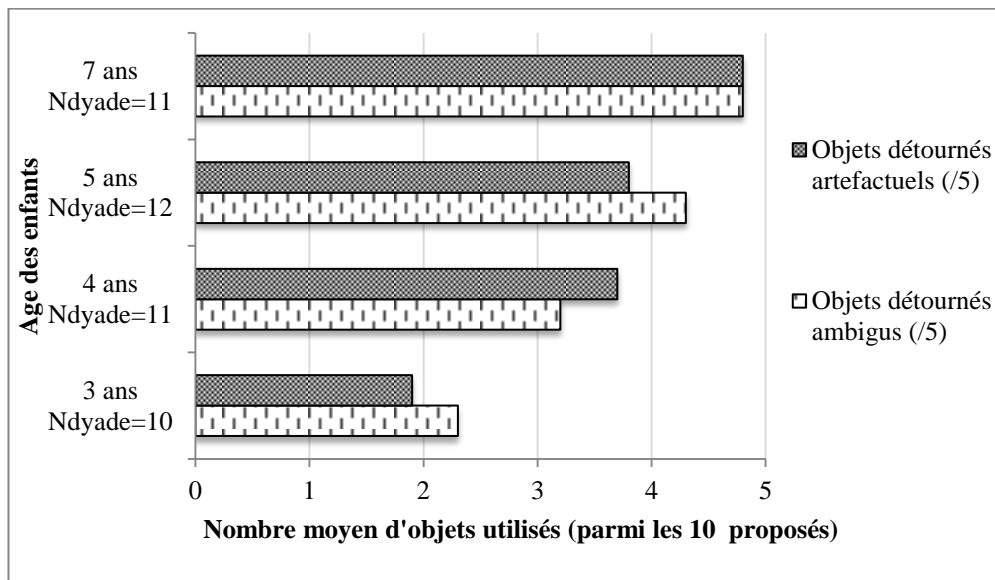


Figure 41. Nombre moyen d'objets ambigus et artefactuels utilisés de manière détournée en fonction de l'âge des enfants

L'analyse de variance à un facteur montre qu'il n'y a pas d'effet du type d'objet quel que soit le groupe d'âge. L'hypothèse selon laquelle les

enfants utilisent davantage les objets *ambigus* plutôt que les objets *artefactuels* n'est donc pas vérifiée. Aussi, dans les analyses suivantes nous ne tiendrons plus compte de la distinction objets *ambigus* et *artefactuels*. Les dix objets sont considérés de manière générale comme incongrus à la situation de préparation du repas.

En ce qui concerne l'évolution spécifique du nombre moyen d'objets *ambigus*, l'analyse de variance montre un effet d'âge ( $F(3,40) = 6.522, p < .001, \eta_p^2 = 0.355$ ). Le groupe des enfants de 3 ans ( $M = 2.3, ET = 1.7$ ) détournent significativement moins l'usage des objets *ambigus* que les enfants de 5 ans ( $M = 4.3, ET = 1.4$ ) et 7 ans ( $M = 4.8, ET = 0.4$ ; respectivement  $p < .05$  et  $p < .001$  au test post-hoc de Scheffé). On note également que les enfants de 4 ans ( $M = 3.2, ET = 1.8$ ) détournent significativement moins d'objets *ambigus* que les enfants de 7 ans ( $p < .05$  au test post-hoc de Scheffé).

En ce qui concerne l'évolution spécifique du nombre moyen d'objets *artefactuels*, l'analyse de variance montre un effet d'âge significatif ( $F(3,40) = 7.339, p < .001, \eta_p^2 = 0.328$ ). Les enfants de 3 ans ( $M = 1.9, ET = 1.7$ ) détournent significativement moins l'usage des objets *artefactuels* que les enfants de 4 ans ( $M = 3.7, ET = 1.6$ ), de 5 ans ( $M = 3.75, ET = 1.7$ ) et de 7 ans ( $M = 4.8, ET = 0.4$ , on note respectivement  $p < .05, p < .05$  et  $p < .001$  au test post-hoc de Scheffé).

Une analyse détaillée des usages produits avec chaque objet proposé dans le jeu est présentée afin de préciser le rôle de chacun sur les productions symboliques en fonction de l'âge. Le Tableau 23 présente le pourcentage moyen de dyades utilisant les objets de manière détournée pour chaque objet du jeu et pour chaque groupe d'âges.



Tableau 23. Pourcentage moyen de dyades utilisant les objets de manière détournée pour chaque objet du jeu et par groupe d'âge

	3 ans N <sub>dyade</sub> = 10	4 ans N <sub>dyade</sub> = 11	5 ans N <sub>dyade</sub> = 12	7 ans N <sub>dyade</sub> = 10	Total moyen
<b>Balle</b>	50%	82%	67%	100%	74.75%
<b>Bâton de colle</b>	50%	64%	75%	100%	72.25%
<b>Pinceau</b>	40%	82%	75%	100%	74.75%
<b>CD</b>	8%	64%	75%	70%	54.25%
<b>Bouteille de shampoing</b>	40 %	82%	83%	100%	76.25%
<b>Boîte en carton</b>	40%	36%	83%	100%	64.75%
<b>Caillou</b>	20%	64%	92%	100%	69%
<b>Coquillage</b>	70%	82%	92%	100%	86%
<b>Planche</b>	70%	64%	75%	90%	74.25%
<b>Plaque</b>	40%	73%	83%	90%	71.5%

D'un point de vue général, le CD et la boîte en carton sont les objets les moins utilisés de manière détournée par les enfants. A 3 ans, l'objet le moins détourné est le CD : celui-ci est davantage exploré et utilisé de manière conventionnelle (*Pau. et Cla.*, 3 ans ; *Nin. et Jul.*, 3 ans). Néanmoins tous les autres objets sont détournés de manière assez homogène par l'ensemble des enfants.

Nous étudions dans la partie suivante le développement des détournements d'usages d'objets en fonction de leur niveau de complexité.

### 3.2.3 Quel est le niveau de complexité des détournements d'usages produits par les enfants ?

La Figure 42 présente le nombre moyen d'usages détournés produits par les enfants en fonction de leur niveau de complexité. Un coefficient d'accord inter-juge est calculé pour chaque variable. Pour la variable Niveau 1, Tau-B de Kendall = 0.991,  $p < .005$ . Pour la variable Niveau 2, Tau-B de Kendall = 1,  $p < .005$ . Pour la variable Niveau 3, Tau-B de Kendall = 1,  $p < .005$ . Pour la variable Niveau 4, Tau-B de Kendall = 0.933,  $p < .005$ . Pour la variable Niveau 5, Tau-B de Kendall = 1,  $p < .005$ . Pour la variable Niveau 6, Tau-B de Kendall = 1,  $p < .005$ .

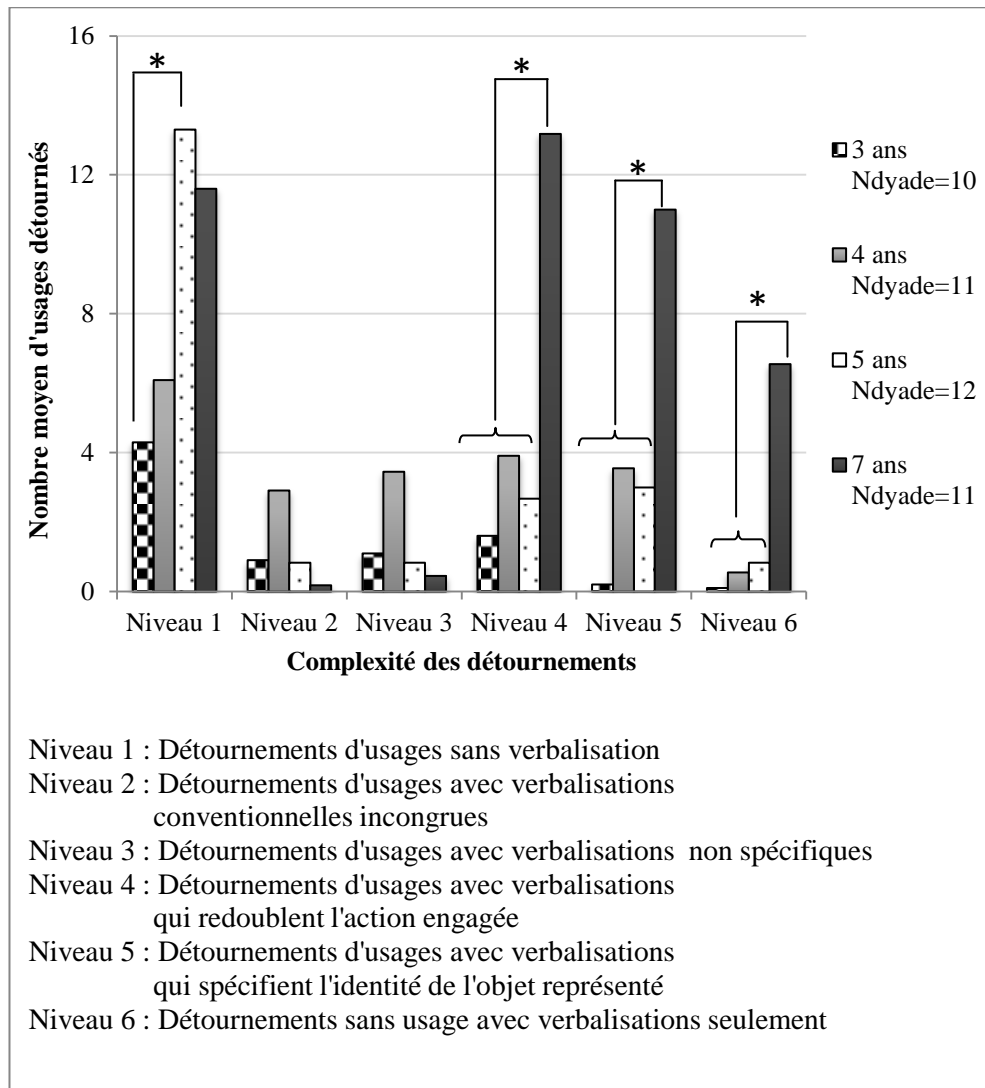


Figure 42. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité du détournement et de l'âge des enfants

L'analyse de variance ne montre pas d'effet d'âge sur les productions de niveaux 2 et 3 (respectivement  $F(3,40) = 1.220$  et  $F(3,40) = 1.573$ , NS). En revanche, l'analyse de variance des détournements de niveaux 4, 5 et 6 révèle un effet d'âge. On note respectivement pour chaque variable les valeurs statistiques :  $F(3,40) = 7.65$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = 0.449$  ;  $F(3,40) = 5.65$ ,  $p < .005$ ,  $\eta_p^2 = 0.298$  et  $F(3,40) = 10.875$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = 0.365$ .

En ce qui concerne la variable **détournement de niveau 4**, les tests post-hoc de Scheffé montrent que les enfants de 7 ans ( $M = 13.2$ ,  $ET = 9.2$ ) produisent significativement plus d'usages détournés que les enfants de 3 ans ( $M = 1.6$ ,  $ET = 2.1$ ,  $p < .001$ ), de 4 ans ( $M = 3.9$ ,  $ET = 3.4$ ,  $p < .005$ ) et de 5 ans ( $M = 2.7$ ,  $ET = 3.4$ ,  $p < .001$ ).

En ce qui concerne la variable **détournement de niveau 5**, les tests post-hoc de Scheffé montrent que les enfants de 7 ans ( $M = 11$ ,  $ET = 8.7$ ) produisent significativement plus de détournements de niveau 5 que les enfants de 3 ans ( $M = 0.2$ ,  $ET = 0.4$ ,  $p < .005$ ), de 4 ans ( $M = 3.6$ ,  $ET = 6.9$ )  $p < .05$  et de 5 ans ( $M = 3$ ,  $ET = 5.8$ ,  $p < .05$ ).

En ce qui concerne la variable **détournement de niveau 6**, les tests post-hoc de Scheffé montrent que les enfants de 7 ans ( $M = 6.6$ ,  $ET = 6.9$ ) produisent significativement plus de détournements de niveau 6 que les enfants de 3 ans ( $M = 0.1$ ,  $ET = 0.3$ ,  $p < .005$ ), de 4 ans ( $M = 0.6$ ,  $ET = 0.5$ ,  $p < .005$ ) et de 5 ans ( $M = 0.8$ ,  $ET = 1.9$ ,  $p < .05$ ).

Ainsi, les enfants de 3, 4 et 5 ans proposent moins d'usages détournés avec accompagnement verbal (notamment de niveaux 4, 5 et 6) que les enfants de 7 ans. Ces types d'usages rendent la nouvelle identité de l'objet et/ou l'action engagée avec l'objet très explicite. On remarque d'ailleurs que les enfants de 7 ans produisent très peu d'usages verbalisés de niveaux 2 et 3, moins complexes et moins porteurs d'informations pour autrui.

Le nombre moyen des **détournements de niveau 1** évolue particulièrement entre 3 et 5 ans. Les résultats statistiques montrent un effet d'âge ( $F(3,40) = 4.53, p < .05, \eta_p^2 = 0.254$ ). Les enfants de 5 ans, ( $M = 13.3, ET = 8.4$ ) produisent significativement plus de détournements de niveau 1 que les enfants de 3 ans ( $M = 4.3, ET = 4.3$ ),  $p < .05$  au test post-hoc de Scheffé. On ne note cependant pas de différence significative entre les enfants de 3, 4 et 7 ans, ni entre les enfants de 4, 5 et 7 ans.

Bien que les trois groupes d'enfants les plus jeunes ne développent pas significativement des détournements de plus en plus complexes, on observe un développement significatif des détournements sans verbalisation entre 3 et 5 ans. Les enfants de 5 ans se distinguent des enfants de 3 ans par une production d'usages détournés sans verbalisation plus importante et par leur aisance à imaginer la préparation d'un repas avec des objets incongrus. Les enfants de 5 ans se distinguent aussi des enfants de 7 ans car ils sont moins enclins à verbaliser les détournements qu'ils produisent. Les enfants de 7 ans sont en revanche très compétents, ils produisent beaucoup d'usages détournés avec et sans verbalisation. Néanmoins, la plupart de leurs détournements sont accompagnés de verbalisations. Très fréquemment, ces enfants ne détournent l'usage des objets que verbalement, montrant à quel point ils peuvent être détachés de l'usage et de l'action poursuivie. Le jeu devenant uniquement verbal.

Ces résultats évoquent trois types de profils développementaux différents à 3, 5 et 7 ans.

A l'âge de 3 ans, les enfants produisent des détournements accompagnés de verbalisations. Cependant, certains types de verbalisations (dans les détournements de niveaux 5 et 6) ne sont quasiment pas observés à cet âge. Les verbalisations qui accompagnent les plus fréquemment les usages correspondent aux détournements de niveaux 2, 3 et 4, moins complexes. Les verbalisations qui accompagnent les usages détournés à 3 ans prennent donc différentes formes : *incongrues* (de niveau 2), *non spécifiques* (de niveau 3) et *redoublant l'action qui se déroule* (de niveau 4).

Les verbalisations produites à propos des détournements restent donc peu distancées de l'objet et de l'usage. Par exemple, les *détournements conventionnels incongrus* font naître un décalage entre la fonction de l'objet qui est détournée et son identité qui est conservée. A travers ce type de détournement, les enfants peuvent montrer une difficulté à « se détacher » verbalement de l'identité de l'objet. Ces détournements peuvent aussi montrer une capacité élaborée à produire de l'humour. Certains enfants en rient comme dans le jeu de la *Dyl. et Rap.*, 3 ans.

A 4 et 5 ans, les enfants produisent également des détournements de niveaux 2, 3 et 4, mais se détachent davantage de l'identité de l'objet. On observe en effet davantage de détournements de niveau 5, visant à définir la nouvelle identité de l'objet en même temps qu'il est utilisé. Par exemple, dans le jeu de *Nat. et Rom.*, 4 ans, *Nat.* s'adresse au poupon en disant « *tiens, tiens, le biberon* ». Ce type de détournement donne des informations précises à propos du cadre imaginaire développé. Dans ce cas, la verbalisation apporte une information tout à fait nouvelle à partir de laquelle les enfants peuvent élaborer des significations variées. Voyons par exemple, le jeu de *Pau. et Flo.*, 5 ans, dans lequel la bouteille de shampoing est utilisée « comme un biberon ». A partir de ce biberon, *Pau.* imagine la nécessité d'un four pour chauffer le biberon et utilise le carton « comme un four ». La mise en place de détournements de niveau 5 crée un espace de significations explicites et favorise la création de nouveaux usages explicites en lien avec ceux dont la fonction et l'identité ont été explicitement définies au préalable entre les partenaires.

A 7 ans, les enfants se montrent d'ailleurs très performants pour mettre en place des détournements de niveau 5, à tel point que l'usage finit par passer au second plan. On voit alors émerger chez les enfants de 7 ans de nombreux détournements de niveau 6, dont l'enjeu est seulement d'identifier symboliquement l'objet et de le partager avec l'autre. Les enfants de 7 ans transmettent entre 2 et 4 fois plus d'informations verbales à

propos de leurs usages selon le type de détournement considéré que les enfants de 3, 4 et 5 ans.

Dans la partie suivante, nous nous intéressons à l'évolution des usages de chaque objet au cours du jeu.

#### 3.2.4 Evolution des détournements d'usages d'objets dans le jeu

Dans cette partie, nous analysons la façon dont les objets détournés sont réengagés dans le jeu et deviennent le support de nouvelles significations liées à la thématique du repas. Il s'agit de comprendre comment les enfants s'approprient les significations créées et les développent dans la continuité du scénario imaginaire en portant une attention particulière à chaque objet. Les enfants ré-utilisent-ils les objets déjà détournés ou les oublient-ils dans un coin du tapis ? Si les enfants les réutilisent, alors de quelle manière s'y prennent-ils, proposent-ils un nouveau détournement ou conservent-ils l'identité élaborée via le détournement initial ? Les réponses apportées à ces questions pourront permettre d'analyser à l'échelle du groupe d'âge certains modes de fonctionnement privilégiés par les enfants pour co-élaborer un scénario imaginaire.

##### *a Deux suites possibles pour les objets détournés : être réutilisés ou non réutilisés*

Notre intérêt porte sur l'évolution des usages d'un même objet après un premier usage détourné. L'objectif est de retracer ce que les enfants ont fait avec chaque objet qu'ils ont détourné dans leur jeu. Nous commençons par évaluer si les enfants réengagent les objets qu'ils détournent une première fois dans le jeu ou s'ils les oublient. Deux modalités d'usages de l'objet sont possibles, soient les objets sont utilisés de manière détournée qu'une seule fois et donc par un seul enfant dans le jeu fictionnel. Aucun usage n'a été repris, l'objet est dit *non réutilisé*. Soient les objets sont détournés à plusieurs reprises dans le jeu par le même ou l'autre enfant et l'objet est dit *réutilisé*.

La Figure 43 présente la proportion moyenne d'objets détournés réutilisés et non réutilisés par rapport au nombre total d'objets détournés par les enfants dans les séquences de jeu partagé sur le thème de repas en fonction de l'âge. Un coefficient d'accord inter-juge a été calculé pour chaque variable. Pour la variable nombre d'objets détournés réutilisés, Tau-B de Kendall = 0.909,  $p < .005$ . Pour la variable nombre d'objets détournés non réutilisés, Tau-B de Kendall = 0.701,  $p < .05$ .

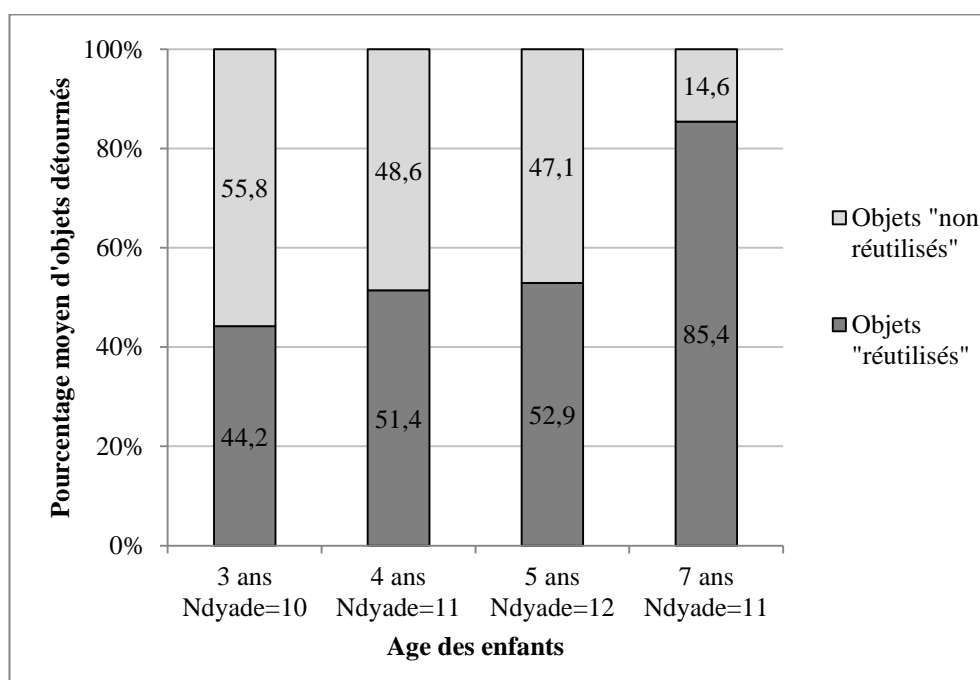


Figure 43. Proportion moyenne d'objets détournés réutilisés et non réutilisés par rapport au nombre total d'objets détournés dans les séquences de jeu partagé en fonction de l'âge des enfants

La Figure 43 montre que la proportion d'objets détournés réutilisés augmente avec l'âge des enfants. L'analyse de variance montre un effet d'âge,  $F(3,40) = 3,94$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = 0.23$ . Le test post-hoc de Scheffé relève que les enfants de 7 ans ( $M = 44.2\%$ ,  $ET = 34.6\%$ ) réutilisent significativement plus d'objets détournés dans leur jeu que les enfants de 3 ans ( $M = 85.4\%$ ,  $ET = 18.5\%$ ;  $p < .001$ ).

*b Usages des objets réutilisés : étendue de l'espace de significations co-construites*

L'espace des significations co-construites est caractérisé par l'ensemble des significations attribuées aux objets durant le jeu. Nous proposons de mesurer l'étendue de l'espace de significations partagées à partir de l'évaluation du nombre d'usages d'objets *réutilisés* produits avec chaque objet. Ainsi, seules les dyades d'enfants ayant réutilisé des objets détournés pendant leur jeu constituent l'échantillon d'analyse, correspondant à 9 dyades d'enfants de 3 et 4 ans ( $N_{\text{total}} = 12$ ) et 11 dyades d'enfants de 5 et 7 ans ( $N_{\text{total}} = 12$ ).

La Figure 44 présente le nombre moyen d'usages des objets détournés *réutilisés* en fonction de l'âge des enfants. Un coefficient d'accord inter-juge a été calculé pour la variable nombre d'usages d'objets détournés réutilisés, Tau-B de Kendall = 0.882,  $p < .005$ .

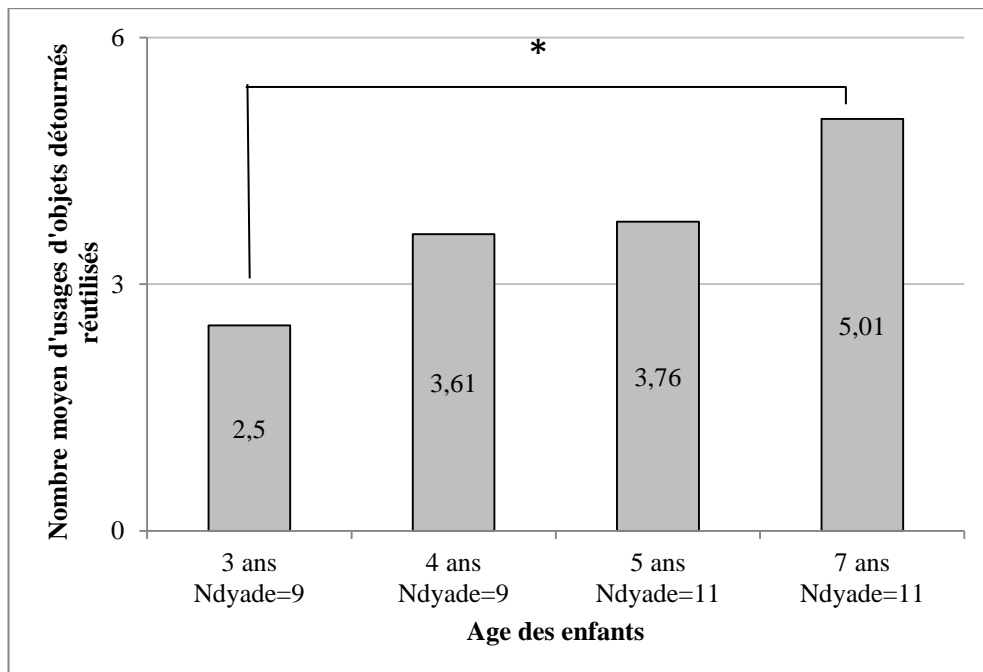


Figure 44. Nombre moyen d'usages détournés des objets « réutilisés » en fonction de l'âge des enfants

L'analyse descriptive des résultats montre une évolution croissante du nombre moyen d'usages des objets détournés *réutilisés* avec l'âge des enfants. Les enfants de 7 ans réutilisent deux fois plus d'objets dans leur jeu



que les plus jeunes enfants. Les résultats de l'Anova montre un effet d'âge,  $F(3,36) = 6.475, p < .005, \eta_p^2 = 0.350$ . Le test post-hoc de Scheffé montre que les enfants de 3 ans ( $M = 2.5, ET = 0.5$ ) réutilisent significativement moins les objets détournés que les enfants de 7 ans ( $M = 5.01, ET = 1.6, p < .005$ ).

Un même objet est donc davantage repris et échangé dans les interactions des enfants de 7 ans. Ces derniers créent ainsi un espace de significations partagées plus étendu que les enfants les plus jeunes. L'exemple de la dyade composée de *Flo.* et *Léa.*, 7 ans, présenté dans l'Extrait 7 montre que les enfants interagissent à de nombreuses reprises avec le coquillage tout au long du jeu. Nous proposons de suivre les usages du coquillage dans cet extrait.

*Extrait 7. Jeu de Flo. et Léa., 7 ans*

---

<i>Flo.</i>	: porte le <b>coquillage « comme un aliment »</b> à la bouche du poupon et porte le pinceau « comme un aliment » à la bouche du poupon puis dit « y sert à quoi le pinceau ? » puis, dit « tiens » en donnant à manger au poupon avec le pinceau. Rit
<i>Léa.</i>	: nourrit le poupon avec le <b>coquillage « comme un aliment »</b> et dit en s'adressant au poupon « tiens »
<i>Flo.</i>	: utilise le pinceau « pour remuer » à l'intérieur du <b>coquillage utilisé « comme un récipient »</b> . Elle s'adresse au poupon « tiens, prends le biberon » et lui donne le <b>pinceau + coquillage utilisés « comme un biberon »</b> , elle rit et fait rire. Elle ouvre ensuite la bouteille de shampoing et dit « là-dedans ya du lait ! »
<i>Léa.</i>	: dit à <i>Flo.</i> « attends je vais le mettre » verse la bouteille de shampoing utilisée « comme une bouteille de lait » dans le <b>coquillage utilisé « comme un récipient »</b>
<i>Flo.</i>	: verse à son tour la bouteille de shampoing utilisée « comme du lait » dans le <b>coquillage utilisé « comme un récipient »</b>
	...
<i>Léa.</i>	: donne la colle au poupon et dit « tiens le médicament », utilise le bâton de colle « pour lui donner les médicaments », puis met le bâton de colle dans le <b>coquillage et le porte à la bouche du poupon « comme pour le nourrir »</b>
<i>Flo.</i>	: « alors tiens prends le biberon » et porte le <b>coquillage « comme un biberon »</b> à la bouche du poupon
<i>Léa.</i>	: « je vais lui donner son jus » presse la balle utilisée « comme du jus » dans le <b>coquillage utilisé « comme un biberon »</b> et le porte à la bouche au poupon
	...
<i>Flo.</i>	: utilise le <b>coquillage comme « des pâtes »</b> qu'elle verse sur le carton utilisé « comme un plat », puis rajoute « et un peu de jus » et presse la

---

---

	balle utilisée « comme du jus » sur le carton utilisé comme un plat.
	...
Léa.	: fait couler le contenu du carton utilisé « comme un plat » dans le <b>coquillage utilisé « comme un biberon »</b> en disant « <i>on fait couler dans le biberon</i> » et dit « <i>et voilà !</i> »
Flo.	: nourrit le poupon avec le <b>coquillage utilisé « comme un biberon »</b> et dit « <i>et voilà c'est fini</i> », Léa. rit. Flo. dit « <i>tiens t'as encore faim?</i> » en s'adressant au poupon
Léa.	: « <i>on va lui mettre tout le plat, pschit</i> » et verse le contenu du carton utilisé « comme un plat » dans le <b>coquillage utilisé « comme un biberon »</b> et dit « <i>voilà !</i> » et nourrit le poupon avec le coquillage, puis dit « <i>on fait faire le rot</i> »
	...
Flo.	: « <i>on le met dans le biberon ?!</i> »
Léa.	: verse le contenu du carton « comme un plat » dans le <b>coquillage utilisé « comme un biberon »</b>
Flo.	: donne au poupon le <b>coquillage utilisé « comme un biberon »</b>
Léa.	: « <i>je vais lui donner une tartine à la glace</i> » frotte la plaque utilisée comme une tartine
	...

---

L'usage du coquillage est parfois repris à l'identique comme au tout début du jeu : Flo. porte le coquillage à la bouche du poupon « comme un aliment » et Léa. reprend consécutivement le même usage. Le coquillage prend également une fonction symbolique plus précise. L'enfant verbalise l'usage et signale qu'il l'utilise « comme un biberon ». Le coquillage évolue dans différents contextes : associé au pinceau, il est considéré « comme un biberon », associé à la bouteille de shampoing, il est considéré « comme rempli de lait ». Les enfants élargissent l'espace des significations partagées et développent un jeu plus riche et plus complexe à travers différents modes de réutilisations : l'usage est repris, évolue dans différents contextes, ou est modifié.

En revanche, les enfants plus jeunes développent un espace de significations plus réduit dans le contexte de jeu proposé. Nous avons également suivi l'usage du coquillage tout au long du jeu de deux enfants de 3 ans. La dyade composée de Maë. et Mat., 3 ans interagit seulement à deux reprises avec le coquillage en début de jeu comme le montre l'Extrait 8, et ne développe que très peu l'espace des significations partagées à propos du repas.

Extrait 8. Jeu de Maë. et Mat., 3 ans

---

Mat.	: porte le <b>coquillage</b> « <b>comme un biberon</b> » à la bouche du poupon
Maë.	: « <i>tiens bébé, tiens tiens tiens</i> » et met le <b>coquillage</b> « <b>comme un biberon</b> » à la bouche du poupon
Mat.	: porte le bâton de colle « <i>comme un biberon</i> » à la bouche du poupon
Maë.	: « <i>moi je vais lui faire du shampoing, je vais lui préparer du shampoing</i> » essaie d'ouvrir la bouteille de shampoing
Mat.	: « <i>du shampoing?!</i> »
Maë.	: « <i>oui</i> » et verse la bouteille de shampoing sur la tête du poupon en disant « <i>pschiii, pschii pschii pschii</i> », puis dit « <i>je vais lui peindre les cheveux</i> » et passe le pinceau sur la tête du poupon
Mat.	: « <i>et moi aussi!</i> » prend le pinceau et « <i>peint les cheveux</i> » du poupon...

---

Dans la partie suivante nous explorons plus précisément les procédés utilisés par les enfants pour étendre l'espace des significations partagées à l'intérieur du jeu.

*c Usages des objets réutilisés : évolution des significations co-construites et procédés créatifs*

Dans cette partie, nous nous intéressons aux procédés utilisés par les enfants pour créer de nouvelles significations. Il s'agit d'analyser comment les usages évoluent dans le jeu, s'ils sont conservés, repris de manière créative, évoluent ou sont transformés par les enfants.

La Figure 45 présente le nombre moyen d'usages d'objets *réutilisés* selon le type d'évolution de l'usage. Nous avons caractérisé quatre types de procédés impliqués dans l'évolution des usages : 1- soit l'usage précédent est repris de la même manière que l'usage initial, nous parlons de *reprise*, 2- soit l'usage précédent est repris dans un autre contexte avec d'autres objets, nous parlons de *reprise créative*, 3- soit l'usage précédent connaît une évolution, son identité ou sa fonction est modifiée, nous parlons d'*évolution*, 4- soit l'usage précédent est totalement transformé, l'identité ainsi que l'usage initial de l'objet sont modifiés, nous parlons de *transformation*.

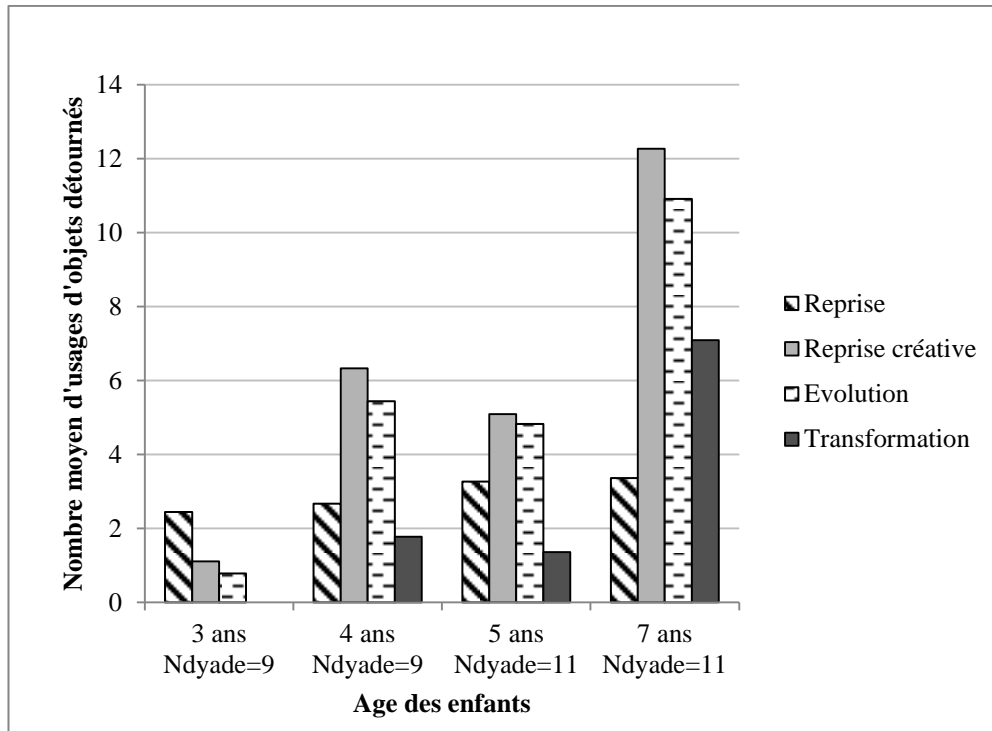


Figure 45. Nombre moyen d'usages d'objets détournés réutilisés selon leur évolution en fonction de l'âge des enfants

Les résultats montrent qu'aucune *transformation* de l'usage initial n'est observée chez les enfants de 3 ans. L'analyse de variance appliquée aux différents types de procédés engagés par les enfants montre une évolution significative des *reprises créatives* ( $F(3,36) = 3.436, p < .05, \eta_p^2 = 0.223$ ), des *évolutions* ( $F(3,36) = 5.246, p < .005, \eta_p^2 = 0.304$ ) et des *transformations* ( $F(3,36) = 9.081, p < .001, \eta_p^2 = 0.431$ ). Plus précisément, les résultats montrent que les enfants de 3 ans produisent moins de *reprises créatives* ( $M = 2.44, ET = 3.05, p < .05$  au test post-hoc de Scheffé) et moins d'*évolutions* d'usages d'objets ( $M = 0.78, ET = 0.67, p < .005$  au test post-hoc de Scheffé) que les enfants de 7 ans ( $M = 12.27, ET = 11.84$  pour les *reprises créatives* et  $M = 10.91, ET = 7.94$  pour les *évolutions*). On observe également que les enfants de 3 ans, de 4 ans ( $M = 1.78, ET = 3.15$ ) et de 5 ans ( $M = 7.09, ET = 5.15$ ) produisent significativement moins de *transformations* de l'usage détourné initial que les enfants de 7 ans ( $M = 7.09, ET = 5.15$ ), respectivement  $p < .001, p < .05$  et  $p < .005$  au test post-hoc de Scheffé. Par contre, nous n'observons aucune différence significative entre les groupes d'âge concernant les *reprises* d'usages d'objets.

Les procédés créatifs de co-construction du jeu se développent donc de manière importante entre 3 et 7 ans. Les *reprises* d'usages apparaissent à 3 ans comme le mode d'évolution principal de l'espace de significations partagées. A 4, 5 et 7 ans, en revanche, les *reprises* sont moins développées que les procédés plus complexes tels que les *reprises créatives* et les *évolutions*. Les *reprises créatives* et les *évolutions* d'usages se développent progressivement entre 3 et 7 ans et constituent les principaux procédés créatifs mis en place par les enfants de 4, 5 et 7 ans. Les enfants de 7 ans transforment les détournements beaucoup plus fréquemment que les enfants de 3, 4 et 5 ans. Les *transformations* deviennent importantes à l'âge de 7 ans. D'ailleurs, aucune *transformation* d'usage d'objets n'est relevée dans le jeu des enfants les plus jeunes.

La première nécessité pour la mise en place d'un espace de significations partagées et le développement de procédés créatifs consiste à ce que chaque enfant soit d'accord avec l'idée de poursuivre un jeu sur le thème du repas (Rakoczy, 2008a ; Verba, 1990). Deux enfants qui n'ont pas de désaccord a priori sur l'activité du repas à poursuivre (proposée par l'expérimentatrice) interagissent pour développer de nouvelles significations. L'accord de l'un donné à l'autre se manifeste à travers différentes formes d'enchaînements de procédés tels que les reprises d'usages ou les transformations. Nous proposons de souligner l'importance de la mise en place d'un accord entre les partenaires à propos du jeu pour le développement de procédés créatifs et la co-construction de significations partagées. Les quatre procédés créatifs caractérisés sont ensuite précisés à partir d'exemples observés dans le jeu des enfants.

- « *Se mettre d'accord* » : premiers pas vers la construction d'un espace partagé

L'Extrait 7, vu précédemment introduit le jeu de deux fillettes de 7 ans. Dès le début du jeu, *Flo.* amorce la thématique du repas en utilisant le coquillage « comme un élément de nourrissage » sans apporter d'informations verbales. L'autre enfant ou même un spectateur extérieur peut ainsi imaginer qu'il s'agit d'un aliment ou bien d'un biberon. La

définition de l'usage reste imprécise, mais la nouvelle fonction de l'objet « pour nourrir le poupon » est définie entre les deux enfants. Et *Léa.* se montre d'accord pour suivre cet usage initié par *Flo.* lorsqu'à son tour elle utilise le coquillage de manière détournée « pour nourrir le poupon ». L'utilisation détournée d'un objet dans la thématique proposée constitue la première nécessité à la co-élaboration de significations portant sur la thématique du repas. Puis, les enfants doivent se mettre d'accord : l'un doit ainsi donner son accord à l'autre et inversement. Les procédés développés pour faire évoluer les usages tels que les *reprises d'usages* reflètent une forme d'accord entre les enfants et entraînent le maintien, l'évolution ou la transformation de la primo-signification attribuée à l'objet. En revanche, si les enfants ne parviennent pas à se mettre d'accord, l'espace de co-construction est très limité. Nous présentons dans l'Extrait 9 le jeu produit par une dyade d'enfants de 3 ans qui ne parvient pas à se mettre d'accord et pour laquelle le jeu partagé sur la thématique du repas ne fonctionne pas. Nous soulignons dans cet extrait les moments où les deux enfants ne sont pas d'accord.

*Extrait 9. Jeu d'Ali. et Lil., 3 ans*

- 
- ...
- Ali.* : **prend la bouteille de shampoing « comme une bouteille de lait/nourriture », en verse dans le coquillage et porte le coquillage « comme un biberon » à la bouche du poupon. Elle rit en regardant Lil.**
- Lil.* : **fait non avec la tête lorsqu'Ali. porte le coquillage « comme un biberon » à la bouche du poupon et continue « de peindre »**
- Ali.* : pose alors le coquillage
- Lil.* : ouvre la colle, la visse et la dévisse
- Ali.* : **met la balle « comme un aliment » sur la bouche du poupon, et rit mais Lil. se désintéresse de ce qu'elle fait**
- Lil.* : passe de la colle sur le caillou
- Ali.* : dirige la bouteille de shampoing vers le visage de *Lil.* et appuie dessus ce qui l'a fait sourir et fait sourire *Lil.*
- Lil.* : « arrête » et sourit
- Ali.* : appuie sur la bouteille de shampoing en direction de sa tête. Elle sourit et fait sourire
- ...
- Ali.* : reprend l'activité de nourrissage et **verse la bouteille de shampoing sur la bouche du poupon « comme pour lui donner à manger ». Elle sourit et continue. Elle pose la balle sur la bouche du poupon « comme pour lui donner à manger », Lil. ne s'intéresse plus à l'activité d'Ali. (activité non partagée)**
-

- Lil.* : après avoir récupéré la bouteille de shampoing, *Lil.* en verse « comme de la peinture » sur le pinceau et « peint la planche »
- Ali.* : **porte le CD à la bouche du poupon « comme pour lui donner à manger », elle sourit en regardant *Lil.*, mais *Lil.* n'adresse pas un seul regard à ce qu'elle fait** (activité non partagée)
- Lil.* : ouvre le bâton de colle, récupère de la colle avec le pinceau et l'étale sur la planche (activité non partagée)
- Ali.* : **porte la plaque à la bouche du poupon « comme pour lui donner à manger » avec le bruitage « tchuc »** sourit, mais *Lil.* ne s'intéresse pas à ce qu'elle fait (activité non partagée)
- Lil.* : colle le caillou sur la planche
- Ali.* : change d'activité et prend aussi de la colle avec le pinceau et l'étale avec le pinceau sur la plaque
- Lil.* : rebouche le bâton de colle
- Ali.* : appuie sur la bouteille de shampoing en direction de sa tête et se verse la bouteille de shampoing sur sa tête. Puis, elle passe le pinceau sur la balle, sur la plaque « comme si la plaque était une palette de peinture », et sur la balle à nouveau. **Enfin, elle tapote la balle sur la bouche du poupon « comme pour lui donner à manger » et sourit**
- ...
- Ali.* : rhabille le poupon et dit à *Lil.* « regarde », lui montre le sexe du poupon. Elle rit et **porte le coquillage à la bouche du poupon « comme un biberon », lui donne la balle « comme de la nourriture » mais *Lil.* ne s'intéresse plus à ce qu'elle fait** (activité non partagée)
- Lil.* : prend de la colle avec le pinceau « comme si la colle était de la peinture » et passe le pinceau sur la plaque
- ...
- 

Dans cette dyade, les deux enfants ne sont pas d'accord sur l'activité à poursuivre. Alors qu'*Ali.* s'engage à plusieurs reprises dans cette activité, *Lil.* refuse d'y entrer dès le début. Le refus de *Lil.* de participer à cette activité limite le développement de nouvelles significations sur cette thématique. *Lil.* met en place des conduites d'évitement de la situation repas. Elle refuse de manière explicite un usage proposé par *Ali.*, en faisant « non » avec sa tête, puis ignore les usages détournés visant à nourrir le poupon. *Ali.* cherche au contraire à développer la thématique du repas et à la partager avec *Lil.*. Son regard se tourne systématiquement vers l'autre enfant. Elle sourit à sa partenaire lors de chaque usage détourné visant à « nourrir le poupon ». Elle insiste en apportant plusieurs objets à la bouche du poupon et vérifie systématiquement si elle attire l'attention de sa camarade. Elle finit enfin par verbaliser son usage en l'accompagnant d'un bruitage afin de le rendre plus explicite. Malgré l'ensemble des stratégies développées par *Ali.* pour se mettre d'accord avec *Lil.*, aucune ne fonctionne

et le désaccord persiste, limitant l'évolution de l'espace des significations partagées sur le thème du repas. Les deux enfants n'ont jamais manifesté verbalement leur désaccord, seulement de manière gestuelle ou par des conduites d'évitement. Les désaccords de ce type pourraient être dissolus dans le cadre d'une conversation de mise au point, conversation qui ne se met pas en place dans le jeu de ces deux fillettes de 3 ans. On remarque d'autre part, la forte résistance de *Lil.* aux multiples tentatives d'*Ali.* pour construire un jeu sur le thème du. L'accord entre les deux participants est donc crucial.

Dans la tâche proposée, le cadre de la « préparation du repas » invite les enfants à entrer d'emblée dans un jeu correspondant au repas. L'accord entre les deux enfants se développe généralement de manière implicite. Nous l'observons à travers la mise en place de différents procédés de co-construction de significations comme les reprises d'usages.

- *Les reprises d'usages*

Comme le montre la Figure 45, les *reprises* d'usages constituent le mode principal de construction de significations partagées à 3 ans. Secondaires à 4, 5 et 7 ans, les *reprises* d'usages sont néanmoins observées assez fréquemment dans les jeux des enfants de 3 à 7 ans. Ce procédé créatif est présenté dans l'Extrait 10, autour du jeu de deux fillettes de 3 ans. Nous soulignons dans cet extrait les usages qui ont été repris.

*Extrait 10. Jeu de Pau. et Cla., 3 ans*

---

<i>Cl.</i>	: porte <b>la bouteille de shampoing</b> « <b>comme un biberon</b> » à la bouche du poupon et sourit
<i>Pau.</i>	: porte <b>le coquillage</b> « <b>comme un biberon</b> » à la bouche du poupon
<i>Cl.</i>	: dévisse le bouchon du bâton de colle et met le doigt dans la colle (activité non partagée)
<i>Pau.</i>	: porte <b>le caillou</b> « <b>comme un aliment</b> » à la bouche du poupon (activité non partagée)
<i>Cl.</i>	: remet le bouchon de la colle (activité non partagée)
<i>Pau.</i>	: porte <b>la bouteille de shampoing</b> « <b>comme un biberon</b> » à la bouche du poupon
<i>Cl.</i>	: dévisse et revisse le bouchon de la colle
<i>Pau.</i>	: prend le pinceau et peint la planche, puis porte <b>la planche</b> « <b>comme un biberon</b> » à la bouche du poupon (activité non partagée)
<i>Cl.</i>	: manipule le bâton de colle

---



- 
- Pau.* : prend le poupon dans ses bras et le berce  
*Cla.* : porte **le bâton de colle** « **comme un biberon** » à la bouche du poupon et sourit, puis porte **le pinceau** « **comme un biberon** » à la bouche du poupon, sourit et l'autre sourit. Puis, elle porte **la balle** « **comme un biberon** » à la bouche du poupon en disant « *rhoap* »  
*Pau.* : fait la même chose que *Cla.*, **porte la balle** « **comme un biberon** » à la bouche du poupon  
*Cla.* : porte **la plaque** « **comme un biberon** » à la bouche du poupon  
*Pau.* : lance la balle par terre  
*Cla.* : chuchote en prenant le boîtier CD et dit « *pour musique ça* »  
*Pau.* : « *pour musique* »  
*Cla.* : ouvre le boîtier à CD et chuchote à *Pau.* « *Ah oui regarde, la boîte de musique, la boîte de musique* ». Puis elle porte **la planche** « **comme un biberon** » à la bouche du poupon et chuchote « *pffffff rhaop* » et sourit  
*Pau.* : porte **le bâton de colle** « **comme un biberon** » à la bouche du poupon  
*Cla.* : porte **le carton** « **comme un biberon** » à la bouche du poupon et dit « *voilà* »
- 

Les deux fillettes entrent dans la même activité quasiment au même moment mais avec des objets différents. Alors que *Cla.* « nourrit le poupon » en utilisant la bouteille de shampoing, *Pau.* « nourrit immédiatement après le poupon » en utilisant le coquillage. Puis, chacune leur tour, les deux enfants apportent différents objets à la bouche du poupon « pour le nourrir », par exemple *Cla.* utilise le bâton de colle et *Pau.* utilise le pinceau.

Les deux enfants utilisent quasi simultanément des objets différents dans l'objectif de réaliser un même usage « nourrir le poupon ». Parfois les enfants utilisent chacun leur tour le même objet de la même manière, comme la balle d'abord utilisée par *Cla.* « pour nourrir » le poupon puis par *Pau.* Le champ des significations partagées évoluent dans une activité répétitive de nourrissage soutenue par les *reprises* d'usages. Les objets - bouteille de shampoing, balle, bâton de colle et planche - sont systématiquement repris dans le même contexte « pour nourrir » le poupon. Le champ des significations portant sur la thématique du repas évolue à travers une dynamique interactionnelle visant à poursuivre une même activité au même moment. Selon Nadel et Baudonnière (1982) les enfants ayant entre 2 et 4 ans développent spécifiquement des interactions basées sur une imitation immédiate et réciproque des conduites de l'autre enfant. A

partir d'un protocole proposant des objets proposés en double exemplaire aux enfants, ces auteurs ont révélé l'importance de cette dynamique interactionnelle et communicationnelle dans les jeux entre enfants. Les enfants entre 2 et 4 ans utilisent en effet un même objet au même moment et développent le même usage lorsque deux mêmes objets sont disponibles. Bien que les objets ne soient pas disponibles en doubles exemplaire dans la tâche que nous proposons, les enfants développent cette dynamique de *reprise* à des temps différés. Ainsi, l'usage n'est pas seulement considéré comme un média communicationnel mais également comme un lieu de création de conventions collectives, permettant d'élargir le champ des significations à l'intérieur du jeu. Nous remarquons d'autre part que les deux fillettes produisent peu d'usages verbalisés. Aucune verbalisation ne spécifiant les significations imaginaires créées n'est produite, ne permettant pas d'installer un autre contenu imaginaire que celui que l'action installe (cf. Nadel & Baudonnière, 1982). On observe également cette dynamique interactionnelle de manière plus ou moins similaire dans le jeu de *Chi.* et *Man.*, 3 ans, *Dyl.* et *Rap.*, 3 ans, *Ant.* et *Noa.*, 3 ans et *Maë.* et *Mat.*, 3 ans.

A 4, 5 et 7 ans, les *reprises* d'usages sont moins fréquentes et prennent d'autres fonctions. Par exemple dans l'Extrait 7 présentant le jeu de *Flo.* et *Léa.*, 7 ans, des *reprises* d'usages sont observées au début du jeu. *Flo.* met le coquillage « comme un aliment » à la bouche du poupon et *Léa.* se saisit de l'objet et l'utilise également « comme un aliment » pour « nourrir » le poupon. La *reprise* de l'usage par *Léa.* rend compte de son accord à propos de l'usage effectué. L'enfant qui reproduit l'usage n'entre pas dans un processus créatif élaboré mais développe l'espace de significations et consolide les bases d'une construction partagée par la démonstration de son intérêt et de sa coopération à l'activité initiée. Ce procédé apparaît à différents moments dans le jeu de *Flo.* et *Léa.*, 7 ans. Au tout début du jeu, il permet d'établir l'accord des deux enfants sur l'activité menée et témoigne du point de vue des enfants d'un intérêt commun pour le jeu (cf Extrait 7). Les *reprises* d'usages amorcent consécutivement un jeu qui devient plus explicite. Une identité précise est attribuée au coquillage

par Flo. qui dit en s'adressant au poupon « prends le biberon » et une nouvelle identité symbolique est élaborée pour la bouteille de shampoing, Flo. s'exclame : « là-dedans, il y a du lait ». La dynamique de *reprise* observée à ce stade entraîne la création de nouvelles significations. Puis, les enfants proposent un nouveau détournement, la bouteille de shampoing est détournée « en bouteille de lait ». A travers cette nouvelle proposition de détournement, Léa. élargit l'espace de significations et la *reprise* de l'usage prend dans ce contexte une double fonction. La première sert comme nous l'avons dit précédemment à montrer à l'autre un accord pour le détournement produit et la deuxième est une fonction d'appropriation du nouvel usage. Alors que l'activité en est à ses débuts et que les enfants s'appuient sur peu d'objet pour développer un jeu sur le repas, l'appropriation de l'usage permet le maintien de l'activité en cours et son évolution.

- Les « reprises créatives » et les « évolutions » d'usage de l'objet

Les *reprises créatives* d'usages sont fréquemment observées chez les enfants de 4, 5 et 7 ans (cf. Figure 28) et constituent le procédé principal de développement des significations partagées dans le jeu. Les enfants de 3 ans les développent également mais de manière moins fréquente.

Les *reprises créatives* sont des formes de *reprises* plus élaborées. L'usage est repris mais il est également assimilé à un autre contexte (d'autres objets ou une autre situation). Par exemple, dans l'Extrait 11, le pinceau est utilisé dans un premier temps « pour remuer » le caillou utilisé « comme une patate ». Et, dans un second temps, il est utilisé « pour remuer » le caillou et le CD, considérés tous deux « comme des aliments ». L'usage du pinceau est repris dans un contexte légèrement modifié. Un nouvel objet, le CD, est intégré au contexte initial. Le scénario du repas se développe pas à pas dans un contexte de plus en plus riche.

On parle d'*évolution* de l'usage lorsque l'identité symbolique reste conservée mais l'usage évolue. Par exemple, deux enfants imaginent que la

bouteille de shampoing est « comme un biberon » et l'utilise « pour nourrir le poupon ». L'usage évolue lorsque la bouteille de shampoing n'est plus utilisée « pour nourrir le poupon » mais est utilisée « pour être chauffée ». Le contexte d'usage est modifié ainsi que l'action.

L'Extrait 11 présente le jeu d'une dyade composée de deux fillettes de 5 ans dans lequel elles développent des procédés évolutifs tels que des *reprises créatives* et des *évolutions*. Nous proposons de suivre en particulier dans cet extrait l'usage du caillou. Nous soulignons d'ailleurs les usages de cet objet dans l'Extrait 13.

*Extrait 11. Jeu de Sol. et Man., 5 ans*

- 
- Sol.* : « on a mis une patate » et pose le **caillou** « comme une patate » dans le carton utilisé « comme un plat »
- Man.* : trempe le pinceau dans la bouteille de shampoing « comme une bouteille de peinture » et dit « on va mettre un peu de pinceau dedans, on va le peindre » et « peint le caillou »
- Sol.* : « et maintenant » tape le **caillou** comme une patate avec le pinceau « comme une cuillère », remue et dit « mets ça, allez mélange, mélange », puis pose le CD « comme un aliment » dans le carton « comme un plat » et remue avec le pinceau « comme une cuillère »
- Man.* : « ça on dit que c'est une patate » en montrant le **caillou**
- Sol.* : « ça on dit que c'est une crêpe » en montrant le CD
- Man.* : « ouai »
- Sol.* : remue le **caillou** « comme une patate et le CD comme une crêpe avec le pinceau « comme une cuillère »
- Man.* : « on met de la vanille » en dévissant la colle
- Sol.* : passe le pinceau « comme une cuillère » dans la colle « comme de la vanille » et cure le coquillage pour faire tomber ce qu'il contient dans le carton en disant « on met un petit peu de vanille », puis dit « je mets un petit peu de chocolat »
- ...
- Man.* : met le **caillou** « comme un aliment » dans le coquillage « comme un aliment »
- Sol.* : refuse et dit « non ça c'est de la vanille » en montrant le **caillou** « comme de la vanille », refuse de mettre le caillou à l'intérieur du coquillage : « non c'est ça la vanille » en montrant la colle « comme de la vanille »
- Man.* : « non ça c'est du chocolat » en montrant le coquillage « comme du chocolat » et dit « ya du chocolat dedans, il est beau ce coquillage, regarde » et fait couler le chocolat du coquillage « comme du chocolat » à l'aide du pinceau « comme une cuillère »
- Sol.* : ... Elle dit « du chocolat, je vais en mettre sur la patate, j'en mets sur la crêpe » et passe le pinceau « comme une cuillère » sur le **caillou** « comme une patate » et sur le CD « comme une crêpe »
- Man.* : « et ça on disait que c'était quoi? » en montrant la balle et dit « on disait que c'était une autre patate » en montrant la balle ...
-

Très tôt dans le jeu, le caillou est utilisé « comme une patate » et est déposé dans le carton par *Sol.* Puis *Sol.* fait-semblant de « couper » le caillou, faisant évoluer son usage. Toujours considéré « comme une patate » l'usage du caillou évolue encore : le caillou « est tapé et remué » avec le pinceau. Puis, *Man.* reprend de manière identique l'identité attribuée au caillou par *Sol.* en précisant « ça on dit que c'est une patate ». Après avoir déposé le CD dans le carton, *Sol.* reprend l'activité de remuage des objets. L'identité du caillou est conservée, il est toujours utilisé « comme une patate » mais il est utilisé avec un autre objet, le CD. On considère alors que l'usage du caillou est repris de manière créative, dans un contexte qui s'est modifié et enrichi (présence du CD). Puis, l'usage du caillou évolue : le caillou est associé au coquillage et les deux objets sont utilisés « comme des aliments » non clairement identifiés.

Le scénario du repas se développe à travers divers procédés présentant différentes fonctions. Lorsque l'enfant reprend de manière créative l'usage préalable du caillou, il consolide la nouvelle fonction attribuée à l'objet et développe à la fois un nouveau contexte symbolique autour de cet objet. Le caillou qui est tout d'abord seulement associé au pinceau est ensuite associé au CD et au pinceau. Le contexte d'usage de l'objet s'enrichit et entraîne consécutivement de nouveaux détournements comme le CD qui est utilisé « comme une crêpe ». A travers les *évolutions*, l'usage, en plus d'être associé à un contexte différent, se diversifie : le caillou est « disposé dans le carton », puis « coupé avec le pinceau ». Lorsque l'enfant fait évoluer l'usage de l'objet, il propose une autre manière d'utiliser l'objet tout en conservant son identité symbolique. Avec ce procédé de co-construction de significations, les enfants consolident et élargissent l'espace des significations partagées.

- *Les transformations d'usage de l'objet*

Les *transformations* d'usages de l'objet sont observées très fréquemment dans le jeu des enfants de 7 ans, mais sont également observées dans le jeu des enfants de 4 et 5 ans (cf. Figure 28). Une

*transformation* implique une modification de l'usage de l'objet mais également de l'identité initiale attribuée à l'objet. Par exemple, dans l'Extrait 12, *Mat.* fabrique « une plaque de cuisson » avec la plaque et d'autres objets. Puis certains éléments de « la plaque de cuisson » se transforment, par exemple la plaque « devient une assiette ». Les *transformations* sont ainsi liées à des formes d'usages complexes puisqu'elles nécessitent de préciser verbalement la nouvelle identité de l'objet. Les enfants de 7 ans produisent significativement beaucoup plus d'usages de ce type que les autres enfants (cf. Figure 45). Nous proposons de suivre l'évolution des usages du bâton de colle à travers l'Extrait 12 présentant le jeu de deux enfants de 7 ans.

*Extrait 12. Jeu de Mat. et Sam., 7 ans*

- 
- ...
- Mat.* : « *et ça c'est un verre* » en montrant le **bâton de colle**, rit et fait rire
- Sam.* : « *d'accord* »
- Mat.* : pose le **bâton de colle** « comme un verre » dans le carton utilisé « comme un plateau »
- Sam.* : « *un biberon plutôt* » **en parlant du bâton de colle**
- Mat.* : « *ouai voilà mais c'est pour le 4 heures* », nourrit le poupon avec le **bâton de colle** « comme un biberon »
- Sam.* : « *et ça c'est quoi c'est la bouteille d'eau slurp slurp* » utilise la bouteille de shampoing « comme une bouteille d'eau » et rit
- Mat.* : « *non on dit que c'est quoi?* »
- ...
- Mat.* : « *attends on a juste besoin de la colle pour faire le ...voilà* » Elle pose le **bâton de colle** à côté du coquillage + caillou + balle + planche + CD qui ensemble forme « une plaque de cuisson », puis pose la plaque « comme une assiette » à côté de la planche pour faire sa plaque de cuisson et dit « *tchii je crois que ça crame là* »
- ...
- Mat.* : « *et qu'est-ce que ça peut être ça?* » en prenant le **bâton de colle**
- Sam.* : « *ça peut être du poivre* » en parlant du **bâton de colle**
- Mat.* : « *non mais ça va pas la tête pour le bébé, on va dire que c'est des boulettes de viande* » puis dit « *tchic tchic* » verse au-dessus de la plaque « comme une assiette » le **bâton de colle** « comme des boulettes de viande » et dit « *passe-moi le couteau* »
- Sam.* : « *ya pas de couteau* »
- Mat.* : « *c'est ça!* » arrache le pinceau des mains de *Sam.*
- ...
- Mat.* : « *et ça c'est un verre* » en montrant le **bâton de colle**
- Sam.* : « *oui* »
- Mat.* : prend la planche « comme un couteau » et tape sur la balle « comme une boulette de viande », « *et ça on disait que c'était des boulettes des viandes* » en montrant le caillou
-

---

<i>Sam.</i>	: « non non non non »
<i>Mat.</i>	: « si »
<i>Sam.</i>	: ... Prend <b>bâton de colle</b> et dit « là c'est l'eau »
<i>Mat.</i>	: « attends il faut que tu le fasses manger sinon il va crier ahhhhh »
	...
<i>Sam.</i>	: « non on dit qu'on la coupait et après il la mangeait miam miam c'est bon » fait manger le poupon avec le pinceau « comme une cuillère » et le caillou « comme une boule de viande » puis fait manger le poupon avec la balle « comme une boulette de viande » et le pinceau « comme une cuillère », puis dit « tiens ton biberon » donne le <b>bâton de colle</b> « comme un biberon au poupon »

---

Au début du jeu, le bâton de colle est utilisé « comme un verre ». Puis, l'usage du bâton de colle évolue. Le bâton de colle est utilisé « comme un verre ». *Sam.* propose ensuite de considérer le bâton de colle « comme un biberon ». *Mat.* approuve la proposition de *Sam.* et utilise le bâton de colle « comme un biberon » ; l'usage du bâton de colle est ainsi transformé. Plus tard, l'usage du bâton de colle est à nouveau transformé. Le bâton de colle est considéré comme « un élément constituant d'une plaque de cuisson » imaginaire. Puis, *Sam.* propose de considérer le bâton de colle « comme du poivre ». *Mat.* refuse et propose à la place de le considérer « comme des boulettes de viande ». *Sam.* propose à nouveau de considérer le bâton de colle « comme un verre ». *Mat.* utilise alors le bâton de colle « comme un verre d'eau ». Finalement, *Sam.* « nourrit le poupon » avec le bâton de colle en l'utilisant « comme un biberon ».

Les enfants de 7 ans sont amenés à accompagner leurs usages de verbalisations de manière très fréquente, ce qui les amène également à transformer les usages symboliques en de nouveaux usages au gré de leur besoin dans le déroulement du jeu. Le bâton de colle qui est utilisé « comme un verre » au début du jeu, est très rapidement transformé « en biberon », pour être adapté au poupon. Le bâton de colle connaît plusieurs usages assez différents : verre, biberon, élément d'une plaque de cuisson, poivre, boulette de viande, verre d'eau et à nouveau biberon. La transformation est généralement consécutive à l'adaptation du détournement à l'action en train de se poursuivre. Le bâton de colle est plutôt utilisé « comme une boulette de viande » car il est préférable de ne pas l'utiliser « comme du poivre »

avec le poupon (trop petit pour manger du poivre selon *Mat.*). De la même façon, les enfants transforment l'usage du bâton de colle « en biberon » plutôt « qu'en verre », car un biberon est davantage adapté au nourrissage d'un poupon. Les *transformations* et les changements d'usages rythment le jeu à tel point que le jeu de faire-semblant devient un jeu de transformations des détournements d'objets. On observe même une mise au point au cours du jeu. Après avoir attribué de multiples fonctions symboliques aux objets, les deux fillettes prennent un temps pour faire le point et se mettre d'accord sur les différents statuts attribués aux objets. Malgré ce temps de réflexion, les enfants continuent de redéfinir les usages selon les besoins de l'action entreprise. Alors que le bâton de colle avait pris le statut de « verre d'eau », *Sam.* utilise le bâton de colle « comme un biberon » à la fin du jeu. Les enfants montrent une grande flexibilité par les statuts variés qu'elles attribuent aux objets et par leur capacité à les adapter aux besoins du jeu, à l'action qui se joue. La définition d'un statut peut également s'articuler de manière très créative et sans besoins nécessaires pour l'action en cours. Par exemple, *Mat.* demande à *Sam.* « *et qu'est-ce que ça peut être ça ?* » en parlant du bâton de colle. *Sam.* propose que le bâton de colle soit utilisé « comme du poivre ». Il s'agit là de réfléchir à comment pourrait être utilisé l'objet dans le jeu qui est poursuivi. Dans ce cas, les enfants eux-mêmes recherchent ce que pourrait leur apporter l'objet dans la situation qu'ils construisent.

### **3.3 Synthèse des principaux résultats obtenus**

Le Tableau 24 présente une synthèse des principaux résultats obtenus en fonction des hypothèses opérationnelles.



Tableau 24. Synthèse des principaux résultats obtenus dans le jeu thématique du repas

Hypothèses opérationnelles	Validation
Nous supposons que les enfants de 3 et 4 ans utilisent davantage d'objets <i>ambigus</i> de manière détournée que d'objets <i>artefactuels</i> . En revanche, les enfants de 5 et 7 ans utilisent autant les objets <i>ambigus</i> que les objets <i>artefactuels</i> de manière détournée.	Non validée
Nous nous attendons à ce que les enfants de 3 et 4 ans utilisent moins d'objets de manière détournée que les enfants de 5 et 7 ans.	Validée entre 3 et 7 ans
Nous supposons que les enfants de 5 et 7 ans s'engagent dans des formes de détournements d'usages plus élaborées, de niveaux 4, 5 ou 6 que les enfants de 3 et 4 ans. En revanche, les enfants les plus jeunes développent des détournements d'usages moins complexes et moins explicites, de niveaux 1, 2 ou 3 que les enfants les plus grands.	Validée suivant une évolution différente
Nous supposons que la capacité à co-construire de nouvelles significations se développe avec l'âge des enfants. On s'attend à ce que le nombre d'objets <i>réutilisés</i> augmente avec l'âge des enfants (évolution principale entre 4 et 5 ans) et à ce que le nombre d'objets <i>non réutilisés</i> diminue avec l'âge des enfants.	Validée entre 3 et 7 ans
Nous supposons que les enfants développent un espace de significations co-construites sur la thématique du repas de plus en plus important avec l'âge, impliquant que les enfants de 5 et 7 ans réutilisent davantage les objets détournés que les enfants de 3 et 4 ans.	Validée entre 3 et 7 ans
Les enfants de 5 et 7 ans attribuent davantage de nouveaux usages aux objets et sont plus créatifs par les multiples transformations qu'ils apportent aux usages que les enfants de 3 et 4 ans.	Validée suivant une évolution différente

#### 4 Discussion

Notre objectif dans cette étude était de comprendre comment les enfants détournent l'usage des objets et comment ils s'accordent pour élaborer ensemble de nouveaux statuts aux objets. Il s'agit de comprendre comment les enfants entre eux construisent du sens dans une situation incongrue.

Les résultats généraux montrent que tous les enfants développent un jeu relatif à la consigne donnée et y trouvent de l'intérêt quel que soit leur

âge. D'autre part, les enfants de 3 ans entrent dans un simple scénario de nourrissage alors que les enfants de 7 ans enchaînent les scénarios de préparation/ disposition/ nourrissage. Nous montrons que la créativité symbolique observée via les scénarios des enfants s'ancre dans un système de normes et de conventions plus ou moins complexes relatif à la situation du repas. Pour Piaget (1945/1976), le jeu symbolique reflète le point de vue égocentrique de l'enfant et la prédominance du processus d'assimilation du réel au moi entraînant déformations et distorsions de la réalité. Le développement d'une pensée rationalisée et socialisée marque la fin du jeu symbolique et le début des jeux de règles. Nous proposons au contraire, l'idée que les jeux de fiction émergent des systèmes de normes et de conventions culturelles quel que soit l'âge des enfants. Chez les enfants de 3 ans, l'activité de nourrissage du poupon est organisée très conventionnellement, le poupon est généralement assis et les enfants le nourrissent avec différents objets substitués en répliquant au poupon « *qu'il doit manger et arrêter de pleurer* ». Les enfants appréhendent de mieux en mieux les systèmes de conventions avec l'âge et ces derniers constituent un support essentiel pour l'exercice de la créativité et pour l'expression symbolique (Vygotski, 1934/1997).

Hormis le poupon, tous les objets étaient incongrus à la situation. Ce dernier est l'objet le plus utilisé dans le jeu par les dyades d'enfants de 3 et 4 ans. Les enfants les plus jeunes utilisent donc davantage le seul objet adéquat à la situation. Ils construisent plus facilement de nouvelles significations en s'appuyant sur celui-ci, à travers la mise en place du scénario nourrissage. Nous proposons comme dans l'étude portant sur le jeu libre que le poupon fonctionne comme un « point de repère ». Cet objet est le seul sur lequel les enfants peuvent s'appuyer pour développer un scénario dans la thématique demandée. Le poupon permet aux enfants de contextualiser la thématique du repas, car en effet la consigne du jeu stipule que « le poupon a très faim et qu'il faut lui préparer un repas ». Le poupon constitue un « pivot » entre la réalité et la fiction (Vygotski, 1933). Nous

constatons qu'il est un appui pour la co-élaboration de significations sur le thème du repas.

Nous remarquons ainsi la difficulté des enfants les plus jeunes à définir des significations imaginaires basées sur des détournements dans un contexte presque totalement dépourvu d'objets appropriés. La majorité des significations co-construites sur le thème du repas s'articule en effet autour du scénario « nourrissage du poupon ». Les enfants les plus jeunes semblent avoir des difficultés à cerner les conventions pragmatiques du jeu, c'est-à-dire à fixer le cadre du jeu (Braswell, 2006). Cette situation où presque tous les objets présents ne sont pas adéquats au thème du jeu rend la création de conventions pragmatiques complexes. Il serait d'une part intéressant de comparer ces résultats à un jeu dans lequel la consigne est la même, mais dans lequel les dix objets présents sont adéquats à la thématique du repas. Nous pourrions ainsi évaluer l'importance du rôle des usages d'objets dans la création de conventions imaginaires. D'autre part, il serait intéressant d'investiguer plus précisément le rôle de pivot de l'objet poupon et d'analyser comment les enfants s'en détachent progressivement en grandissant.

L'hypothèse selon laquelle les enfants les plus jeunes utilisent moins d'objets de manière détournée que les enfants les plus âgés est en partie validée. Nous vérifions que les enfants de 3, 4 et 5 ans produisent moins de détournements d'usages d'objets que les enfants de 7 ans. Dans nos précédents travaux (Barthélémy & Tartas, 2009), nous avons expliqué le développement des détournements d'usages d'objets entre 3-4 et 5-6 ans par la disparition du problème lié à la triple représentation de l'objet (Tomasello et al., 1999). Néanmoins, cette explication devrait nous amener à observer une différence d'usages entre les objets ambigus et les objets artefactuels. En effet, les objets artefactuels sont plus problématiques à détourner dans le sens où ils ont une disponibilité intentionnelle plus importante que les objets ambigus, qui n'ont pas de fonction véritablement définies. Hors, nous ne vérifions pas l'utilisation plus fréquente d'objets ambigus, plus « faciles à

détourner » (car moins porteurs d'intentionnalité) par les plus jeunes. Si la compétence symbolique n'est pas liée à la nature de l'objet utilisé à 3 ans, pourquoi les enfants détournent-ils moins d'usages d'objets que les enfants plus âgés ?

Dans la situation que nous proposons, le problème des plus jeunes n'est pas tant d'utiliser le pinceau (objet artefactuel) ou le caillou (objet ambigu) de manière détournée mais plutôt de ne pas utiliser les objets artefactuels de manière conventionnelle dans le jeu. Les enfants les plus jeunes sont nombreux à renoncer à l'objectif du jeu pour investir les objets de manière non détournée dans un autre jeu. Les enfants développent d'autres scénarios comme la peinture, la toilette, basés sur les usages conventionnels des objets présents. Une future recherche analysant les détournements dans la totalité du jeu, c'est-dire les détournements produits dans le scénario du repas et hors scénario du repas amènerait un point de vue intéressant sur la manière dont les enfants développent d'autres scénarios et y détournent l'usage des objets.

Néanmoins, les enfants les plus jeunes se sont montrés capables d'imaginer et agir dans le cadre du scénario proposé. La thématique du repas semble donc appropriée, mais la construction symbolique du scénario du repas n'est pas entretenue, ni développée face aux dix objets incongrus. La comparaison de ces résultats avec ceux obtenus dans l'étude du jeu libre nous permet de supposer que le jeu comprenant seulement des objets incongrus constitue une difficulté importante pour la co-construction de détournements d'usages d'objets. Ces résultats confirment l'idée qu'après 3 ans, les enfants n'ont plus de difficulté de décontextualisation des objets (Bigham et Bouchier-Sutton, 2008), mais ont plutôt une difficulté provenant du processus de recontextualisation. Les enfants les plus petits ont besoin d'objets adéquats pour recontextualiser les objets et les détourner dans le cadre de la fiction. Dans nos précédents travaux (Barthélémy & Tartas, 2009), nous montrions comment une simple question rappelant l'objectif du jeu ou une démonstration de l'adulte permettait aux enfants de

3-4 ans de repréciser le contexte et de détourner les objets. Il serait intéressant pour la suite d'analyser plus précisément comment les enfants entre eux rappellent le contexte du jeu et les conventions pragmatiques qu'il recouvre. Des éléments de réponse peuvent déjà être développés à partir des résultats portant sur le développement de la complexité des détournements.

L'analyse de la complexité des détournements tels qu'ils peuvent inclure ou non des significations verbalisées permet de distinguer trois profils développementaux. Les enfants développent de plus en plus d'usages détournés entre 3 et 5 ans, et les usages deviennent de plus en plus complexes et verbalisés entre 5 et 7 ans. A 3 ans, les verbalisations produites sont très peu distancées de l'objet et de l'action engagée. Ainsi, les jeunes enfants produisent davantage de verbalisations *in frame* (Giffin, 1984). La communication accompagne les usages en cours de réalisation. A 4 et 5 ans, les enfants se détachent davantage de l'identité conventionnelle de l'objet. Ils apportent des informations précises à propos du cadre imaginaire. Les précisions portant sur l'identité symbolique de l'objet apportent des informations nouvelles à partir desquelles les enfants peuvent élaborer des significations multiples et variées. La mise en place de détournements verbalisés qui spécifient l'identité symbolique de l'objet crée un espace de significations explicites et favorise la création de nouveaux usages explicites. Les enfants de 5 ans se démarquent des enfants de 3 ans par leur production de détournements non verbalisés très importante. Les détournements qu'ils développent ne sont pas encore aussi détachés sur le plan langagier que ceux produits par les enfants de 7 ans mais sont produits en très grande quantité. Les enfants de 7 ans précisent, informent, commentent les détournements d'usages produits tout au long du jeu. Ils produisent beaucoup de détournement de niveau 6, correspondant à une communication *out of frame* ou métaludique (Giffin, 1984, Verba, 1990). A travers cette forme de communication, les enfants organisent le jeu et contribuent à élaborer les conventions pragmatiques définies par le thème du jeu. Ils montrent également une grande aisance à redéfinir les usages au

gré de leur besoin, jouant ainsi avec les conventions sémantiques (Braswell, 2006).

Les usages se développent ainsi de plus en plus sur le plan verbal. Ce développement semble aller de pair avec la construction de significations de plus en plus complexes et la mise en place de procédés interactionnels de plus en plus élaborés. Les enfants de 3 ans développent un espace de significations partagées autour du repas assez peu étendu comparativement aux enfants plus âgés qui échangent beaucoup plus à partir des détournements produits. Le suivi d'un même objet révèle la mise en place de processus de partage de significations de plus en plus détachés de la fonction imaginaire antérieure avec l'âge. Alors que les enfants de 3 ans s'attachent plus précisément aux premiers usages construits dans la coopération, les enfants les plus grands s'affranchissent très aisément des premiers usages co-construits. La question du rôle de la communication dans cette évolution est cruciale. Les verbalisations qui accompagnent les usages symboliques des plus petits sont moins explicites et moins importantes, laissant les significations se déployer sur le plan de l'usage uniquement. Lorsque les enfants verbalisent les usages, ils entrent dans un partage de significations explicites et peuvent ainsi exprimer un accord ou un désaccord. Les procédés d'accord tels que les reprises et les reprises créatives d'usages ne nécessitent pas de verbalisations, ce qui explique leur prédominance dans le jeu des enfants de 3 ans, rejoignant les idées développées par Nadel et Baudonnière (1982) à propos de la communication entre enfants. Les enfants créent de nouvelles significations dans un processus de reprise des usages créés par l'autre. Avec le développement des usages verbalisés, les transformations d'usages deviennent de plus en plus fréquentes dans le jeu des enfants. Les usages se créent et se défont au gré des choix de fictions. Les significations créées antérieurement ne sont pas systématiquement conservées, les enfants s'adaptent à l'action qu'ils construisent dans l'ici et maintenant. Les enfants manipulent les statuts fictionnels attribués aux objets avec une grande aisance. Ni la fonction de l'objet, ni le statut fictionnel antérieur accordé à l'objet ne constitue un

obstacle à la production de détournements inédits. Le rôle de la communication dans le développement d'une intentionnalité collective et de significations partagées semble nécessaire à approfondir et offre de nouvelles perspectives de recherches pour la psychologie du développement.



### **Détournements d'usages d'objets et partage de significations dans un jeu sur le thème du repas : principaux résultats et conclusions**

Dans le jeu portant sur le thème du repas, les enfants développent un jeu relatif à la consigne quel que soit leur âge. Néanmoins les enfants de 3 ans co-construisent des scénarios plus simples (tels que le nourrissage du poupon) que les enfants de 7 ans combinant les scénarios préparation de repas, disposition et nourrissage.

Nous montrons que l'objet poupon revêt une importance particulière dans le groupe des enfants de 3 et 4 ans, il constitue un point de repère conventionnel ou un pivot dans le cadre de la fiction (Vygotski, 1993). Les enfants l'utilisent comme support pour le développement de significations partagées autour du scénario repas. Il semble que les enfants nécessitent d'objets adéquats à la fiction pour recontextualiser les objets incongrus et les détourner.

Nous observons qu'encore à 5 ans, les enfants produisent moins de détournements d'usages d'objets que les enfants de 7 ans. Ces résultats confirment l'idée qu'après 3 ans, les enfants sont capables de détourner les objets mais pas dans n'importe quel contexte. En effet, les résultats montrent qu'ils n'ont plus de difficultés de décontextualisation des objets : les objets artefactuels sont en effet autant utilisés de manière détournée que les objets ambigus quel que soit l'âge des enfants. Les enfants de 3, 4 et 5 ans semblent donc avoir une plus grande difficulté à recontextualiser les objets incongrus.

L'analyse de la complexité des détournements tels qu'ils peuvent inclure ou non des significations verbalisées permettent de distinguer trois profils développementaux. Les enfants développent de plus en plus d'usages détournés entre 3 et 5 ans et les usages détournés deviennent de plus en plus complexes et verbalisés entre 5 et 7 ans.

Les usages se développent ainsi de plus en plus sur le plan verbal. Et ce développement semble aller de pair avec la construction de significations de plus en plus complexes et la mise en place de procédés interactionnels de plus en plus élaborés. Les enfants de 3 ans développent un espace de significations partagées autour du repas assez peu étendu comparativement aux enfants plus âgés qui interagissent beaucoup plus à partir des détournements produits.





## Chapitre 7. Jeu libre, humoristique et thématique : synthèse des principaux résultats

Ce chapitre est une synthèse illustrant les principaux résultats.

### 1 Les enfants les plus grands détournent-ils davantage d'objets ?

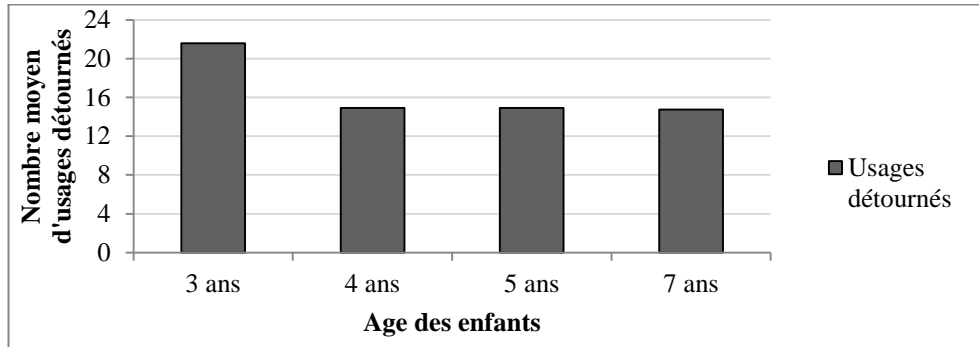


Figure 46. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants- jeu libre

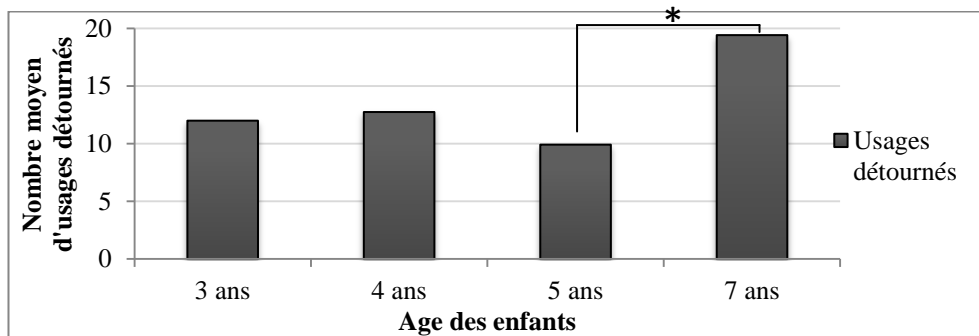


Figure 47. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants - jeu humoristique

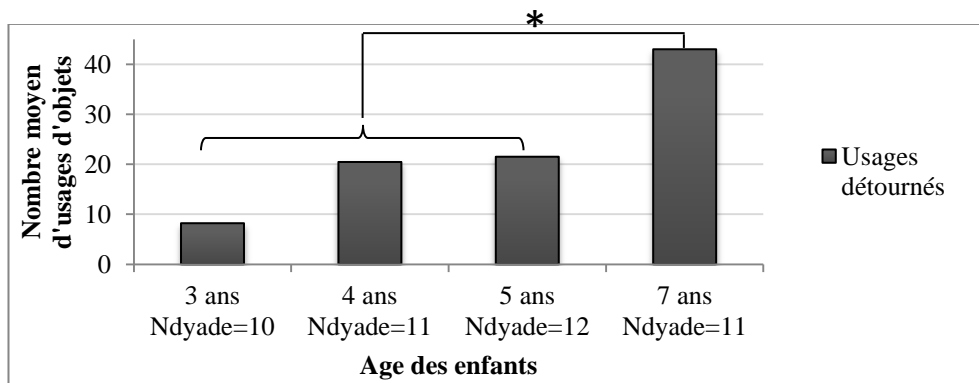


Figure 48. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants – jeu repas

## 2 Les objets ambigus sont-ils plus détournés que les objets artefactuels ?

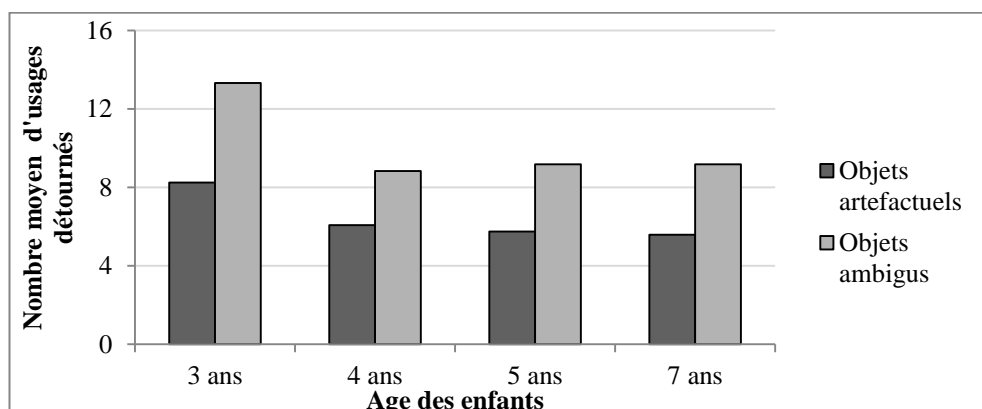


Figure 49. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du type d'objets (artefactuels/ ambigus) et en fonction de l'âge des enfants - jeu libre

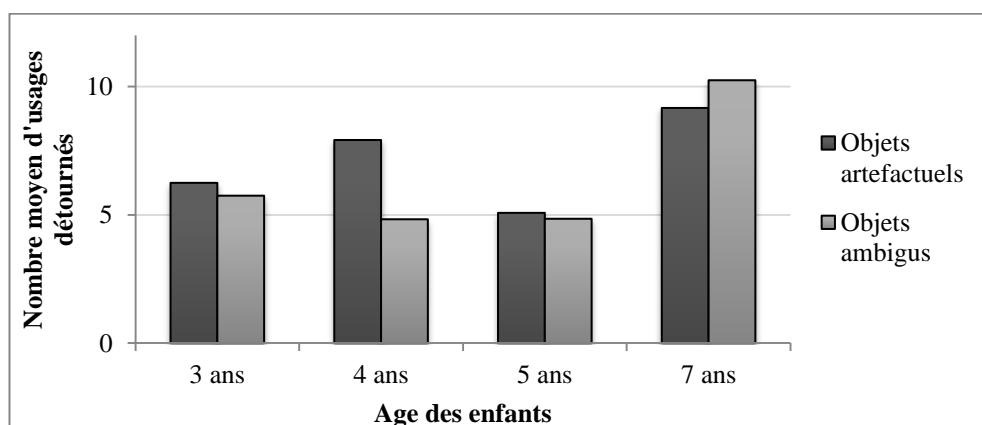


Figure 50. Nombre moyen d'usages détournés produits en fonction du type d'objets détournés (artefactuels/ ambigus) et en fonction de l'âge des enfants - jeu humoristique

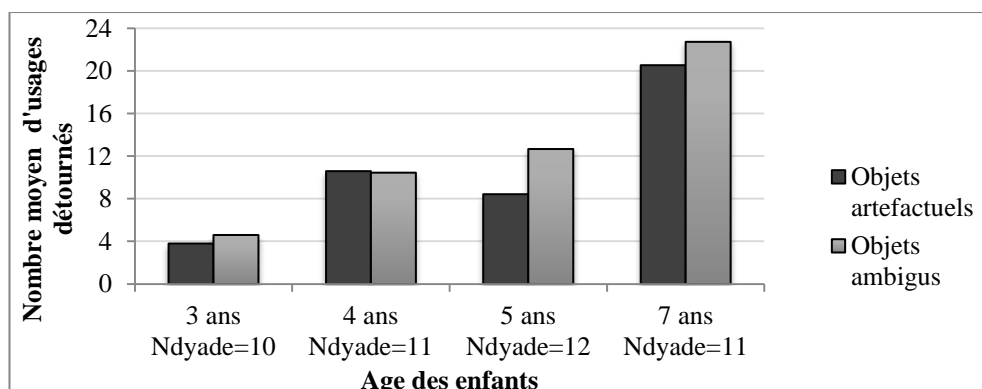


Figure 51. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du type d'objets utilisés (artefactuels/ ambigus) et en fonction de l'âge des enfants - jeu repas

### 3 Les enfants les plus grands produisent-ils des usages plus complexes ?

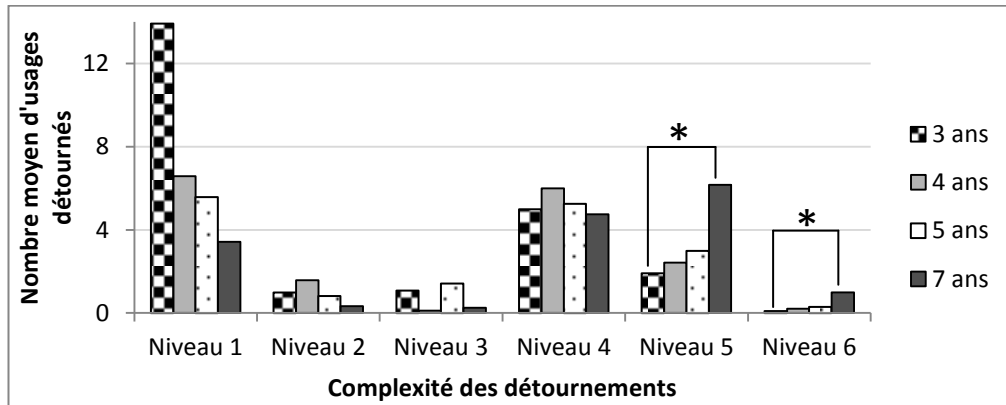


Figure 52. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité et de l'âge des enfants - jeu libre

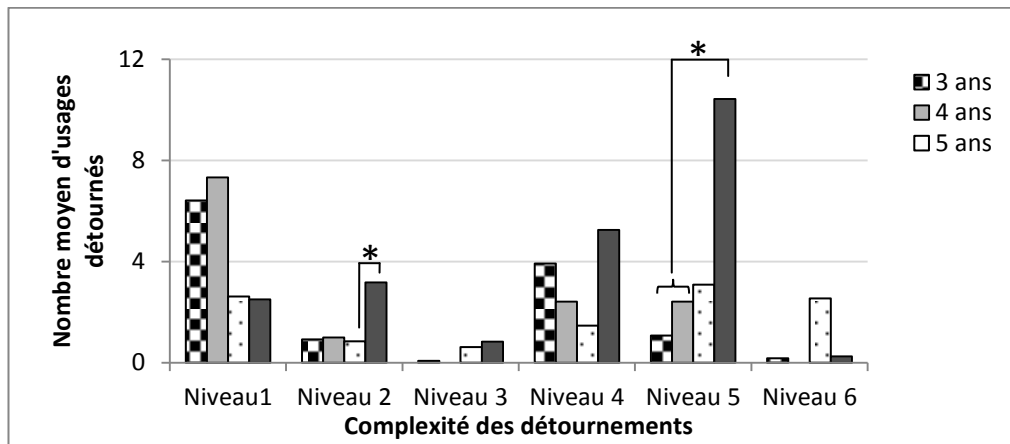


Figure 53. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité du détournement et de l'âge des enfants - jeu humoristique

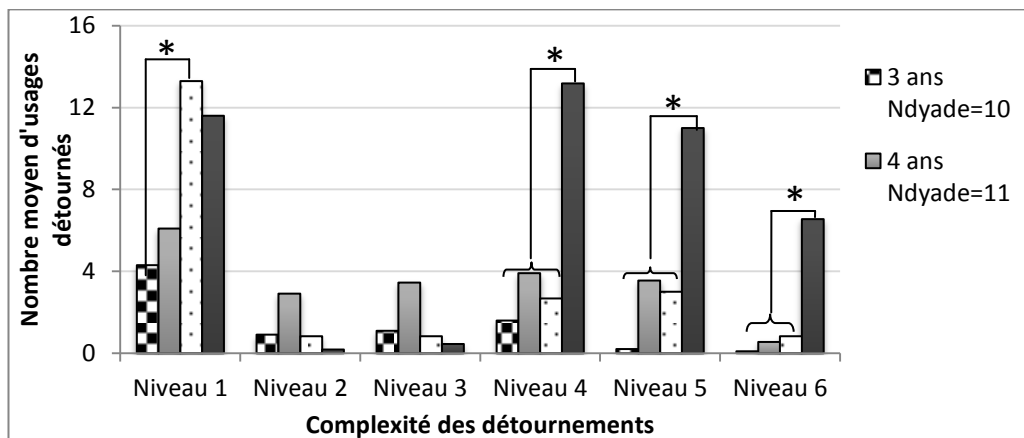


Figure 54. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité du détournement et de l'âge des enfants - jeu repas



## DISCUSSION GENERALE

---



## **Chapitre 8. Jeu, usages d'objets, conventions sociales et théorie de l'esprit**

L'objectif de cette recherche était de mieux comprendre le développement des conventions sociales via l'étude des détournements d'usages d'objets. Pour cela, il a été nécessaire de définir les liens entre détournements d'usages d'objets et conventions sociales. Nous montrons suite à notre revue de littérature que les conventions sociales sont doublement liées aux détournements d'usages d'objets : tout d'abord parce que détourner l'usage d'un objet implique d'aller au-delà de l'usage canonique de l'objet et d'en développer une représentation symbolique qui se différencie de sa représentation conventionnelle (Tomasello et al., 1999) ; ensuite, parce détourner l'usage d'un objet dans une dynamique d'interaction entre enfants est une activité de création de conventions sémiotiques qui nécessite des compétences en termes de communication interindividuelle (Rakoczy, 2006 ; Rodriguez, 2008 ; Verba, 1990). Toute notre recherche s'est ainsi organisée autour de ces deux questions principales, dans des situations de jeux développés par des enfants ayant entre 3 et 7 ans. Nous proposons de discuter les résultats obtenus selon trois axes principaux. Dans un premier temps, nous abordons l'effet du type de jeu sur le développement des détournements d'objets. Dans un second temps, nous analysons le développement de la complexité des détournements d'usages d'objet et le rôle des progrès liés à la communication verbale. Enfin, nous nous intéressons aux liens particuliers entre les détournements d'usages d'objets incongrus développés dans le but de produire de l'humour et la construction d'une théorie de l'esprit. Le cadre théorique de discussion s'appuie sur les théories socioconstructivistes du développement de l'enfant.



## **1 Trois jeux, trois contextes différents : vers la construction de conventions sémiotiques de plus en plus complexes**

Les résultats obtenus dans les différentes situations de jeu ne peuvent pas être considérés comme le reflet des compétences propres de l'enfant. Nous proposons dans le Chapitre 7 une mise en parallèle des résultats obtenus dans les trois études concernant le nombre moyen de détournements d'usages d'objets produits en fonction de l'âge. Nous montrons que ces résultats sont variables d'une étude à l'autre. Aucune différence n'est observée entre les différents niveaux d'âges dans le contexte du jeu libre. En revanche dans le jeu humoristique, une différence émerge entre les enfants de 5 ans et de 7 ans. Dans le jeu thématique du repas, une différence est notée entre les groupes d'enfants les plus jeunes (3, 4, et 5 ans) et le groupe des enfants de 7 ans. Ainsi, il est difficile de conclure sur les compétences symboliques enfantines sans prendre en compte le contexte dans lesquelles elles se développent.

Nous confirmons que chaque situation engage une dynamique symbolique particulière. Cette dynamique est à différents degrés un facteur de développement dans l'activité de détournements d'usages d'objets et de conventions sociales. Au cours du jeu, les enfants construisent et partagent des usages et en ce sens créent une zone de développement potentiel (ZDP) (Vygotski, 1934/1997). Selon Vygotski (1934/1997), la ZPD, offre à l'enfant un espace de progression et d'appropriation de connaissances<sup>33</sup>. Le jeu, de manière générale est considéré comme une ZPD, amenant l'enfant à expérimenter et à mettre en œuvre ses propres capacités. Dans le jeu libre, La ZPD créée repose sur la dynamique d'interaction et de communication des deux enfants avec les objets, qui leur permet de co-inventer de nouvelles significations. Dans les deux autres jeux, la ZPD est contrainte par l'objectif du jeu (donné par l'expérimentatrice). En effet, les deux autres jeux comprennent une contrainte plus difficile à prendre en charge (faire rire et

---

<sup>33</sup> Précisément, la zone de développement potentiel est définie comme la différence entre ce que l'enfant est capable de construire seul, de manière individuelle, et ce qu'il est capable de construire avec l'aide d'autrui, lors d'interaction de tutelle.

faire-semblant de préparer un repas). La recherche de significations humoristiques offre un cadre spécifique pour le développement de système de signes qui gouverne la création de détournements d'usages d'objets. Dans la situation thématique du repas, la mise en scène de la préparation associée à l'incongruité des objets offerts pour le jeu, provoque encore davantage l'activité de détournements entre les enfants et pose un cadre de jeu encore plus spécifique.

Comment peut-on expliquer que les enfants de 3 ans produisent plus de détournements dans le jeu libre que dans le jeu humoristique, et plus de détournements dans le jeu humoristique que dans le jeu du repas ? Et, pourquoi observe-t-on des résultats exactement inverses à l'âge de 7 ans ?

Selon Braswell (2006), l'utilisation de systèmes de signes dans le jeu de faire-semblant est structurée par un ensemble de règles caractérisées à différents niveaux par des conventions sémiotiques. Inhérentes au contexte, les *conventions pragmatiques* définissent le périmètre des actions et des usages socialement admis dans une situation donnée. Cela est précisément le cas dans le jeu du repas dans lequel les enfants sont exposés à la contrainte de préparation du repas. L'enjeu déterminé au préalable avec l'expérimentatrice installe un cadre à l'intérieur duquel certaines actions sont appropriées comme « utiliser le pinceau comme une fourchette », et d'autres non comme « utiliser le pinceau comme une brosse à cheveux ». Cela est également le cas dans le jeu humoristique dans lequel un certain nombre de règles communicationnelles sont à prendre en compte. Au contraire, dans le jeu libre, les enfants n'ont pas à faire avec des *conventions pragmatiques* données par l'expérimentatrice. Ainsi, lorsque les enfants ne se voient pas assigner un cadre prédéfini comme cela est le cas dans le jeu libre, nos résultats montrent que la création de détournements ne devient plus une difficulté. Quel que soit leur âge, les enfants produisent des usages détournés d'objets pour répondre au thème qu'ils ont défini entre-eux en amont du jeu, ou qu'ils définissent en jouant. L'introduction d'un script (Nelson & Seidman, 1984) -sous-tendu par des *conventions pragmatiques*

propres-, tel que celui de la préparation du repas rend la mise en place de *conventions élémentaires* (plus petite unité de conventions sémiotiques, Braswell, 2006) basées sur des détournements d'usages d'objets plus difficile. Par conséquent, nous montrons qu'il existe une interdépendance entre les différents niveaux de conventions : *conventions élémentaires*, *conventions grammaticales*, *conventions sémantiques* et *conventions pragmatiques*. Celle-ci est rendue visible par la comparaison des différentes tâches : alors que les enfants de 3, 4 et 5 ans ne sont pas en difficulté pour détourner dans le jeu libre, ils le sont davantage dans le jeu plus complexe du repas. Lorsque les *conventions élémentaires* sont décontextualisés (par exemple, utiliser un pinceau « comme une cuillère »), c'est-à-dire basées sur des détournements, il est plus difficile de les organiser de sorte qu'elles s'enchaînent logiquement (*conventions grammaticales*). Il est également plus difficile de les redéfinir de sorte que des significations variées leur soient attribuées (*conventions sémantiques*). Pourtant, les enfants connaissent les pratiques d'un tel script (*conventions pragmatiques*) qu'ils jouent depuis l'âge de 18 mois avec des adultes ou d'autres enfants avec des objets de type dinette (Sinclair, Stamback, Lézine & Rayna, 1982).

L'enfant n'est donc pas simplement face à un problème consistant à détourner des objets ou à les décontextualiser puisque dans le jeu libre les enfants les plus jeunes détournent et décontextualisent les objets aussi bien que les enfants de 7 ans. Bigham et Bouchier-Sutton (2007) montrent d'ailleurs que les enfants ayant 3 ans ne sont pas en difficulté lorsqu'il s'agit d'interpréter une action symbolique basée sur l'utilisation d'un objet substitut différent en forme et en fonction de l'objet référent. Nous proposons que la coordination des détournements d'usages d'objets ou *conventions élémentaires* avec des systèmes conventionnels plus macroscopiques comme les *conventions grammaticales* (qui organisent entre elles les premières), les *conventions sémantiques* (qui spécifient les règles) et les *conventions pragmatiques*, soit plus difficile à mettre en œuvre à 3 et 4 ans et se développent progressivement avec l'âge. A l'âge de

7 ans, nous constatons que l'interaction entre ces différents niveaux de conventions sémiotiques ne pose plus de difficulté à l'enfant.

Selon Tomasello et al. (1999), les enfants de 3 ans qui présentent encore des difficultés à interpréter un symbole, développé à partir d'un objet substitut différent en forme et en fonction de l'objet référent, font face à un problème lié à la triple représentation de l'objet. Dans le jeu symbolique, l'objet présente à la fois une disponibilité sensori-motrice, une disponibilité intentionnelle et une disponibilité symbolique. Pour l'enfant, la difficulté d'interprétation de l'usage serait ainsi liée à une incapacité à dépasser la disponibilité intentionnelle de l'objet. Nous proposons que dans le jeu symbolique, ce que nous décrivons notamment à travers le point de vue du jeu le plus complexe proposé (celui du repas), la difficulté que rencontrent les enfants de 3 ans n'est pas tant liée à un problème de triple représentation de l'objet (la symbolisation relevant davantage de capacités représentationnelles endogènes) qu'à un triple problème conventionnel (la symbolisation relevant à la fois de capacités sémiotiques endogènes et exogènes). Nous schématisons ce problème dans la Figure 55.

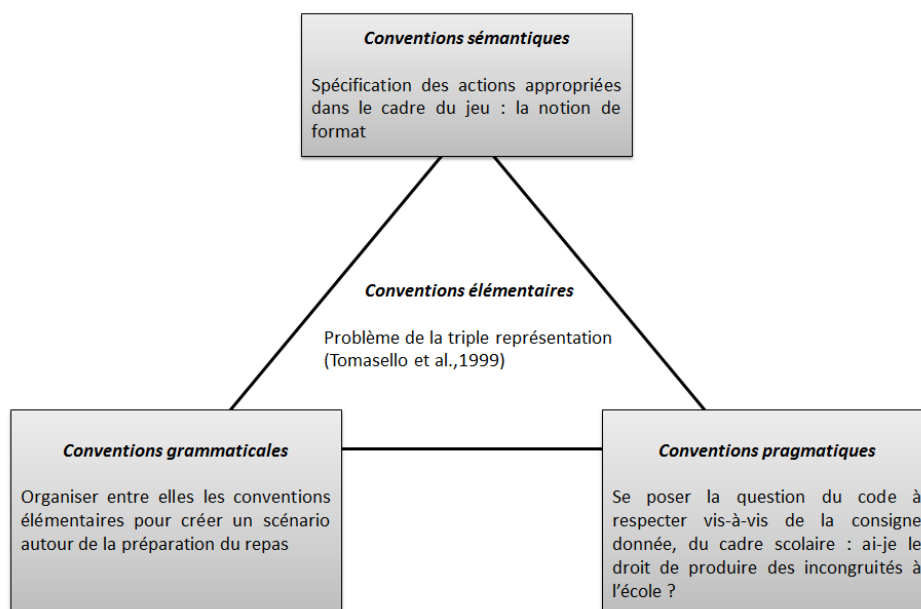


Figure 55. Triple problème conventionnel observé dans le cadre du développement des détournements d'usages d'objets dans les jeux partagés entre enfants

### 1.1 Le niveau des *conventions élémentaires* : le rôle des objets *ambigus* et *artefactuels* dans la construction des détournements entre 3 et 7 ans

Du point de vue des conventions sémiotiques de Braswell (2006), les détournements d'usages d'objets pris indépendamment les uns des autres peuvent être considérés comme une construction conventionnelle élémentaire (plus petite unité impliquant une signification). Nos résultats montrent que les enfants de 3 ans ont des capacités symboliques déjà très élaborées. En effet, dans le jeu libre, nous ne montrons aucune différence concernant la production de détournements entre les enfants de 3 ans et ceux de 7 ans. Ces derniers sont capables d'assigner de nouvelles fonctions aux objets sans difficulté dans le but de produire une fiction (Verba, 1990). En outre, nos résultats montrent que les enfants sont capables de détourner les objets *artefactuels* aussi bien que les objets *ambigus*. Quel que soit l'étude, il n'existe pas de différence significative entre le nombre d'usages d'objets *artefactuels* et le nombre d'usages d'objets *ambigus* utilisés de manière détournée. Les enfants de 3 ans n'ont donc pas plus de difficulté à détourner des objets *artefactuels* que des objets *ambigus* dans le cadre des jeux symboliques explorés (hypothèses non validées). Dans leurs travaux, Tomasello et al. (1999), Tomasello et al. (2001) montrent en revanche que les enfants de 3 ans ont encore des difficultés à détourner des objets *artefactuels* et interprètent mieux les détournements d'usages d'objets lorsque ceux-ci sont *naturels* et *répliques*. La tâche proposée dans l'étude Tomasello et al. (1999) est néanmoins assez différente de la création symbolique à laquelle les enfants s'adonnent dans notre recherche. En effet, dans leur étude, les enfants placés face à l'adulte sont invités à donner à l'adulte l'objet qui correspond à l'usage symbolique que celui-ci développe. Lorsque l'adulte lance une boule de papier froissé, l'enfant doit donner à l'adulte l'objet qui la représente : une balle. Dans ce cas, les enfants doivent mettre en correspondance l'objet « boule de papier » avec l'objet perçu concrètement « balle ». Tomasello et al. (1999) observent là des résultats assez proches de ceux de Deloache (1991) qui montre la difficulté des enfants de 3 ans à mettre en correspondance des éléments concrets et leur

représentation symbolisée sur une image ; ce qu'elle explique par un problème de double représentation de l'objet, étant à la fois un objet concret (un modèle) et le symbole d'un autre objet (représentation). Le problème qu'ont les enfants est de considérer simultanément les deux représentations possibles du même objet. Dans le jeu symbolique, lorsque l'objet utilisé symboliquement n'est pas en concurrence avec son homologue réel, la difficulté liée à la double ou triple représentation de l'objet n'est pas aussi prégnante, les enfants de 3 ans la dépassent, indépendamment de la nature de l'objet *ambigu* ou *artefactuel*. Vygotski (1934/1997) propose une explication à cela : les enfants dans la pratique du jeu symbolique développent d'abord des significations sur le plan de l'action avant de les développer sur le plan des objets (c'est aussi en cela que le jeu est une ZDP permettant d'exercer la construction de symboles). Ainsi, nos résultats confirment l'hypothèse de Vygotski (1934/1997). A partir du moment où l'objet a des propriétés suffisamment adéquates à l'action symbolique envisagée, celui-ci peut être détourné, quelle que soit sa nature. Dans l'exemple de Vygotski (1934/1997), le bâton est utilisé « comme un cheval » parce qu'il peut-être enfourché. Dans le jeu du repas, le coquillage (objet *ambigu*) et la bouteille de shampoing (objet *artefactuel*) ont pu être utilisés comme un biberon, parce que leur propriété physique était appropriée à l'action. Ainsi, dans l'activité de jeu symbolique, les enfants de 3 ans construisent des symboles indépendamment du caractère *artefactuel* ou *ambigu* de l'objet. Bigham et Bourchier-Sutton (2007) qui ont étudié précisément le rôle de la fonction et de la forme de l'objet sur les actions symboliques trouvent en ce sens que les enfants de 3 ans comprennent aussi bien que ceux de 8 ans les usages dont l'objet est différent en forme et en fonction de l'objet référent.

## **1.2 Le niveau des *conventions grammaticales* : l'enchaînement des détournements dans des scénarios de plus en plus élaborés**

Plusieurs résultats issus des trois différentes études montrent que les scénarios développés dans les jeux de fiction deviennent de plus en plus

complexes avec l'âge des enfants (jeu du repas). Ces derniers nous permettent d'avancer que les conventions grammaticales et pragmatiques, telles que les définit Braswell (2006) se développent avec l'âge. Les résultats d'ensemble montrent que la façon dont les enfants élaborent des conventions grammaticales et pragmatiques dépend de la complexité du contexte fictionnel dans lequel ils jouent. En effet, dans le jeu libre, les enfants indépendamment de leur âge entrent dans des thématiques variées, comme la toilette du poupon, la peinture, et enchaînent différents types d'actions symboliques impliquant des usages symboliques-conventionnels ainsi que des détournements d'usages d'objets. En revanche dans la fiction proposée sur la thématique du repas, nécessitant la production continue de détournements, les enfants de 3 ans montrent de plus grandes difficultés à se décentrer du seul objet qu'ils peuvent utiliser de manière symbolique-conventionnelle, le poupon. Le scénario qu'ils développent principalement porte sur le « nourrissage » du poupon. Les enfants de 7 ans, quant à eux, jouent plus souvent le scénario plus complexe et demandé de « préparation du repas ». Le système des conventions sémiotiques de Braswell (2006) est éclairant pour l'analyse du développement des conventions au sein du jeu. Les conventions élémentaires correspondent à chaque action symbolique produite et sont reliées entre elles par les conventions grammaticales. Nous constatons qu'à 3 ans la structure grammaticale qui organise les conventions élémentaires dans le jeu est sans cesse répétée. Les enfants détournent les objets en reproduisant la même action visant le « nourrissage ». Ainsi, nous montrons que dans une situation fictionnelle plus complexe, l'articulation des actions symboliques entre elles reposent sur un système de conventions grammaticales dont le fonctionnement est sous-tendu par la répétition. Le script défini par un système de conventions grammaticales et pragmatiques, ne s'agrandit pas, n'évolue pas, amenant les enfants à articuler toujours le même type d'actions liées au nourrissage. Par conséquent, la créativité ne se développe pas du point de vue des conventions grammaticales, mais du point de vue des conventions élémentaires. En d'autres termes, les enfants détournent à volonté tous les objets sans que la structure grammaticale et

pragmatique ne soit modifiée. Par exemple, dans le scénario du nourrissage, les enfants apportent la bouteille de shampoing, puis le coquillage, puis le pinceau, etc, à la bouche du poupon dans le même objectif « le nourrir ». Au contraire, chez les enfants les plus grands, les conventions sémantiques et pragmatiques sont variées. Ils disposent d'un éventail de scripts plus important, impliquant le « nourrissage », la « disposition d'aliment » ainsi que « la préparation du repas ». Les scripts peuvent être indépendants les uns des autres et se lier dans le jeu. La créativité dans le jeu ne repose ici plus seulement sur la diversité des conventions élémentaires, mais aussi sur la pluralité des conventions grammaticales et pragmatiques. Ainsi, si l'on observe une articulation répétitive des actions dans le script du « nourrissage », le script de préparation du repas, lui, articule des séquences plus élaborées de conventions élémentaires impliquant différents types d'actions (par exemple, verser, mélanger, cuire, etc) dans un ordre d'enchaînement relatif. Le jeu implique ainsi des conventions grammaticales reposant sur une dynamique combinant répétition et enchaînement d'actions nouvelles.

### **1.3 Le niveau des *conventions sémantiques* : des détournements de plus en plus redéfinis/transformés**

Les scénarios développés sont donc plus nombreux et plus élaborés avec l'âge. Il en résulte ainsi l'élargissement de l'espace des significations co-construites dans le jeu du repas. La multiplicité des *conventions pragmatiques* (« nourrissage », « préparation », « disposition ») entraîne l'utilisation des différents objets dans les différents scripts et élargit ainsi le champ des significations co-construites et le champ des *conventions sémantiques* (redéfinition symbolique des objets). Deux méthodes d'analyses différentes du développement des significations partagées entre les enfants ont été utilisées : l'une consistant à suivre chaque objet « à la trace » et d'analyser la façon dont les usages se développent tout au long du jeu (méthode utilisée dans le jeu du repas) et l'autre consistant à analyser de manière plus qualitative la construction des détournements d'usages à partir des transitions, des transformations d'un usage à l'autre sans assurer



forcément le suivi de chaque objet indépendamment (jeu libre et jeu humoristique). Nous discutons d'abord les résultats observés dans l'étude portant sur le jeu du repas, puis nous interprétons les analyses effectuées dans l'étude portant sur le jeu libre et le jeu humoristique.

Les résultats portant sur l'évolution des significations partagées dans le jeu du repas montrent que plus les enfants sont grands, plus ils transforment les détournements en de nouveaux de détournements, jouant avec les *conventions sémantiques* créées. Selon Rakoczy (2006), les enfants comprennent les intentions dans le jeu de fiction dès l'âge de 2 ans. Ainsi Wyman, Rakoczy et Tomasello (2009) montrent que les enfants sont capables de naviguer dans différents univers fictionnels donnant aux objets des significations appropriées dans un monde et de nouvelles significations appropriées dans un autre monde à partir de 3 ans. Nos résultats montrent que dans le jeu du repas les enfants de 3 ans réinterprètent peu les détournements dans un même scénario et dans le jeu tout entier. Il serait intéressant de ce point de vue de développer les mêmes analyses dans le jeu libre afin de comparer la dimension créative des conventions sémantiques dans un jeu non contraint et dans un jeu contraint comme le repas, dans le but de mesurer l'effet du contexte sur la créativité à différents niveaux d'âge. Ceci permettrait de mesurer plus précisément l'influence du cadre, et des dimensions pragmatiques sur l'expression symbolique au cours du développement de l'enfant.

Dans le jeu humoristique et dans le jeu libre, les enfants n'ont pas systématiquement détourné l'usage des objets et ont produit de nombreux usages symboliques-conventionnels. Nous montrons dans ces jeux comment les enfants s'appuient sur ce type d'usages pour progressivement les transformer en détournements. Dans ces jeux, les conventions pragmatiques étant plus flexibles (différent de « préparer un repas », plus contraignant) les enfants font des va et vient entre différents types de conventions pragmatiques. Les plus jeunes notamment commencent par interagir autour de jeux de fiction très liés aux usages conventionnels des objets. Ces usages

conventionnels sont détournés au cours du jeu amenant une nouvelle structure pragmatique. Par exemple, dans le jeu humoristique, les enfants passent d'un épisode dans lequel la bouteille de shampoing est utilisée de manière symbolique conventionnelle « pour laver » à un épisode humoristique dans lequel la bouteille de shampoing est détournée « comme un pistolet à air ». Ces résultats confirment les idées de McCune-Nicolich (1981), Elder et Pederson (1978), Jackowitz et Watson (1980), qui soutiennent que la construction des symboles naît d'une décontextualisation de l'usage de l'objet : d'abord les enfants construisent des usages symboliques dans un contexte approprié à l'objet et progressivement développent des contextes de plus en plus distants de l'usage conventionnel dans lequel l'objet doit être détourné.

## **2 Communication et construction de significations partagées : Complexité des détournements**

Nous observons la progression des enfants à travers les trois tâches : plus la tâche se complexifie, plus les différences entre les enfants de 3 et 4 ans et les enfants de 7 ans deviennent importantes. Nous proposons en annexe (cf. Figures 52, 53, 54) une mise en parallèle des résultats obtenus dans les différentes études, concernant la complexité des détournements d'usages d'objets<sup>34</sup>. Dans l'étude portant sur le jeu libre, nous observons une différence entre les enfants de 3 ans et ceux de 7 ans sur les deux niveaux les plus complexes de détournements (niveaux 5 et 6), c'est-à-dire les plus explicites sur le plan langagier (cf. Figure 52). Dans la tâche du jeu humoristique, les enfants de 3 ans et 4 ans développent moins de détournements de niveau 5 que les enfants de 7 ans (cf. Figure 53). Enfin dans la tâche du jeu du repas, les enfants de 3, 4 et 5 ans ont plus de difficultés que les enfants de 7 ans à développer des détournements à la fois de niveaux 4, 5 et 6 (cf. Figure 54). Ainsi, avec l'augmentation de la complexité de la tâche, les enfants de 4 et 5 ans se trouvent en difficulté dans la tâche de jeu humoristique et de jeu du repas, notamment dans la production de détournements complexes (niveau 5), alors qu'ils ne l'étaient pas dans la tâche de jeu libre, moins contraignante.

Le développement des significations verbales contribue au développement des détournements d'usages de différentes manières. Selon Veneziano (2002), « le langage crée des possibilités d'imagination nouvelles... il permet de gérer le déroulement de l'histoire qui devient de plus en plus cohérent et élaboré ». L'évocation explicite de la signification d'un usage détourné tient un rôle important dans le développement des détournements d'usages d'objets et des significations partagées. Pour Veneziano (2002), le langage permet aux enfants de construire des significations symboliques. Cela est le cas lorsque l'enfant dit à son partenaire « chocolat ça » en lui offrant une boîte d'allumette. Le langage

---

<sup>34</sup> Nous rappelons que la grille d'analyse proposée s'intéresse aux types de verbalisations qui co-émergent et qui accompagnent les détournements d'usages d'objets.

met en évidence la capacité à méta-analyser, à décontextualiser davantage la représentation symbolique soutenue par l'action. Au même titre que Vygotski (1934/1997) décrit le langage écrit comme un système de signes de second ordre par rapport au langage oral, nous pensons que l'utilisation du langage oral, tel qu'il est utilisé en relation avec la matérialité correspond à un système de signes de second ordre dans le jeu des actions de faire-semblant. La mise en mots des actions implique l'élaboration de systèmes de signes complexes qui subordonnent les systèmes de signes mis en acte dans le jeu (Bruner, 1983). A travers les verbalisations, le langage entraîne les enfants dans un processus réflexif, leur permettant de prendre davantage conscience de leurs actions symboliques. L'enfant s'élève dans un rapport à la fois plus abstrait de l'usage détourné et plus conscient et volontaire. A l'âge de 7 ans où le langage écrit est formalisé par les apprentissages scolaires, les enfants se montrent davantage capables de verbaliser les détournements d'usages d'objets que des enfants plus jeunes. Il est à supposer que les apprentissages langagiers dans le domaine scolaire permettent ainsi à l'enfant de développer une pensée plus réflexive, plus détachée de l'action. En outre, Vygotski (1933) souligne le primat de l'action dans le jeu symbolique des plus jeunes. Il propose que le point de départ du jeu symbolique ne soit pas l'objet, mais son usage à travers « l'action de » faire quelque chose avec. Ainsi, dans le jeu du repas, c'est à partir de l'action de « préparer à manger », qui est familière aux enfants dès le plus jeune âge (Sinclair, Stambak, Lézine & Rayna, 1982) que ceux-ci s'engagent dans le jeu et attribuent de nouvelles significations aux objets via les détournements. L'objet est le pivot sur lequel s'appuie la fiction, il remplace l'objet absent, mais il n'est pas encore constitué en tant que signe pour lui-même. C'est au travers de l'action qu'il prend une signification. Contrairement à l'adulte, l'enfant retient les propriétés des choses et ne peut pas attribuer n'importe quelle signification à n'importe quel objet. Par le jeu, l'enfant se montre capable de séparer la signification initiale de l'objet et de lui en attribuer une autre. Cependant, il ne maîtrise pas encore cette activité consciemment *«de la même façon qu'il ignore qu'il parle en prose*

*et continue de parler sans prêter attention au mot* » (Vygotski, 1933, p.9). Les résultats que nous obtenons vont dans le sens de cette thèse. Dans le jeu libre, les enfants ne montrent pas de difficulté particulière à verbaliser leurs actions (pas de différences entre les enfants sur les détournements de niveau 4). Ils accompagnent souvent leurs actions de verbalisations telles que « je te prépare à manger ». En revanche, la verbalisation de la signification fictive de l'objet leur pose davantage de problème (différence sur les détournements de niveau 5 et 6). L'attribution de significations verbales précises, concernant le statut de l'objet dans la fiction, comme dire « je te préparer le biberon » en utilisant le coquillage, nécessite que les enfants attribuent aussi des significations aux objets au-delà de celles qu'ils attribuent à l'action.

Pour les deux jeux dans lesquels s'est principalement développé le jeu de fiction (le jeu libre et le jeu du repas) les enfants de 3 ans montrent une difficulté particulière à élaborer des détournements de niveau 6. Ceux-ci sont caractérisés par le fait qu'ils sont uniquement verbalisés et que l'enfant ne s'appuie pas sur l'action de détourner pour attribuer une signification en relation avec le thème. Ces détournements correspondent en quelque sorte à un jeu verbal dans lequel les enfants stipulent des identités imaginaires pour les objets. Une grande partie de la littérature (Garvey, 1982 ; Giffin, 1984 ; Fein, 1981) propose de distinguer deux formes principales de communication dans le jeu de faire-semblant. Fein (1981), Garvey (1982) et Giffin (1984) distinguent d'une part la communication développée lorsqu'elle assume un rôle *in frame* ou *acting*, qui caractérise l'action des partenaires en même temps qu'ils la développent (par exemple la communication dans un jeu sur le thème du docteur et du malade), et d'autre part les propositions *out of frame*, concernant le déroulement et le contenu du jeu permettant la négociation des thèmes, des rôles et le partage d'expériences individuelles. La littérature anglophone qualifie ce type de communication « métacommunication ». Verba (1990) préfère la nommer communication « métaludique » ou « à propos du jeu ». Les détournements de niveau 6 correspondent ainsi à la mise en place d'une communication

métaludique, impliquant le partage de significations sans s'appuyer sur le jeu en lui-même. Pour Emmison & Goldman (1997), cette communication à propos du jeu permet de faire progresser le jeu de fiction. Les enfants de 7 ans l'utilisent ainsi plus fréquemment que les enfants les plus jeunes et ils progressent dans le jeu de manière plus importante. L'espace de significations qu'ils créent est de plus en plus étendue, attribuant différentes fonction aux objets. Pour Bateson (1955) la communication *out of frame* intervient au début du jeu de manière à définir les règles (correspondant à la mise en place de conventions pragmatiques et grammaticales, Braswell, 2006). Nos résultats montrent au contraire que les détournements de niveau 6 interviennent à chaque fois que les enfants manifestent le besoin de renégocier les significations. Ils créent ainsi un jeu très dynamique dans lequel les objets perdent et retrouvent leurs significations selon la direction qui est donnée au jeu. Si par exemple, l'un transforme le pinceau « en carotte » dans une phase de préparation du repas, puis le transforme « en fourchette » dans une phase de nourrissage, alors le pinceau peut éventuellement retrouver sa signification précédente (« comme une carotte ») sans que celle-ci soit renégociée. Le pinceau « comme carotte » ou le pinceau « comme fourchette » font partie du background collectif et les multiples identités attribuées aux objets sont acceptées du moment qu'elles émergent dans un contexte approprié, c'est-à-dire qu'elles suivent le format, le script du jeu (soit du nourrissage, soit de la préparation).

Giffin (1984) développe une idée intéressante permettant d'expliquer que les enfants de 7 ans développent une communication métaludique plus importante. La communication métaludique est moins présente dans le jeu des plus jeunes car les enfants s'accordent de manière implicite, dans le but de maintenir l'illusion de la réalité. La verbalisation explicite des usages ne permettrait pas d'entretenir le cadre imaginaire et non réel du jeu. Afin d'expérimenter des événements dans le jeu « comme s'ils étaient réels », les joueurs évitent de matérialiser l'existence du cadre de jeu. Dans un processus qui pousse les enfants « à suspendre » la réalité et à maintenir l'illusion comme une réalité, ceux-ci développent davantage un langage *in*

*frame* qu'*out of frame*. Ainsi, les enfants communiquent moins à propos du jeu et maintiennent une expression implicite des idées car l'explicite viendrait atténuer la réalité de l'échange fictionnel.

### **3 Jeu, détournements d'usages d'objets et théorie de l'esprit**

Dans le jeu de fiction, la première nécessité pour développer un jeu partagé implique que les enfants ne fassent pas de confusion entre ce qui appartient à un monde conventionnel réel et un monde fictionnel. Quel que soit le contexte de jeu proposé, à l'intérieur duquel un jeu de fiction s'est développé, les enfants dès l'âge de 3 ans, sont capables d'alterner des usages conventionnels exploratoires (ex. ouvrir/fermer, explorer la bouteille de shampoing) avec des usages symbolique-conventionnels (ex. faire-semblant de se laver avec la bouteille de shampoing ») ou des usages détournés (ex. faire-semblant de manger une bouteille de shampoing utilisé comme un aliment). De nombreux travaux s'intéressent à l'origine de la distinction entre fiction et réalité. Pour Harris (2007), la relation entre réalité conventionnelle et monde imaginaire s'organise d'un point de vue causal, il y a une organisation cohérente des événements imaginaires dans le jeu comme dans la réalité. Les enfants sont capables de naviguer entre les deux mondes en appliquant les mêmes formes de raisonnement sans faire de confusion à partir de 2 ans. Dans cette acception, le jeu symbolique est considéré comme un mode de pensée, de type « faire comme si » et n'implique pas nécessairement de développer une représentation imaginaire ou « l'illusion » d'un monde qui n'existe pas. Ainsi, Harris (2007) soutient l'idée que bien que les enfants sont capables de jouer à faire-semblant avec leur partenaire, ils ne comprennent pas avant l'âge de 4 ans le rôle des représentations mentales dans le jeu. Donc en quelque sorte, l'enfant serait capable de mettre en acte des usages et des actions imaginaires sans en comprendre le fond représentationnel, épistémique (Lillard, 1993). Un enfant peut ainsi comprendre que du thé imaginaire a été versé dans sa tasse sans avoir recours à une réflexion sur le processus de représentation mentale qui permet de l'imaginer. L'enfant peut simplement comprendre qu'il s'agit là d'un mode d'action particulier. Ainsi, selon Harris (2007), le jeu symbolique ne permet pas forcément à l'enfant de développer les mécanismes de la représentation et ne joue pas un rôle essentiel dans la



construction des représentations mentales chez l'enfant. Nos observations dans le jeu humoristique montrent en revanche que les enfants sont capables de co-construire des usages dans le but de faire rire dès l'âge de 3 ans. La création de significations humoristiques partagées implique des processus d'intercompréhension car ce qui est drôle pour l'un n'est pas nécessairement drôle pour l'autre. Les enfants expriment ainsi des jugements de valeur, des propositions de créations humoristiques qu'ils négocient et à ce titre, ils entrent indirectement dans une recherche de compréhension des états mentaux de leur partenaire. A travers le jeu et les usages développés, les enfants tentent de faire rire leur partenaire ou leur camarade leur permettant de développer une compréhension de l'esprit d'autrui in situ. Les jugements de valeur sont observés dès l'âge de 4 ans dans le jeu des enfants. Il serait intéressant d'étudier précisément les processus d'intercompréhension développés par les enfants et montrer le développement d'une théorie de l'esprit en action. Par ailleurs, il serait également intéressant d'étudier comment enfants et adultes co-construisent des significations humoristiques afin d'explorer la manière dont les adultes amènent les enfants à considérer les significations humoristiques comme fruit d'un consensus entre deux pensées différenciées et d'une intercompréhension. Nous considérons ainsi que les représentations mentales se développent de manière continue dans les interactions de jeu avec autrui via l'exercice de la négociation (Thommen & Rimbert, 2005). De la même façon, le jeu symbolique et partagé permet à l'enfant de développer une représentation des états mentaux d'autrui. Dans le jeu du repas, les enfants communiquent autour des usages à construire et s'accordent sur la fonction imaginaire à donner aux objets. Ils partagent de cette manière les représentations symboliques d'autrui dans la dynamique de construction des usages avec autrui. D'après Taylor, (1998), Taylor & Carlson (1997) les enfants s'entraînent à apprécier dans le jeu « *le fait que les actions imaginaires ne sont pas guidées par la réalité elle-même, mais plutôt par la réalité imaginaire telle qu'elle est représentée dans l'esprit de la personne s'adonnant à ce jeu.* » (Harris, 2007, p.50). Ainsi la pratique du jeu symbolique permet le développement

de la représentation en attirant l'attention des enfants sur le fait que ce n'est pas la réalité en elle-même qui guide les actions des individus mais la représentation que chacun s'en fait. Ce n'est pas parce que la tasse de thé est vide que l'enfant ne peut pas imaginer que celle-ci est pleine justement après que celle-ci vienne d'être remplie de manière imaginaire. La réalité n'est donc pas un guide dans le jeu de faire-semblant. Une fois détourné, l'enfant ne s'appuie pas sur l'usage conventionnel de l'objet pour continuer son jeu, il s'appuie sur la signification détournée donnée à l'objet dans la fiction. Nous proposons que ce type de compréhension se construise dans les échanges entre enfants via des processus d'intercompréhension.

Nous nous intéressons en second lieu au cas particulier des usages conventionnels incongrus dont le statut est particulièrement ambigu et à la manière dont les enfants les développent. Ces usages sont particulièrement remarqués dans le jeu humoristique. Les détournements d'usage conventionnel incongru repose sur le décalage entre l'explicitation conventionnelle de l'objet dans la fiction « c'est un pinceau » et la dimension symbolique de l'usage dans la fiction « pour manger ». En somme, dans la fiction, l'enfant « mange un pinceau », ce qui n'est pas une suite logique de la fiction puisque dans la réalité les pinceaux ne se mangent pas (Harris, 2007). Par contre si le pinceau avait été détourné « en pomme », l'action aurait été cohérente au modèle de la réalité. Dans l'acception que ce qui se joue est une fiction, les enfants co-construisent des usages symboliques incongrus pour asseoir un décalage supplémentaire au décalage déjà mis en place dans la fiction. En quelque sorte, l'enfant déplace les conventions sémantiques liées au pinceau dans la réalité, dans le contexte symbolique du repas (Braswell, 2006). En somme, le pinceau reste un pinceau mais est utilisé « pour nourrir le poupon ». A travers les détournements d'usages conventionnels incongrus humoristiques, l'enfant nous montre au-delà d'une capacité à ne pas confondre entre réalité et fiction, une capacité à manipuler ce que représente la réalité dans la fiction : c'est-à-dire, l'enfant montre qu'il sait qu'utiliser la réalité dans la fiction est incongru et peut provoquer des réactions humoristiques. En tout cas, s'il ne

le sait pas encore, l'enfant fait l'expérience de ce nouveau type d'incongruité et de représentation qui mêle les conventions sémiotiques à différents niveaux dans le jeu (Braswell, 2006) et le transforme en ressort humoristique dans le but de faire rire l'autre.

C'est en quelque sorte la mise en acte d'une fausse-croyance. Dans le cadre de la fiction, l'enfant qui fait-semblant de nourrir le poupon sait à travers les actions, les gestes développés que les objets utilisés, même s'il s'agit d'objets détournés peuvent être considérés par autrui comme des aliments, (ce qui explique pourquoi même sans apporter de verbalisations sur la signification des objets détournés, les enfants sont quand même capables de co-construire un jeu de fiction, ils se raccrochent au cadre plus large du script et des actions développées). Dans le cas des usages conventionnels incongrus, l'enfant imprime avec une intention humoristique une identité erronée à l'objet par rapport à l'usage qui en est fait. L'enfant dépasse l'enjeu de la fiction. Il fait un « pied-de-nez » à la fiction en attribuant à l'objet une identité qui va à contresens de la réalité fictionnelle. Et d'ailleurs cela le fait rire.

En se basant sur le modèle de Braswell (2006), nous constatons que les détournements d'usages conventionnels incongrus articulent la maîtrise à la fois des conventions pragmatiques et des conventions sémantiques. Les enfants jouent avec les conventions sémantiques, elles-mêmes cernées, régulées par le plan des conventions pragmatiques. L'objet pinceau par exemple, dont le signifiant conventionnel est « un pinceau » est conservé de manière inadéquate dans le jeu de fiction de « nourrir le poupon » mais également et c'est important de le préciser de manière intentionnelle. L'enfant nourrit le poupon en lui disant « mange ton pinceau » et montre sa compétence à manipuler les conventions sémantiques de manière originale. Selon Aimard (1988), les apports de la linguistique dans ce domaine sont intéressants. Elle explique que dans l'expression d'une séquence interactive, comme la scène où « *Baptiste, un an, se traîne à quatre pattes et arrive sur le seuil d'une pièce dans laquelle il n'a pas le droit d'entrer. Il écoute sa*

mère lui dire « non, Baptiste, pas là-bas ! », Baptiste s'arrête net, la regarde. Lorsqu'elle sourit, il lui fait un geste d'au revoir avec la main et file » (Aimard, p.31), l'histoire peut se découper en petites unités comportementales qui s'enchaînent. Dans cet enchaînement linéaire, organisé chronologiquement, sur un axe horizontal, « chaque unité peut être mise en correspondance, mentalement, avec une unité qui pourrait apparaître à sa place dans le fil de l'action. » (Aimard, p. 31). La maman pourrait être substituée par une autre personne. Les substitutions possibles sont très nombreuses. Ainsi, la scène aurait pu tourner autrement si Baptiste avait tiré la langue ou s'il s'était enfui. « Un incident qui coupe le cours du prévu apparaît à l'intersection de deux plans structuraux, l'axe horizontal, celui de la réalité, et l'axe vertical, celui du possible, qui se croisent et coïncident un bref instant. C'est à l'interférence de ces deux plans, que se jouent les phénomènes humoristiques. L'axe horizontal : celui du familier, déroule sa linéarité quand soudain apparaît une conduite imprévue, un fait possible mais non attendu. » (Aimard, p. 32). Dans le jeu de fiction mis en place, le non attendu existe en cela que l'objet garde son identité conventionnelle « être un pinceau ». Ce statut qui est conservé rompt avec la linéarité du script symbolique qui est en train de se jouer correspondant à nourrir le poupon avec des objets détournés, utilisés, considérés et spécifiés comme des aliments. Cela produit l'humour.

Néanmoins, les détournements d'usages d'objets incongrus n'ont pas toujours une portée humoristique dans le jeu, nous les avons aussi vus apparaître de manière tout à fait sérieuse dans le jeu libre et le jeu thématique. Il nous semble ainsi important de souligner la valeur de la tonalité humoristique dans la construction de ce type d'usage qui nous informe sur la capacité des enfants à mettre en relation les conventions sémantiques sur différents plans pragmatiques. Dans le contexte thématique du repas, les conventions pragmatiques supposent de développer des usages et des actions en adéquation avec la représentation qu'a l'enfant de ce qu'est « préparer un repas ». Ainsi les conventions sémantiques appropriées à la thématique du repas sont liées à toutes les significations possibles telles

que : « manger », « boire », « remuer », « saler », « poivrer » que les enfants doivent développer avec des usages détournés appropriés au thème (objets utilisés comme « une pomme », « une carafe »). L'introduction du mot « pinceau » confère une valeur sémantique à l'objet telle que « être utilisé pour peindre » dans le cours du script du repas qui le caractérise de manière inadéquate dans une dimension pragmatique donnant à cet usage toute sa valeur humoristique. Alors que les jeux de mots des adultes ne nécessitent pas de support, nous montrons comment les objets et leurs usages dans la fiction ou dans une visée humoristique deviennent le support de jeu de mots et permettent aux enfants de faire de l'humour à travers la création de décalage entre des conventions sémantiques et pragmatiques.

## CONCLUSION GENERALE

---



## **Des objets et des usages au cœur d'une « cognition culturelle »**

Dans cette thèse, nous nous sommes intéressées au rôle des usages d'objets et de la communication dans le développement des conventions sociales et de la créativité. Pour Rodriguez et Moro (2008), les usages d'objets constituent une première forme d'entrée dans la culture. Les objets constituent des outils culturels au sens vygotkien que l'enfant s'approprie dans les interactions avec autrui par le biais de son usage. Ainsi, les usages s'organisent socialement dans des situations de communication, permettant le développement des fonctions psychiques supérieures. A ce jour, très peu de recherches considèrent les usages d'objets en termes d'outils culturels et très peu s'intéressent à la manière dont ils permettent aux enfants de co-élaborer de nouvelles significations. Notre recherche comble donc un vide dans la littérature en apportant des données originales sur la construction des usages d'objets dans les jeux entre enfants. De plus, les âges étudiés dans la présente thèse sont peu examinés par les développementalistes. Nous apportons donc par la présente une contribution importante à la littérature actuelle portant sur le développement des usages d'objets et des conventions sociales chez l'enfant de 3 à 7 ans.

Les jeux symboliques sont très fréquents entre 3 et 7 ans. Les enfants les co-construisent et y transforment l'usage des objets au gré de leur besoin. Les détournements d'usages d'objets reflètent à la fois des capacités sociales à partager et créer des significations culturelles, et des capacités cognitives à organiser, planifier différents types de significations au cours du jeu. En cela, l'analyse des détournements d'usages d'objets rend explicite le développement d'une cognition socioculturelle. Si l'on peut parler de métareprésentations dans le courant des théories de l'esprit (Bradmetz, 2001), constituées de représentations portant sur les représentations d'autrui, nous proposons que les détournements d'usages d'objets renvoient à une forme de « métaculture ». Ils sont en effet une élaboration culturelle développés à partir d'un construit culturel préexistant.



En outre, nous montrons que le développement d'une métaculture et de métareprésentations sont assez liés. Comment créer et co-construire des significations avec autrui sans le comprendre ? Nous avons montré au cours de cette thèse la nécessité qu'ont les enfants à partager des intentions, des croyances, des désirs et des représentations pour se comprendre mutuellement et co-élaborer de nouvelles significations. Il serait donc intéressant d'intégrer plus précisément la dimension des théories de l'esprit dans de futures recherches impliquant les détournements d'usages d'objets. L'étude précise des processus d'intercompréhension permettrait de cerner plus globalement la construction de conventions sociales entre enfants et constitue une piste de recherche novatrice dans le champ des théories de l'esprit. Il s'agirait là d'explorer la théorie de l'esprit in situ dans les activités quotidiennes de l'enfant avec autrui et d'explorer une continuité dans le développement des états mentaux.

Dans cette thèse, nous étudions les conduites symboliques dans différents contextes. Nous analysons ainsi de manière inédite la culturalité au sein d'un même groupe culturel (Bruner, 1991). Les principaux résultats montrent que les détournements d'usages d'objets continuent de se construire bien après l'âge de 3 ans. Les enfants deviennent de plus en plus compétents à créer des signes en contexte et à les partager. Dans un contexte très peu contraignant comme le jeu libre, les enfants montrent dès 3 ans, des compétences culturelles très élaborées. Dans les contextes plus contraints tels que faire rire ou prétendre préparer un repas, les enfants les plus jeunes ont davantage de difficultés à co-construire des significations que les enfants de 7 ans. Une perspective de recherche à court terme pourrait avoir pour but de comparer précisément la construction des symboles dans les différents contextes et souligner le rôle des conventions pragmatiques dans le développement des usages d'objets (Braswell, 2006).

Il serait par ailleurs intéressant de poursuivre ces recherches dans le cadre d'interactions asymétriques afin d'explorer les processus impliqués dans la construction d'une cognition culturelle avec un autrui plus

compétent. Par exemple, dans le jeu humoristique, Nowé (2012) a analysé les usages produits par des trios d'enfants d'âges différents. Les conventions qu'elles soient de type imaginaires ou réelles sont des construits sociaux. Il nous est donc impossible de dissocier comme Piaget (1936/1977) le propose dans ses recherches sur la formation du symbole, le monde de l'imagination du monde des conventions. Car c'est à partir des conventions qu'émergent de nouveaux signes et ce sont les nouveaux signes créés qui transforment les conventions sociales (Tartas, 2012). Dans le jeu, les enfants co-élaborent de nouvelles conventions, les organisent les unes par rapport aux autres et les développent créant un espace intersubjectif impliquant les notions de partage, de création et de solidarité (Meyer Borba, 2005). Dans cette même continuité, nous ne pensons pas qu'il soit juste de distinguer la dimension affective et émotionnelle de la dimension rationnelle et intellectuelle comme Piaget (1945/1976) le suggère dans son explication sur la formation du symbole. Il nous semble important de considérer dans une approche intégrée le rôle des désirs et des émotions dans la construction de conventions sociales et de la pensée. Par le jeu, nous avons sollicité le plaisir des enfants. L'analyse des différentes situations observées a montré comment ces émotions positives partagées pouvaient être une source importante de créativité. De ce constat, se dégagent de futures perspectives de recherches, à savoir le rôle des émotions dans le développement des usages d'objets, des conventions sociales et de la créativité.



## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---



## Listes des Figures

<i>Figure 1. Développement des transformations symboliques d'objets en fonction de l'âge selon Jackowitz et Watson (1980) dans le cadre d'un jeu impliquant l'enfant, l'adulte et des objets</i>	61
<i>Figure 2. Schéma descriptif des différents niveaux de conventions sémiotiques proposés par Braswell (2006)</i>	85
<i>Figure 3. Objets ambigus (à gauche de la photographie) et objets artefactuels (à droite) proposés aux enfants dans les trois études présentées</i>	112
<i>Figure 4. Unique objet réplique proposé aux enfants dans les trois études présentées</i>	112
<i>Figure 5. Modèle de l'interaction triadique dans laquelle la construction des usages d'objets est observée</i>	117
<i>Figure 6. Détournement de niveau 1 avec le bâton de colle utilisé « pour nourrir le poupon », jeu du repas, Pau. et Cla., 3 ans</i>	122
<i>Figure 7. Détournement de niveau 1 avec le pinceau utilisé « pour nourrir le poupon », jeu du repas, Pau. et Cla., 3 ans</i>	122
<i>Figure 8. Usage conventionnel de la bouteille de shampoing « pour laver le poupon », jeu humoristique, Clé. et Eve., 7 ans</i>	123
<i>Figure 9. Détournement de niveau 2 avec le bâton de colle utilisé « pour laver le poupon », jeu humoristique, Clé. et Eve., 7 ans</i>	123
<i>Figure 10. Détournement de niveau 3 avec le coquillage et la balle, jeu libre, Mar. et Eno., 4 ans</i>	124
<i>Figure 11. Détournement de niveau 3 avec la balle utilisée « comme une couche pour bébé » ou autre, jeu libre, Cap. et Sar., 4 ans</i>	124
<i>Figure 12. Détournement de niveau 4 avec le pinceau utilisé « pour remuer », jeu libre, Luc. et Yva., 7 ans</i>	124
<i>Figure 13. Détournement de niveau 4 avec le pinceau utilisé « pour remuer », jeu libre, Luc. et Yva., 7 ans</i>	124
<i>Figure 14. Usage conventionnel du poupon, jeu libre, Néo. et Rém., 4 ans</i>	125
<i>Figure 15. Détournement de niveau 5 avec le carton utilisé « comme un lit », jeu libre, Néo. et Rém., 4 ans</i>	125
<i>Figure 16. Détournement de niveau 6 avec la bouteille de shampoing détournée en « une carotte », jeu du repas, Pau. et Flo., 5 ans</i>	126
<i>Figure 17. Détournement de niveau 6 avec le coquillage détourné en « une carotte », jeu du repas, Pau. et Flo., 5 ans</i>	126
<i>Figure 18. Pourcentage moyen de la durée de jeu partagé par rapport au temps total de jeu (5 minutes)</i>	139
<i>Figure 19. Nombre de dyades selon le type de thématique jouée et l'âge des enfants</i>	141
<i>Figure 20. Nombre moyen d'usages d'objets en fonction du type d'usage (usage détourné /usage conventionnel/ usage de type assemblage) et en fonction de l'âge des enfants</i>	143
<i>Figure 21. Proportion moyenne des usages détournés et conventionnels pour chaque objet du jeu, tout niveau d'âge confondu.</i>	145
<i>Figure 22. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants</i>	146
<i>Figure 23. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du type d'objets (artefactuels/ ambigus) et en fonction de l'âge des enfants</i>	147
<i>Figure 24. Nombre moyen total d'usages détournés en fonction du type d'objets (artefactuels/ ambigus) indépendamment de l'âge des enfants</i>	148

Figure 25. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité et de l'âge des enfants	150
Figure 26. Séquence de vignettes-photos présentant le jeu d'Eva. et Ori., 3 ans	153
Figure 27. Proportion moyenne de la durée du jeu humoristique (en pourcentage) par rapport au temps total du jeu	182
Figure 28. Photo de Léa. et Inè., 3 ans, présentant un usage humoristique de la bouteille de shampoing utilisée « comme un pistolet à air »	189
Figure 29. Photo de Car. et Eva., 7 ans, présentant l'usage humoristique du poupon utilisé « comme un bébé » et du carton utilisé « comme un berceau » autour du scénario de la toilette du poupon	190
Figure 30. Photo de Van. et Sar., 5 ans, présentant l'usage humoristique d'un ensemble d'objets (CD, caillou, bouteille de shampoing, pinceau, carton, plaque de bois, coquillage, poupon)	190
Figure 31. Nombre moyen d'usages d'objets humoristiques selon le type d'usage (détournés/ conventionnels/ de type assemblage) et selon l'âge des enfants	194
Figure 32. Nombre moyen d'usages détournés produits avec chaque objet	197
Figure 33. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants	198
Figure 34. Nombre moyen d'usages détournés produits selon le type d'objets détournés (artefactuels/ ambigus) et selon l'âge des enfants	199
Figure 35. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité du détournement et de l'âge des enfants	201
Figure 36. Proportion moyenne de la durée de jeu consacré au repas, de jeu partagé et de jeu partagé consacré au repas par rapport à la durée totale de jeu en fonction de l'âge des enfants	241
Figure 37. Pourcentage moyen de détournements d'usages d'objets produits pour chaque scénario en fonction de l'âge des enfants	245
Figure 38. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants	249
Figure 39. Nombre moyen d'objets utilisés de manière détournée (parmi les dix objets incongrus proposés dans le jeu) en fonction de l'âge des enfants	250
Figure 40. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du type d'objets utilisés (ambigus/ artefactuels) et en fonction de l'âge des enfants	251
Figure 41. Nombre moyen d'objets ambigus et artefactuels utilisés de manière détournée en fonction de l'âge des enfants	252
Figure 42. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité du détournement et de l'âge des enfants	255
Figure 43. Proportion moyenne d'objets détournés réutilisés et non réutilisés par rapport au nombre total d'objets détournés dans les séquences de jeu partagé en fonction de l'âge des enfants	260
Figure 44. Nombre moyen d'usages détournés des objets « réutilisés » en fonction de l'âge des enfants	261
Figure 45. Nombre moyen d'usages d'objets détournés réutilisés selon leur évolution en fonction de l'âge des enfants	265
Figure 46. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants- jeu libre	287
Figure 47. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants - jeu humoristique	287
Figure 48. Nombre moyen d'usages détournés en fonction de l'âge des enfants – jeu repas	287

Figure 49. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du type d'objets (artefactuels/ambigus) et en fonction de l'âge des enfants - jeu libre	288
Figure 50. Nombre moyen d'usages détournés produits en fonction du type d'objets détournés (artefactuels/ambigus) et en fonction de l'âge des enfants - jeu humoristique	288
Figure 51. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du type d'objets utilisés (artefactuels/ambigus) et en fonction de l'âge des enfants - jeu repas	288
Figure 52. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité et de l'âge des enfants - jeu libre	289
Figure 53. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité du détournement et de l'âge des enfants - jeu humoristique	289
Figure 54. Nombre moyen d'usages détournés en fonction du niveau de complexité du détournement et de l'âge des enfants - jeu repas	289
Figure 55. Triple problème conventionnel observé dans le cadre du développement des détournements d'usages d'objets dans les jeux partagés entre enfants	297
Figure 56. Photo du jeu humoristique de Luc. et Alo., 5 ans, basé sur le lancer d'objets	358
Figure 57. Photo d'Inè. et Océ. en train de taper les objets entre eux selon un certain rythme pour produire des sons	367

## Liste des Tableaux

Tableau 1. Caractéristiques des différents types de symboles décrits par Piaget (1945/1976) dans les jeux d'enfants de 2 à 4 ans	53
Tableau 2. Niveaux de complexité symbolique de l'échelle de McCune-Nicolich (1981) durant la période symbolique*	56
Tableau 3. Exemples d'usages conventionnels et plausibles des objets artefactuels et ambigus proposés aux enfants	114
Tableau 4. Récapitulatif des différents types de détournements d'objets en fonction de leur niveau de complexité et en fonction des catégories de Veneziano (2005)	127
Tableau 5. Caractéristiques de la population rencontrée pour chaque groupe d'âge	135
Tableau 6. Synthèse des principaux résultats obtenus dans le jeu libre	158
Tableau 7. Caractéristiques de la population rencontrée pour chaque groupe d'âge	174
Tableau 8. Récapitulatif des indicateurs utilisés pour le codage des usages d'objets humoristiques	178
Tableau 9. Durée totale moyenne (en secondes) du jeu produit par les enfants indépendamment de la qualité humoristique du jeu	182
Tableau 10. Relevé de commentaires liés à la consigne dans le discours des enfants en fonction de l'âge et de la dyade	184
Tableau 11. Relevé de commentaires des enfants visant à juger leur propre production humoristique ou celle de l'autre dans le jeu	186
Tableau 12. Nombre de dyades ayant développé un jeu humoristique en fonction de la forme du jeu et de l'âge des enfants	188
Tableau 13. Nombre moyen d'usages humoristiques produits avec chaque objet en fonction de l'âge des enfants	192
Tableau 14. Nombre moyen d'usages produits selon le type de ressort humoristique et selon l'âge des enfants	196
Tableau 15. Nombre moyen d'usages détournés produits selon le type de ressort humoristique produit et selon l'âge des enfants	202



Tableau 16. Synthèse des principaux résultats obtenus dans le jeu humoristique _____	215
Tableau 17. Caractéristiques de la population rencontrée pour chaque groupe d'âge__	231
Tableau 18. Exemples d'usages d'objets conventionnels et détournés en fonction du type d'objets observés dans le jeu des enfants _____	232
Tableau 19. Récapitulatif des variables dépendantes et indicateurs liés à la construction d'un scénario sur le repas dans des séquences de jeu partagé_____	239
Tableau 20. Durée moyenne (en secondes) totale de jeu produit par les enfants indépendamment de la qualité du jeu (portant ou ne portant pas sur le thème du repas) en fonction de leur groupe d'âge _____	240
Tableau 21. Nombre de dyades en fonction du scénario repas le plus développé dans le jeu et en fonction de l'âge des enfants_____	244
Tableau 22. Nombre de dyades (en pourcentage) jouant à un seul, deux ou trois scénarios repas différents dans le jeu en fonction de l'âge des enfants _____	246
Tableau 23. Pourcentage moyen de dyades utilisant les objets de manière détournée pour chaque objet du jeu et par groupe d'âge_____	254
Tableau 24. Synthèse des principaux résultats obtenus dans le jeu thématique du repas	278

## Listes des Extraits

Extrait 1. Photos tirées du jeu d'Emm. et Mar. 3 ans _____	204
Extrait 2. Photos tirées du jeu de Chl. et Alo., 4 ans, basées sur l'usage conventionnel et humoristique de la bouteille de shampoing _____	208
Extrait 3. Jeu humoristique présentant la construction de détournements d'usages d'objets humoristiques de plus en plus complexes, Est. et Sar., 4 ans _____	210
Extrait 4. Jeu humoristique autour du format d'interaction « chacun son tour » d'Art. et Arn., 3 ans _____	212
Extrait 5. Jeu de règles avec la balle, Alo. et Luc., 5 ans _____	212
Extrait 6. Jeu dans lequel émerge une compétition entre les enfants autour de la création d'humour, Rya. et Max., 7 ans _____	213
Extrait 7. Jeu de Flo. et Léa., 7 ans _____	262
Extrait 8. Jeu de Maë. et Mat., 3 ans _____	264
Extrait 9. Jeu d'Ali. et Lil., 3 ans _____	267
Extrait 10. Jeu de Pau. et Cla., 3 ans _____	269
Extrait 11. Jeu de Sol. et Man., 5 ans _____	273
Extrait 12. Jeu de Mat. et Sam., 7 ans _____	275
Extrait 13. Jeu de Mat. et Ped., 3 ans _____	369
Extrait 14. Jeu de Nel. et Emi. 7 ans _____	370

## BIBLIOGRAPHIE

---



- Aimard, P. (1988). *Les bébés de l'humour*. Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Alcorta, M. (1998). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. In : M. Brossard & J. Fijalkow (Eds), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, (pp 123-151), Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Astington, J.W., & Jenkins, J.M. (1995). Theory of mind and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9(2-3), 151-165.
- Baillargeon, R. (1987). Object permanence in 3.5- and 4.5-month-old infants. *Developmental Psychology*, 23, 655-664.
- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfances & Psy*, 15(1), 41-45.
- Bariaud, F. (1983). *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barthélémy, A., & Tartas, V. (2009). Faire-semblant et tromperie tactique : une étude développementale. *Enfance*, 61(4), 383-395.
- Barthélémy, A., Tartas, V., & Guidetti, M. (accepté sous réserve de modification). Prendre les objets et leurs usages au sérieux : approche développementale de la co-construction de conventions sémiotiques entre enfants. *Psychologie Française*.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., & Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). Cognition and communication from 9-13 months : correlational findings. In: E., Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni, & V. Volterra (Eds.), *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*, (pp. 69-140). New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V., (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. In: G. Bateson (Ed.), *Steps to an ecology of mind*, (pp. 177-193). San Francisco : Chandler Publishing Company.
- Baudonnière, P.M. (1988). *L'évolution des compétences à communiquer*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Belsky, J., & Most, R.K. (1981). From exploration to play: a cross-sectional study of infant free-play behavior. *Developmental Psychology*, 17(5), 630-639.
- Bergson, H. (1900/2011). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Caen : Alexis Brun Productions.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 1-13.
- Bernicot, J., Laval, V., & Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of Pragmatics*, 39(12), 2115-2132.
- Bigham, S., & Bouchier-Sutton, A., (2007). The decontextualization of form and function in the development of pretense. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 335-351.
- Bradmetz, J. (2001). Une conception piagétienne de la construction d'une théorie de l'esprit et des figures de l'intentionnalité. *Archives de Psychologie*, 69, 177-220.
- Braswell, G.S. (2006). Sociocultural contexts for the early development of semiotic production. *Psychological Bulletin*, 132(6), 877-894.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play : reality and fantasy. In: I. Bretherton (Ed.), *Symbolic Play, The Development of Social Understanding*, (pp. 3-41). New York: Academic Press.
- Bretherton, I., Bates, E., McNew, S., Shore, C., Williamson, C., & Beeghly-Smith, M., (1981). Comprehension and Production of Symbols in Infancy: An Experimental Study. *Developmental Psychology*, 17(6), 728-736.
- Brossard, M. (1999). Apprentissage et développement: tensions dans la zone proximale de développement. In : Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski*, (pp. 209-220). Paris : La Dispute.
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 47-56.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

- Camillieri, M. (2007). Détourner les emballages, petite écologie ludique. Paris : Tana Editions.
- Cartron, A., & Winnykamen, F. (1995) *Les relations sociales chez l'enfant : génèse, développement, fonctions*. Paris : Armand Colin.
- Charaudeau, P. (2006). Des catégories pour l'humour ? *Questions de Communication*, 10, 19-41.
- Copple, C.E., Cocking, R. R., & Matthews, W. S. (1984). Objects, symbols, and substitutes: The nature of the cognitive activity during symbolic play. In: T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied*, (pp.105-123). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corrigan, R. (1982). The control of animate and inanimate components in pretend play and language. *Child Development*, 53, 1343-1353.
- Corsaro, W. (1983). Script Recognition, articulation and expansion in children's role play. *Discourse Processes*, 6, 1-19.
- Coulet, J.C., Deleau, M., Labrell, F., Mellier, D., Schleyer-Lindenmann, A., Tremblay-Leveau, H., & Vion, M. (2006). *Psychologie du développement*. Rosny : Bréal.
- Cousinet, R. (1940). Les premières manifestations de la vie sociale chez les enfants. *Journal de psychologie normale et pathologique*, oct-déc, 489-510.
- Delalande, J. (2009). *Des enfants entre eux*. Paris : Editions Autrement.
- Deloache, J.S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children's. *Science*, 238, 1556-1557.
- Deloache, J.S. (1991). Symbolic functioning in very young children : understanding of pictures and models. *Child Development*, 62(4), 736-752.
- Dunn, J., & Dale, N. (1984). I a daddy : 2 year-olds collaboration in joint pretend play with sibling and with mother. In: I. Bretherton (Ed.), *Symbolic Play*, (pp.138-158). London: Academic Press.
- Elder, J.L., & Pederson, D.R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49(2), 500-504.
- Emmison, M., & Goldman, L.R. (1997). The *Sooty show* laid bear : children, puppets and make-believe. *Childhood*, 4(3), 325-342.

- Fein, G. (1975). A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology, 11*(3), 291-296.
- Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: an integrative review. *Child Development, 52*, 1095-1118.
- Fein, G. (1985). Learning in play: surfaces of thinking and feeling. In: J.L. Frost & S. Sunderlin (Eds.), *When children play*, (pp.45-53). Wheaton, MD: Association of Childhood Education International.
- Fein, G. (1987). Creativity and Consciousness. In: D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, Imagination and Play*, (pp. 282-304). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fein, G., & Apfel, N. (1979). The development of play: style, structure, and situation. *Genetic Psychology Monograph, 99*, 231-250.
- 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). Academic Press: New York.
- Fenson, L., & Ramsey, D.S. (1980). Decentration and integration of the child's play in the second year. *Child Development, 51*, 171-178.
- Fenson, L., & Ramsey, D.S. (1981). Effects of modeling action sequences on the play of 12-, 15-, and 19-month-old children. *Child Development, 52*, 1028-1036.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Freud, A. (1951/1996). *Le traitement psychanalytique des enfants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Furman, L.N., & Walden, T.A. (1990). Effect of script knowledge on preschool children's communicative interactions. *Developmental Psychology, 26*(2), 227-233.
- Garvey, C. (1974). Some properties of social play. *Merrill-Palmer Quarterly, 20*(3), 163-180.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Gesell, A., & Ilg, F. L. (1943/1967). *Le jeune enfant dans la civilisation moderne : l'orientation du développement de l'enfant à l'école des tout-petits et à la maison*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In: I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*, (pp. 73-100). New York: Academic Press.
- Goldman, L.R. (1998). *Child's play, myth, mimesis and make-believe*. Oxford, New York : Berg.
- Gonçu, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 99-116.
- Gordon, R. (1996). Radical Simulation. In: P. Carruthers & P. Smith (Eds.), *Theories of Theories of Mind*, (pp. 11-21). Cambridge : Cambridge University Press.
- Guidetti, M. (2006). Aspects pragmatiques de la communication gestuelle et verbale chez le jeune enfant : une comparaison France/Côte-d'Ivoire. *Enfance*, 58(2), 169-177.
- Guidetti, M. (2010). Introduction - Des gestes, des mimiques et des mots pour dire, apprendre et comprendre. *Enfance*, 10(3), 227-237.
- Haight, W.L., & Miller, P.J. (1992). The development of everyday pretend play : a longitudinal study of mother's participation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(3), 331-349.
- Haris, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris : Retz.
- Harris, P., & Kavanaugh, R.D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Development*, 58(1, serial n° 231).
- Harris, P., Kavanaugh, R.D., & Dowson, L. (1997). The depiction of imaginary transformations: early comprehension of a symbolic function. *Cognitive Development*, 12, 1-19.
- Hoicka, E., & Achar, N. (2011). Preschoolers joke with jokers, but correct foreigners. *Developmental Science*, 14, 848-858.
- Howes, C. (1985). Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers. *Child Development*, 56(5), 1253-1258.



- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1, serial n°217), 1-74.
- Howes, C., & Matheson, C.C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Jackowitz, R., & Watson, M.W. (1980). Development of objects transformations in early pretend play. *Developmental Psychology*, 16(6), 543-549.
- Johnson, J. (1990). The role of play in cognitive development. In: E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning*, (pp. 213-34). New York: Teachers College Press.
- Kavanaugh, R. D., & Harris, P. L. (1994). Imagining the outcome of pretend transformations: assessing the competence of normal children and children with autism. *Developmental Psychology*, 30, 847-854.
- Kim, S. (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. *Child Study Journal*, 29(3), 175-191.
- Klein, M. (1993). *La Psychanalyse des enfants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Koestler, A. (1965). *Le cri d'Archimède*. Paris : Calmann-Levy.
- La Frenière, P., Strayer, F.F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: a developmental-ethological perspective. *Child Development*, 55, 1958-1965.
- Laval, V. (2003). Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children. *Journal of Pragmatics*, 35, 723-739.
- Laval, V. (2004). Pragmatique et langage non littéral : la compréhension des demandes sarcastiques par les enfants. *Psychologie Française*, 49, 177-192.
- Le Normand, M. (1986). A developmental exploration of language used to accompany symbolic play in young, normal children (2-4 years-old). *Child: care, health and development*, 12, 121-134.
- Le Sourn-Bissaoui, S., & Deleau, M. (2001). Discours maternel et compréhension des états mentaux émotionnels et cognitifs à 3 ans. *Enfance*, 53(4), 329-348.

- Legault, F., & Strayer, F.F. (1991). Genèse de la ségrégation sexuelle et différences comportementales chez des enfants d'âge préscolaire. *Behavior*, 119(3-4), 285-301.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation : the origins of « theory of mind ». *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lillard, A.S. (1993). Pretend play and the child's theory of mind, *Child Development*, 64(2), 348-371.
- Lowe, M. (1975). Trends in the development of representational play: an observational study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 33-47.
- Lyytinen, P. (1991). Developmental trends in children's pretend play. *Child: care, health and development*, 17(1), 9-25.
- Mandler, J. (1983). Representation. In: J. Flavell and Markman (Eds.), *Cognitive Development: Handbook of Child Psychology*, (pp. 420-91). New York: J. Wiley & Sons.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198-206.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward Symbolic Functioning : Structure of Early Pretend Games and Potential Parallels with Language. *Child Development*, 52(3), 785-797.
- McGhee, P.E. (1971). The role of operational thinking in children's comprehension and appreciation of humor. *Child Development*, 42, 733-744.
- McGhee, P.E. (1979). *Humor, its origin and development*. San Francisco, CA: Freeman.
- McLoyd, V.C. (1983). The effects of the structure of play objects on the pretend play of low-income preschool children. *Child Development*, 54(3), 626-635.
- Meyer-Borba, A. (2005). *Culturas da infancia nos espaços-tempos do brincar : um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Thèse de doctorat non-publiée, Universidade Federal Fluminense.

- Meyer-Borba, A. (2009). Une cours d'école au Brésil, lieu de l'imaginaire enfantin. In : J. Delalande (Ed.), *Des enfants entre eux*, (pp.110-125). Paris : Editions Autrement.
- Moro, C., & Rodriguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé*. Berne : Editions scientifiques européennes.
- Moro, C., & Rodriguez, C. (2000). La création des représentations chez l'enfant au travers des processus de sémiosis. *Enfance*, 53(3), 287-294.
- Moro, C., & Rodriguez, C. (1989). L'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant. *Enfance*, 42(1-2), 75-82.
- Mounoud, P. (1970). *Structuration de l'instrument chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Mueller, E., & Vandell, D. (1979). Infant-infant interaction. In: J. Osofky (Ed.), *Handbook of infant development*. New York: Wiley-Interscience.
- Musatti, T., Veneziano, E., & Mayer, S. (1998). Contributions of language to early pretend play. *Current Psychology of Cognition*, 17(2), 155-181.
- Musatti, T. (1983). Echanges dans une situation de jeu de « faire-semblant ». In : M. Stamback, M. Barrière, I. Bonica, R. Maisonnnet, T. Musatti, S. Rayna, & M. Verba. (Eds.), *Les bébés entre eux*, (pp. 93-134). Paris : Presses Universitaires de France.
- Nadel, J., & Baudonnière, P. M. (1982). The social function of reciprocal imitation in 2 year-old peers. *International Journal of Behavioral Development*, 5(1), 95-109.
- Nadel, J., & Baudonnière, P.M. (1980). L'imitation comme mode d'échange prépondérant entre pairs au cours de la troisième année. *Enfance*, 33(1), 77-88.
- Nelson, K. (2003). Making sense in a world of symbols. In: Toomela, A. (Ed.), *Cultural guidance in the development of the human mind*, (pp.139-161). Westport, Connecticut & London: Ablex Publishing.
- Nelson, K., & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In: I. Bretherton (Ed.), *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*, (pp.45-71). New York : Academic Press.

- Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 89-101.
- Nielsen, M., & Christie, T. (2008). Adult modeling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant and Child Development*, 17(2), 151-162.
- Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding : in search of a meta-representational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 609-624.
- Nowé, J. (2012). *Comment les enfants entrent-ils dans l'humour ?* Manuscrit non publié. Université Toulouse II- Le Mirail.
- Pellegrini, A.D. (1985). The relations between symbolic play and literate behavior : a review and critique of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 55(1), 107-121.
- Piaget, J. (1945/1976). *La formation du symbole*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1923/1997). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1936/1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937/1996). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966/2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Priego-Valverde, B. (2003). *L'humour dans les conversations familiales*. Paris: L'harmattan.
- Rakoczy, H. (2006). Pretend play and the development of collective intentionality. *Cognitive Systems Research*, 7(2-3), 113-127.
- Rakoczy, H. (2007). Play, games, and the development of collective intentionality. In: C. Kalish & M. Sabbagh (Eds.), *Conventionality in cognitive development: How children acquire representations in language, thought and action*. *New Directions in Child and Adolescent Development*, (vol 115, pp. 53-67). San Francisco: Jossey-Bass.

- Rakoczy, H. (2008a). Pretense as individual and collective intentionality. *Mind and Language*, 23(5), 499-517.
- Rakoczy, H. (2008b). Taking fiction seriously : young children understand the normative structure of joint pretense games. *Developmental Psychology*, 44(4), 1195-1201.
- Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2006). Two-year-olds' grasp the intentional structure of pretense acts. *Developmental Science*, 9(6), 558-565.
- 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, 388-399.
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2005a). How children turn objects into symbols: A cultural learning account. In: L. Namy (Ed.), *Symbol use and symbol representation* (pp. 67-97). New York: Erlbaum.
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2005b). On tools and toys: how children learn to act on and pretend with 'virgin objects'. *Developmental Science*, 8(1), 57-73.
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2006). The role of experience and discourse in children's developing understanding of pretend play actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(2), 305-335.
- Reddy, V. (2001). Infant clowns: the interpersonal creation of humour in infancy. *Enfance*, 3, 247-256.
- Rodriguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to agreement, objects use by infants and adults. In: Zlatev, J. (Ed.), *The shared mind: perspectives on intersubjectivity* (pp.89-114). Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Press.
- Rodriguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres*. Barcelona: Paidós.
- Rodriguez, C., & Palacios, P. (2011). L'objet au sein de la communication adulte-bébé: quels enjeux pour le développement précoce? Communication présentée à l'école doctorale CLESCO dans le cadre des *Cycles de Conférences Internationales*, Toulouse, 5 décembre.
- Ross, H. S., & Conant, C. L. (1992). The social structure of early conflict. Interaction, relationships, and alliances. In: C.U. Shantz & W.W.

- Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*, (pp. 153-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousseau, J.J. (1762/1999). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier.
- Sachs, J. (1984). Children's play and communicative development. In the acquisition of communicative competence. In: R. Schiefelbusch & J. Picka (Eds.), *Language Intervention Series* (Vol. 8). Baltimore: University Park Press.
- Sachs, J., Goldman, J., & Chaille, C. (1984). Planning in pretend play : using language to coordinate narrative development. In : A. Pellegrini & T. Yawkey (Eds.), *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts*. Northwood, New Jersey: Ablex.
- Sakkalou, E., & Gattis, M. (2012). Infants infer intentions from prosody. *Cognitive Development*, 27, 1-16.
- Santos, M., & Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone prochaine de développement. *activités*, 4(2), 16-29.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum.
- Schultz; T.R. (1976). A cognitive-developmental analysis of humor. In: A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *Humor and laughter: Theory, research, and applications*, (pp. 11-36). London : John Wiley & Sons.
- Schwebel, D.C., Rosen, C.S. & Singer, J.L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind : the role of jointly constructed pretense. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 333-348.
- Searle, J.R. (1995). *The construction of social reality*. New York: The Free Press.
- Sinclair, H., & Stambak, M. (1990). *Les jeux de fiction entre enfants de trois ans*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sinclair, H., Stambak, M., Lézine, I., & Rayna, S. (1982). *Les bébés et les choses*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Smolucha, F. (1989). The relevance of Vygotski's theory of creative imagination for contemporary on play research, presented at the *National Conference of the Society for Research in Child Development*, University of Chicago, april 30.

- Smolucha, L.W., & Smolucha, F.C. (1984). Creativity as a maturation of symbolic play. *Journal of Aesthetic Education*, 18(4), 113-118.
- Spelke, E. S. (1990). Principles of object perception. *Cognitive Science*, 14, 29-56.
- Stone, S.J., & Christie, J.F. (1996). Collaborative literacy learning during sociodramatic play in a multiage primary classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(2), 123-133.
- Striano, T., Tomasello, M., & Rochat, P. (2001). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science*, 4(4), 442-455.
- Tartas, V. (2012). Voyage au pays des signes. Communication présentée au laboratoire Octogone-ECCD dans le cadre du *Journal Club*, Toulouse, 14 juin.
- Taylor, M. (1998). *Imaginary companions and the children who create them*. New York : Oxford.
- Taylor, M., & Carlson, S.M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68, 436-455.
- Thommen, E. (2007). L'enfant et les phénomènes mentaux: les théories de l'esprit. *Langage & Pratiques*, 39, 9-19.
- Thommen, E., & Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris : Belin Sup Psychologie.
- Thommen, E., & Suchet, C. (1999). Humour et intentionnalité chez l'enfant: incongruïtés de propriétés entre l'homme et l'animal. *Archives de psychologie*, 67(262-263), 215-238.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris: Retz.
- Tomasello, M., Striano, T., & Rochat, P. (1999). Do young children use objects as symbols?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 563-584.
- Ungerer, J., Zelazo, P., Kearsley, R., & O'Learly, K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development*, 52, 186-195.
- Varga, D. (1991). The historical ordering of children's play as a developmental task. *Play & Culture*, 4(4), 322-333.

- 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.23-69. Paris : Presses Universitaires de France.
- Veneziano, E. (2002). 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). Langage dans le jeu de faire-semblant : une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant ? *Langage et Pratiques*, 35, 5-15.
- Volterra, V., Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., & Camaioni, L. (1979). First words in language and action : a qualitative look. In: E., Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni, & V. Volterra (Eds.), *The emergence of symbols : cognition and communication in infancy*, (pp. 141-222). New York: Academic Press.
- Vygotski, L.S. (1933). Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. Traduit par G. Fernandez à partir du texte en espagnol tiré du livre *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores*. Barcelona : Grijalbo Critica. Traduction de l'ouvrage américain « *Mind in Society. The development of higher psychological processes* ».
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (1941/1968). L'évolution psychologique de l'enfant. Paris : Armand Colin.
- Wallon, H. (1942/1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Walton, K.L. (1990). *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Watson, M.W., & Fisher, K.W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- Watson, M.W., & Jackowitz, E.R. (1984). Agents and recipient objects in the development of early symbolic play. *Child Development*, 55, 1091-1097.
- Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge MA: MIT Press.
- Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic - developmental approach to language and the expression of thought*. New York: Wiley.



- Winnicott, D.W. (1958). *La capacité d'être seul. De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Wyman, E., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2009). Young children understand multiple pretend identities in their object play. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 385-404.
- Youngblade, L. M.. & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans le travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.

## ANNEXES

---



## Procédure d'analyse détaillée des détournements d'usages d'objets dans le cadre du jeu libre

Six niveaux de détournements d'usages d'objets sont distingués et présentés selon leur degré de complexité, allant de 1 (le moins complexe) à 6 (le plus complexe). Nous proposons de présenter brièvement les caractéristiques des six niveaux de détournements d'usage déjà exposés précédemment dans la partie *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*. Tous les exemples exposés ont été observés dans la tâche de jeu libre.

- Les **détournements d'usages de premier niveau** sont caractérisés par l'absence d'expressions verbales qui accompagnent l'action. Le jeu d'*Eva.* et *Ori.*, 3 ans, comprend par exemple un détournement de ce type.

*Eva. et Ori., 3 ans*

*Ori.* fait imbiber le pinceau sur le carton qu'elle utilise « comme une palette de peinture » et peint le coquillage. *Eva* la regarde.

En pleine activité symbolique de peinture, *Ori.* détourne l'usage du carton qu'elle utilise « comme une palette » sans le verbaliser.

- Les **détournements d'usages de niveau 2** impliquent une verbalisation conventionnelle incongrue. L'usage est détourné mais l'enfant identifie l'objet de manière conventionnelle en le précisant. *Mar.* et *Eno.*, 4 ans, développent des détournements de ce type dans leur jeu.

*Mar. et Eno., 4 ans*

*Eno* demande à *Mar.* à propos du bâton de colle « y'a de la colle dedans ? » *Mar.* se met à rire et dévisse le bâton de colle. *Eno.* interpelle *Mar.* à propos du poupon avec lequel elles jouent et lui dit « mets-en lui sur le kiki » et *Eno.* s'exécute en riant et en disant « ah oui sur son kiki »

Dans le jeu de *Mar.* et *Eno.*, l'identité conventionnelle des objets poupon et bâton de colle est conservée ; les enfants la stipulent explicitement. En revanche, la fonction des deux objets est

détournée, le bâton de colle est utilisé « pour coller le sexe du poupon » au lieu d'être totalement détourné par exemple « comme un produit d'hygiène » ou d'être totalement utilisé de manière conventionnelle, en mettant de la colle par exemple sur un objet considéré « comme pouvant être collé ». Le poupon, considéré comme un poupon « est couvert de colle », ce qui n'est pas un usage conventionnel du poupon. Ce type d'usage fait beaucoup rire les enfants.

- Les **détournements d'usages de niveau 3** sont caractérisés par des détournements d'usages d'objets accompagnés de verbalisations non spécifiques à l'usage. Les verbalisations produites apportent des informations secondaires sur le détournement.
- Les **détournements d'usages de niveau 4** sont caractérisés par la production de verbalisations qui redoublent l'action en train de se produire, qui s'est produite ou qui va se produire, permettant de comprendre à quoi sert l'objet et ce qu'il peut représenter. On observe des détournements de ce type dans le jeu libre de *Zoé.* et *Sar.*, 5 ans.

*Zoé. et Sar.*, 5 ans

*Zoé.* et *Sar.* jouent à poser, faire sautiller des objets sur leur tête. *Zoé.* fait-semblant de se verser de l'eau sur la tête en utilisant le bâton de colle et en faisant « *pschhhhhhh* ».

*Zoé.* imite le bruit de l'eau et redouble l'action de « verser de l'eau ». Avec ce bruitage, elle donne un sens plus précis au détournement qu'elle produit.

- Les **détournements d'usages de niveau 5** sont caractérisés par l'identification verbale de l'objet représenté. On observe des détournements de ce type dans le jeu libre de *Mat.* et *Nil.*, 5 ans.

*Mat. et Nil.*, 5 ans

*Mat.* dit à *Nil.* « *alors moi j'ai besoin de la planche de bois et toi tu prends le pinceau et puis on va jouer au tambour sur la boîte de carton, comme ça* » Alors *Nil.* tape sur le carton avec le pinceau qu'il utilise « comme un tambour ». A son tour, *Mat.* tape sur le carton avec la planche.

Mathieu identifie verbalement la boîte en carton, la planche et le pinceau, comme les éléments d'un tambour en disant « *on va jouer au tambour* » et les utilise en tant que tels en tapant sur le carton avec le pinceau.

- Les **détournements d'usages de niveau 6** sont considérés comme les plus complexes. Le jeu consiste en des transformations verbales à propos de l'identité de l'objet sans qu'aucune action ne soit menée avec l'objet. Nous les observons dans le jeu libre d'Allia et Anna, 7 ans.

*All. et Ann., 7 ans*

*Ann.* dit à Allia en montrant la planche de bois « *ça ça va être la télécommande* » et *All.* répond « *ouai on disait que c'était la télécommande* ». *All.* continue en montrant la plaque « *ça ça peut être la télé* » et « *ça le téléphone* » en montrant le coquillage.

## Procédure d'analyse détaillée des détournements d'usages d'objets dans le cadre du jeu humoristique

Six niveaux de détournements d'usages d'objets sont distingués et présentés selon leur degré de complexité, allant de 1 (le moins complexe) à 6 (le plus complexe). Les usages détournés les plus détachés de l'usage et de l'identité conventionnelle de l'objet de référence sont considérés comme plus complexe.

Le détournement d'usage de **premier niveau** est caractérisé par l'absence d'expressions verbales qui accompagnent l'action. Il s'agit d'un « détournement d'usage sans verbalisation » (cf. étude jeu du repas). Les enfants détournent l'usage de l'objet sans n'apporter aucune explication ou indication concernant le détournement produit. Sans verbalisation, l'objet ne revêt pas une identité symbolique particulière, seul l'usage peut être interprété comme symbolique, comme le montre le jeu d'*Ame.* et *Aya.*

*Ame. et Aya. (4 ans)*

*Ame.* ouvre la bouteille de shampoing, la presse. Elle ressent un filet d'air sortir du bouchon. Elle dirige instantanément la bouteille de shampoing vers le visage d'*Aya.* comme si c'était un « pistolet à air ». Elle sourit et fait sourire *Aya.*

Le **deuxième niveau** de complexité implique que le détournement d'usage soit accompagné d'une verbalisation. L'usage est détourné mais l'enfant identifie l'objet de manière conventionnelle en le précisant verbalement. Il s'agit d'un « détournement d'usage avec verbalisation conventionnelle incongrue » (cf. étude jeu du repas).

*Cla. et Man. (3 ans)*

*Cla.* propose à *Man.* « on peint le bébé ? » et passe le pinceau sur le poupon en disant « et voilà », ce qui fait sourire *Man.*. L'activité « peinture » continue. Un peu après, *Man.* lance le coquillage en l'air en souriant et dit « j'ai lancé le coquillage ! »

Dans le jeu de *Cla.* et *Man.*, l'identité conventionnelle des objets poupon et coquillage est conservée ; l'enfant le stipule de manière verbale.

En revanche, la fonction des deux objets est détournée, le poupon est utilisé « comme un support pour peindre » et le coquillage est utilisé « comme une balle ». L'enfant entre donc à travers son usage dans le détournement mais reste dans un rapport à l'objet conventionnel à travers l'identité qu'elle lui attribue.

Le **troisième niveau** de complexité est caractérisé par des détournements d'usages d'objets accompagnés de verbalisations non spécifiques à l'usage. Les verbalisations produites apportent des informations secondaires sur le détournement, comme l'endroit où est posé l'objet détourné par exemple. On qualifie ces détournements de « détournements d'usages avec verbalisations non spécifiques » (cf. étude jeu du repas).

Le **quatrième niveau** de complexité est caractérisé par des détournements d'usages accompagnés par des verbalisations qui accompagnent l'action en train de se produire, qui s'est produite ou qui va se produire, permettant de comprendre à quoi sert l'objet et ce qu'il peut représenter. Par exemple, dans le jeu présenté, *Was.* donne une signification précise à l'usage et à l'action qu'il produit, mais ni *Was.*, ni *Med.* n'identifie l'objet qu'il détourne comme un téléphone ou un talkie-walkie. Ce type d'usage est dit « détournement d'usage avec verbalisations qui redoublent l'action engagée ».

*Was. et Med. (4 ans)*

*Was.* parle dans le coquillage « comme un téléphone » et dit « où es-tu *Med.*? », ce qui fait rire les deux enfants. *Med.* répond « je suis dans la maison » en utilisant le pinceau + la bouteille de shampoing « comme un combiné téléphonique ». *Was.* continue et demande en parlant dans le coquillage : « qu'est-ce que tu fais dans la maison? » et la conversation continue.

Le **cinquième niveau** de complexité est caractérisé par des détournements d'usages associés à l'identification verbale de l'objet représenté.



*Est. et Sar. (4 ans)*

[...] rire. *Sar.* propose de « faire un tambour » avec le CD, la plaque et le carton sur lesquels elle tape avec le pinceau en disant « regarde, je vais faire un tambour ». Elle rajoute ensuite « ça c'est pour lire la chanson qu'on va chanter » à propos du carton qu'elle utilise « comme un pupitre ». [...] rire.

L'usage produit avec le CD, la plaque, le carton et le pinceau est identifié. *Est.* les utilise comme s'il s'agissait d'un tambour. Ces détournements d'usages d'objets accompagnés de l'attribution verbale d'une nouvelle identité sont dits « détournement d'usage avec spécification verbale de l'objet représenté ».

Le détournement de **sixième niveau** considéré comme le plus complexe est un détournement réalisé sans usage, seulement défini par une verbalisation. Le jeu consiste en des transformations verbales à propos de l'identité de l'objet sans qu'aucune action ne soit menée avec l'objet.

*Jus. et Elé. (5 ans)*

*Jus.* dit en prenant le coquillage « ça, ça s'appelle un requin », en montrant le caillou, « ça s'appelle une fourmi ». Elle rit et fait rire *Elé.*

L'objet est simplement identifié comme un autre objet que celui qu'il est, aucun usage n'est produit. Ces détournements sont dits « détournement avec identification verbale seulement ».

## **Procédure d'analyse détaillée des détournements d'usages d'objets dans le cadre du jeu thématique du repas**

Six niveaux de détournements d'usages d'objets sont distingués et présentés selon leur degré de complexité, allant de 1 (le moins complexe) à 6 (le plus complexe). Nous proposons de rappeler brièvement les caractéristiques des six niveaux de détournements d'usage exposés précisément dans la partie *aspects méthodologiques communs aux trois études présentées*. Un extrait de jeu développé dans la tâche illustre précisément chaque niveau de détournement.

Les **détournements d'usage de premier niveau** sont caractérisés par l'absence d'expressions verbales qui accompagnent l'action. Il s'agit d'un « détournement d'usage sans verbalisation ». Le jeu de *Dor.* et *Mat.*, 5 ans (dyade 17-18), comprend un détournement de ce type.

*Dor. et Mat., 5 ans (cf. Extrait dyade 17-18 – GS- JR)*

*Mat.* met le caillou qu'il utilise « comme un aliment » sur la bouche du poupon. Puis, *Dor.* met la bouteille de shampoing « comme un aliment » sur la bouche du poupon. *Dor.* continue et pose ensuite le coquillage « comme un aliment » sur la bouche du poupon.

Un peu plus tard, *Dor.* utilise le pinceau « comme une petite cuillère » qu'il porte à la bouche du poupon et *Mat.* utilise le coquillage également « comme une petite cuillère ».

Dans leur jeu symbolique portant sur la thématique du repas, *Mat.* et *Dor.* détournent l'usage du caillou et de la bouteille de shampoing, qu'ils utilisent « comme un aliment » sans le verbaliser. Le pinceau et le coquillage sont détournés de la même façon. *Mat.* et *Dor.* portent différents objets à la bouche du poupon comme s'ils donnaient à manger au poupon : le détournement est explicite sur le plan de l'usage mais il n'est pas possible de dire de quel aliment il s'agit car la nouvelle identité attribuée à l'objet n'est pas verbalisée.

Les **détournements d'usage de niveau 2** impliquent une verbalisation. L'usage est détourné mais l'enfant identifie l'objet de manière conventionnelle en le précisant verbalement. Il s'agit d'un « détournement

d'usage avec verbalisation conventionnelle incongrue ». Le jeu d'Ana. et Fan., 5 ans, comprend un détournement de ce type.

*Ana et Fan, 5 ans*

Les deux enfants « donnent à manger au poupon ». Ana. dit à Fan. « on va lui donner un caillou à manger aussi » et pose le caillou utilisé « comme un aliment » sur la plaque utilisée « comme une assiette ». Puis Fan. reprend « on va lui donner de la colle bien sûr à manger » et pose le bâton de colle sur la plaque. Les enfants utilisent ensuite le caillou en le portant à la bouche du poupon en disant « on va lui donner le caillou à manger voilà ».

Dans le jeu d'Ana. et Fan., l'identité conventionnelle du caillou et du bâton de colle est conservée, les enfants le stipulent explicitement. En revanche leur fonction est détournée puisque le caillou et la colle sont utilisés « comme des aliments déposés dans une assiette » dans un premier temps puis « pour nourrir le poupon ». L'usage des objets est donc détourné, les objets sont utilisés dans la thématique du repas mais leur identité conventionnelle n'est pas transformée et reste telle qu'elle.

Les **détournements d'usage de niveau 3** sont caractérisés par des détournements d'usages d'objets accompagnés de verbalisations non spécifiques à l'usage. Les verbalisations produites apportent des informations secondaires sur le détournement On qualifie ces détournements de « détournements d'usages avec verbalisations non spécifiques ».

Les **détournements d'usage de niveau 4** sont caractérisés par des détournements d'usages accompagnés par des verbalisations qui accompagnent l'action en train de se produire, qui s'est produite ou qui va se produire, permettant de comprendre à quoi sert l'objet et ce qu'il peut représenter. Ce type d'usage est qualifié de « Détournement d'usage avec verbalisations qui redoublent l'action engagée ». On observe des détournements de ce type dans le jeu de Dor. et Mat., 5 ans.

*Dori. et Mat, 5 ans*

Après avoir porté différents objets à la bouche du poupon comme le caillou et la bouteille de shampoing, *Dor.* verse le carton sur la bouche du poupon en disant « *bgloup bgloup gloup* ». Un peu plus tard, *Mat.* reprend « *piam piam* » lorsqu'il porte le pinceau à la bouche du poupon « comme une cuillère ».

Les enfants donnent une information verbale à propos de l'action qu'ils produisent. L'information verbale associée à l'action, ici un bruitage, ne permet pas à l'autre d'identifier l'aliment « qui est donné au poupon », mais permet de comprendre qu'il est train de « nourrir le poupon » et d'avoir des indications sur la manière dont l'action est menée. Le « *bgloup bgloup gloup* » est associé à l'action de renverser le contenu du carton sur le poupon, et semble décrire une prise d'aliment gloutonne liée à la taille du carton, deux ou trois fois plus grande, que le visage du poupon. *Mat.* accompagne son action d'un bruitage plus modéré, il dit « *piam piam* » lorsqu'il porte le pinceau à la bouche du poupon « comme une cuillère ».

Les **détournements de niveau 5** sont caractérisés par l'identification verbale de l'objet représenté. Ces détournements d'usages d'objets sont dits « détournement d'usage avec spécification verbale de l'objet représenté ». On observe des détournements de ce type dans le jeu *Clé.* et *Léa.*, 7 ans.

*Clé. et Léa., 7 ans*

*Léa.* dit à *Clé.* « *ça c'est l'assiette* » en parlant de la et l'utilise « pour poser le caillou comme un aliment dessus ». *Léa.* dit « *là c'est le verre* » en montrant la balle et la positionne devant la plaque considérée « comme une assiette ». *Clé.* reprend « *là c'est le verre* » en parlant de la colle et positionne le bâton de colle devant la plaque considérée « comme une assiette ». Puis *Léa.* continue « *Et ça c'est la bouteille d'eau* » en parlant de la bouteille de shampoing. Elle met le bâton de colle à la bouche du poupon « pour le faire boire » et « verse la bouteille de shampoing » utilisé « comme une bouteille d'eau » dans le bâton de colle utilisé « comme un verre ». *Léa.* reprend « *attends il faut remettre de l'eau* ». Elle « verse la bouteille de shampoing dans le bâton de colle » et « fait boire le poupon » en disant « *y'a plus d'eau !* ».

*Léa.* et *Clé.* identifient verbalement la plaque, la balle le bâton de colle, etc, « comme étant une assiette, un verre » en le stipulant verbalement

et en utilisant les objets en tant que tels : elles posent quelque chose sur la plaque, elles positionnent la balle et le bâton de colle devant la plaque.

Les **détournements d'usage de niveau 6** sont considérés comme les plus complexes. Le jeu consiste en des transformations verbales à propos de l'identité de l'objet sans qu'aucune action ne soit menée avec l'objet. Ces détournements sont qualifiés de « détournements sans usage avec verbalisation seulement ». Nous les observons dans le jeu de *Mau.* et *Ann.*, 7 ans.

*Mau. et Ann., 7 ans,*

*Ann.* dit en montrant le carton « *ça, c'est la plaque de cuisson* », *Mau.* dit « *d'accord* ». Elle montre le CD et dit « *la crêpe* », en montrant la plaque, elle dit « *l'assiette* ». *Mau.* continue et dit en montrant le pinceau « *une fourchette!* ». *Ann.* reprend « *le coquillage c'est un ustensile pour prendre et tout* ». *Mau.* demande « *oui et la colle... c'est un couteau?* ». *Ann.* répond « *le biberon* » en parlant du bâton de colle. *Ann.* acquiesce. Le jeu des détournements sans usages continue.

Dans le jeu de *Mau.* et *Ann.*, les objets sont simplement identifiés comme d'autres objets que ceux qu'ils sont et ne sont pas utilisés dans l'action pratique. Les enfants agissent verbalement avec les objets comme s'ils préparaient le jeu avant de le commencer en leur attribuant de nouvelles identités correspondantes à la thématique du repas.

## Exemple d'autorisation parentale

**Audrey Barthélémy**  
 UTM, Pavillon de la Recherche,  
 5 allées Antonio Machado,  
 31058 Toulouse Cedex 09  
 Tel : 05 61 50 39 19  
 E-mail : [audrey.barthelemy@univ-tlse2.fr](mailto:audrey.barthelemy@univ-tlse2.fr)



Chers parents,

Je réalise une thèse de doctorat à l'Université du Mirail en Psychologie du Développement. Ma recherche s'intéresse au développement des conventions sociales et de l'humour au sein de jeux partagés entre enfants. Je réalise ce travail sous la direction conjointe du Pr Michèle Guidetti (laboratoire Octogone, Université du Mirail) et de Valérie Tartas (enseignante-chercheure). Grâce au soutien de Mr L., Inspecteur de l'Éducation Nationale, de Mme P., directrice de l'école, et des professeurs de l'école, je peux réaliser cette recherche au sein de l'établissement de votre enfant.

L'étude sera organisée à l'école pendant les temps de classe des enfants, pendant la période du 3 au 10 mai. Deux enfants de même niveau scolaire sont invités à faire un jeu dans une salle réservée à cet effet, à côté de la classe, pendant une durée approximative de 15 minutes. Les jeux des enfants sont enregistrés et filmés avec une caméra. Les données filmées sont **anonymes, confidentielles et sont uniquement utilisées à des fins scientifiques de recherche**. Si vous autorisez votre enfant à participer à cette étude, merci de remplir l'autorisation ci-dessous.

Je suis à votre disposition par e-mail, ou par téléphone si vous souhaitez de plus amples informations. Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Audrey Barthélémy

### AUTORISATION PARENTALE

Je soussigné(e) ....., père, mère, représentant légal autorise mon enfant ..... à participer à l'étude de Psychologie du Développement conduite par Audrey Barthélémy sous la responsabilité du Pr Michèle Guidetti et autorise Audrey Barthélémy à utiliser une caméra pour enregistrer les séquences de jeu.

Fait à ....., le .....

Signature :

## Description détaillée des ressorts humoristiques créés par les enfants au cours des usages

Cette annexe a pour but de décrire de manière détaillée les différents ressorts humoristiques liés aux usages d'objets que les enfants ont développés dans leur jeu.

### 1 Les chutes d'objets et les jeux de destruction

Qui n'a jamais rigolé devant la chute inattendue d'une personne dans la rue qui glisse sur une peau de banane. Les chutes involontaires continuent de faire rire à l'âge adulte et composent systématiquement les bêtisiers télévisés. Dans la tâche proposée, lorsqu'un objet tombe de manière inattendue, le succès est garanti, la chute fait rire et est ré-attendue. Les enfants jouent ainsi avec la notion de chute. La chute incontrôlée relève du hasard. Les enfants aiment alors provoquer intentionnellement ces chutes ou tout mettre en place pour favoriser la chute d'un objet en le secouant par exemple. Nous avons associé à cette catégorie de procédé les jeux de destruction car dans ces jeux, les objets empilés ou assemblés chutent également. Néanmoins, dans les jeux de destruction, la chute est aussi drôle que l'action destructrice et le chaos qui en résulte : la tour ou la construction est finalement saccagée. Dans les jeux de destruction, comme dans les jeux d'attaque que nous discutons plus tard, une dose d'agressivité contrôlée vient s'associer à l'humour, comme le montre l'extrait du jeu de *Jus.* et *Edo.*

***Jus. et Edo., 5 ans***

*Edo.* fait tomber la bouteille de shampoing en donnant un coup avec le coquillage qu'il tient dans ses mains. Les deux enfants rient. Alors que *Jus.* relève et repositionne la bouteille de shampoing, il l'a fait tomber par inadvertance, ce qui fait rire *Edo.* et le fait sourire.

Nous observons qu'aucune dyade d'enfants de 3 ans ne développe ce procédé. Les résultats statistiques montrent que l'usage de ce ressort humoristique évolue entre 4 et 7 ans de manière significative,  $F(3,46) = 7.877, p < .001$ . Le test post-hoc de Scheffé montre que les enfants de 3 et 4

ans utilisent significativement moins ce procédé humoristique que les enfants de 7 ans, respectivement  $p < .005$  et  $p < .005$ .

## 2 Les lancers d'objets

Cette catégorie de procédé comprend également les conduites telles que balancer, jongler, faire rouler. Ce procédé se rapproche de ce qu'Aimard (1988) qualifie « griserie ». Selon Aimard (1988) la griserie implique les débordements moteurs, les sensations de vitesse, de vertige et les impressions fortes. Lorsque par exemple, l'adulte fait « faire l'avion » à l'enfant et le fait tourner en l'air à bout de bras. Dans les jeux de lancer d'objets, l'enfant se grise dans les mouvements de lancer, comme *Mar.* et *Mèg.*.

### *Mar. et Mèg.*, 3 ans

*Mèg.* lance la balle en souriant et fait sourire *Mar.*. Un peu plus tard dans le jeu, *Mèg.* relance la balle, *Mar.* lance alors la colle, puis met la plaque dans le carton et lance en l'air la plaque à l'aide du carton, puis elle jette le carton en l'air. *Mèg.* reprend à son tour la plaque et le carton et les lance en l'air, puis elle lance la balle et fait valser la plaque dans le carton (le même jeu est développé par *Aïc.* et *Chr.*, 3 ans ; *Cla.* et *Man.*, 3 ans ; *Kil.* et *Ale.*, 3 ans)

Les enfants de 3 ans utilisent ce procédé humoristique environ trois fois plus fréquemment que les enfants de 4, 5 et 7 ans. Mais, nous n'observons pas de différence significative entre les groupes d'âge. Nous remarquons en revanche que les *lancer d'objets* prennent différentes significations en fonction de l'âge et sont de plus en plus organisés et empreints de conventions avec l'âge : soit les objets lancés sont détournés et transformés en « ballon de foot », « balle de tennis », « projectile de catapulte », soit les lancements s'inscrivent dans un cadre déterminé au préalable par et entre les enfants à travers des règles.

### *Luc. et Alo.*, 5 ans

Leur jeu de lancer se transforme en jeu de règle. *Luc.* propose à propos du lancer de balle « *non, plus haut, comme ça, on doit l'attraper, celui qui l'attrape pas il a perdu* » et il lance la balle, puis sourit. *Alo.* la rattrape et la relance. Il sourit et fait sourire *Luc.*. A son



tour, *Luc.* manque la balle, il sourit et fait rire *Alo.* qui s'exclame « *perduuuu !* »



Figure 56. Photo du jeu humoristique de *Luc.* et *Alo.*, 5 ans, basé sur le lancer d'objets

***Jus. et Elé.*, 5 ans**

*Jus.* prend la balle, la jette en disant « *ça c'est un ballon de foot* » ce qui fait rire les deux enfants.

***Ori. et Aur.*, 7 ans**

*Aur.* dit « *faut faire quelque chose d'encore plus marrant* » *Ori.* répond « *d'accord, je jongle* » et se met à jongler avec la balle.

***Mar. et Mat.*, 7 ans**

*Mar.* lance la balle avec la planche en l'utilisant « *comme une raquette* », ce qui fait rire les deux enfants.

***Rya. et Max.*, 7 ans**

*Rya.* pose la plaque sur la bouteille de shampoing et tape sur la plaque avec le pied et dit « *hihi catapulte* » (le même jeu est développé par *Rom.* et *Mor.*, 5 ans.)

### 3 Les scénarios imaginaires

Les scénarios imaginaires amènent souvent les enfants à produire de l'humour. Le seul décalage de la situation imaginaire avec la réalité peut produire des réactions humoristiques. Néanmoins, toutes les conduites de faire-semblant n'entraînent pas systématiquement de ressorts humoristiques. Même les détournements d'usages d'objet ne provoquent pas systématiquement de l'humour, bien que ceux-ci soient plus particulièrement propices aux réactions humoristiques que les usages conventionnels d'objets. Lorsque l'humour est présent dans un scénario imaginaire, les enfants développent une attitude particulière qui souligne et relève la fiction et la rend drôle. Nous présentons deux extraits du jeu de deux dyades d'enfants de 3 ans qui entrent dans une activité de peinture, et dans laquelle les enfants utilisent le pinceau de manière conventionnelle et détournent l'usage du coquillage et de la bouteille de shampoing. Le premier extrait est humoristique et l'autre ne l'est pas.

*Ala. et Léa., 3 ans*

*Léa. s'adresse à Ala. et lui dit « va mettre ton tablier Ala. je t'attends Ala., Ala. je t'attends, va mettre ton tablier ». Pendant qu'Ala. s'affaire à faire semblant de mettre un tablier, Léa. plonge le pinceau dans le coquillage utilisé « comme un pot de peinture » en disant « je prends de la peinture » et passe le pinceau sur la plaque.*

*Ala. et Léa. développent un scénario autour de la peinture. Léa. imagine la nécessité de porter un tablier et détourne le coquillage pour l'utiliser « comme un gobelet de peinture ». Leur jeu est organisé et complexe car elles signalent explicitement les fonctions imaginaires des objets, mais il n'y a pas d'humour dans le jeu produit. Bien que les fillettes prennent beaucoup de plaisir à jouer à ce jeu, leur ton est très sérieux, sans exagération, sans véritable surprise. L'utilisation détournée du coquillage « comme un pot de peinture » est banalisée et se fonde dans le contexte de la fiction. Le pot de peinture imaginaire, dont la présence était nécessaire pour la poursuite de l'activité a été substitué par le coquillage, sans que le décalage entre l'objet réel et l'objet utilisé pour le représenter ne soit mis en avant. La fiction, qu'elle soit basée sur des usages conventionnels ou*

détournés d'objets n'est donc pas nécessairement drôle. Le caractère drôle de l'usage doit être souligné intentionnellement. Le jeu d'*Els.* et *Mat.*, dont un extrait est présenté, est au contraire conduit avec beaucoup d'humour.

***Els. et Mat.*, 3 ans**

*Mat.*s'exclame d'un ton exagéré et avec un effet d'annonce/ de surprise « *oh, je vais faire de la peinture* » et passe immédiatement le pinceau sur la bouteille de shampoing utilisée « comme un support ». Elle rit et reprend en chantonnant « *je fais de la peinture* ». Elle continue d'exagérer ses phrases en allongeant les syllabes dans les mots et dit « *ah je fais du gribouillage wowow* » tout en continuant à passer le pinceau sur la bouteille de shampoing.

*Mat.* souligne le caractère incongru de son jeu symbolique « peindre la bouteille de shampoing » en introduisant son activité avec un effet d'annonce qui vise spécifiquement *Els.* et qui a pour but d'attirer son attention sur l'action incongrue qu'elle mène. *Mat.* rit mais ne fait pas rire *Els.*. Alors, elle se met à chanter tout en continuant son activité pour attirer à nouveau l'attention d'*Els.* sur le détournement de la bouteille de shampoing. N'entraînant pas *Els.* dans une grande ferveur humoristique, elle insiste et introduit une nouvelle activité avec un effet d'annonce « *ah je fais du gribouillage wowow* », ce qui finit par provoquer une réaction humoristique chez *Els.*. L'intention humoristique dans les jeux de faire-semblant est donc caractérisée par des conduites spécifiques visant à attirer l'attention de l'autre sur le caractère incongru/décalé de l'action ou de l'usage en cours. Alors que *Mat.* donne une tonalité particulière à son expression, d'autres stratégies sont utilisées par les enfants dans le but d'attirer l'attention sur l'incongruité de la situation. Certains utilisent des expressions faciales exagérées, d'autres prennent une posture physique décalée comme *Els.*, 3 ans, qui « dort debout » et dit en mettant la balle entre sa tête et son épaule « *coussin* ». L'expression de la voix, du visage ou du corps, des émotions ou des actions est exagérée et théâtralisée. D'ailleurs, les enfants remarquent eux-mêmes qu'ils sur-jouent et théâtralistent leurs expressions : *Mor.*, 7 ans, dit à *Luc.*, 7 ans, en jouant : « *on est des clowns et après lui on le peint, on lui fait du shampoing, tu comprends ?* »

Les résultats statistiques montrent une différence significative entre les groupes d'âge  $F(3,46) = 7.992, p < .000$ . Les enfants de 3, 4 et 5 ans utilisent significativement moins ce procédé humoristique que les enfants de 7 ans (respectivement  $p < .002, p < .004, p < .004$  aux tests post-hoc de Scheffé).

#### 4 Tabous et interdits

C'est autour de l'objet poupon que les enfants ont beaucoup développé un humour tabou, qui introduit la gêne et un rire « coincé », lié aux notions, si l'on peut le dire de « pipi/caca/prout » et « zizi/cucul ».

**Mel. et Sou.**, 4 ans

*Mel.* s'exclame en rhabillant le poupon « *hihi on voit ses fesses* », ce qui fait rire les deux enfants.

**Cél. et Jul.**, 4 ans

*Jul.* déshabille le poupon et dit à Cél. « *mais regarde ce zizi* », « *regarde son cucul* », ce qui provoque un sourire gêné des deux enfants.

Les transgressions de l'interdit sont très peu observées dans la tâche proposée. Les interdits principaux et non explicitement formulés par l'expérimentatrice relatifs à la situation d'interaction consistent à ce que les enfants ne produisent pas d'actions brutales ou agressives l'un envers l'autre qui pourraient entraîner une blessure (comme se lancer la balle dans le visage, se taper, courir et tomber trop brutalement) et à ce que les enfants ne détériorent pas le matériel donné. A l'école et dans la famille, les enfants ont connaissance de ces règles de vie individuelles et collectives. Dans le cadre plus précis de la tâche, les règles principales, explicitement formulées par l'expérimentatrice consistent à ne pas sortir du tapis de jeu (liée à des contraintes d'enregistrement vidéo) et à n'utiliser que les objets que l'expérimentatrice leur donne. Quelques enfants se sont amusés à provoquer intentionnellement ces règles.

**Nat. et Luc.**, 7 ans

*Nat.* commence à taper le carton avec le caillou, puis se met à le déchiqueter et s'exclame enfin en souriant « *j'ai tout déchiré, regarde comme c'est joli* » en le montrant à *Luc.*

***Mor. et Luc.***, 7 ans

*Mor.* balance le pinceau hors de l'espace de jeu, ce qui la fait rire.

Les analyses de variance à un facteur montrent une différence significative entre les groupes d'âge,  $F(3,46) = 6.268$ ,  $p < .005$ . Plus précisément les enfants de 3 ans et 5 ans utilisent significativement moins ce procédé que les enfants de 7 ans,  $p < .005$  et  $p < .05$  aux tests post-hoc de Scheffé. L'utilisation de ce procédé n'évolue pas de manière linéaire entre 3 et 7 ans. Les enfants de 5 ans l'utilisent en effet très peu.

## 5 Les jeux de mots

Lorsque les mots sont détournés, par exemple un coquillage est appelé « téléphone », il s'agit d'un jeu de mot comme les psychologues de l'humour en ont décrit (Aimard, 1988). Dans cette recherche, une analyse des détournements d'usages et des verbalisations qui les accompagnent est proposée de manière approfondie. Nous n'avons donc pas inscrit tous les détournements de mots observés dans cette catégorie, que l'on retrouve dans la catégorie des scénarios imaginaires. Nous avons recensé dans cette catégorie tous les autres types de verbalisations humoristiques comme en particulier l'usage de structures de phrases, de mots à double-sens, d'expressions ludiques. Nous avons limité cette notion pour justement faire la différence entre les conduites de faire-semblant qui peuvent être accompagnées de verbalisations humoristiques et les autres attitudes verbales qui produisent des réactions humoristiques.

***Inè. et Océ.***, 3 ans

*Océ.* dit à *Inè.* à propos du bâton de colle « *il faut remettre le bouchon sinon elle va sécher* », puis reprend après un temps de réflexion « *et si c'était une fausse ?* » ce qui les fait rire toutes les deux. Un peu plus tard dans le jeu, *Inè.* montre le coquillage à *Océ.* et lui dit « *et si y'avait un crabe dedans ?* », ce qui entraîne le rire des deux enfants.

Le jeu de mots repose ici sur l'évocation au conditionnel de la réalité de deux éléments (une fausse colle et un crabe vivant) dont elles savent

qu'ils sont imaginaires et non réels. Elles imaginent des réalités impossibles. Elles se questionnent sur une possible réalité de la fiction, la colle serait-elle fausse comme cela l'est dans la fiction, le crabe serait-il à l'intérieur ? Ces jeux de mots révèlent un raisonnement complexe car le décalage qui crée le fait humoristique repose sur le parallèle de la fiction avec la réalité de la fiction et non pas seulement sur le parallèle entre fiction et réalité. Les fillettes détournent en quelque sorte l'intentionnalité du faire-semblant. Il est cependant intéressant de noter que ce parallèle entre fiction et réalité est parfois fragile et que quel que soit l'âge, les enfants développent des croyances réelles à partir d'événements fictifs.

**Lil. et Inè., 4 ans**

*Lil.* passe le pinceau sur la plaque et dit « *un peu de peinture* », *Inè.* continue « *un peu de produit* » en versant du shampoing sur la plaque. *Lil.* reprend « *un peu de nettoyage* », puis *Inè.* dit « *un peu de ça* », et *Lil.* continue « *un peu de coquillage* ». Les expressions verbales comprenant « *un peu de* » se succèdent un très long moment dans le jeu dans un climat détendu et humoristique.

Le jeu de mot repose sur la répétition de l'expression quantitative « un peu de » qui rappelle davantage la préparation d'une recette que l'activité symbolique qu'elles sont en train de mener : l'une passe le pinceau sur la plaque et l'autre passe de la colle sur le CD. Ces jeux de mots accompagnent un ensemble de détournements d'usages à partir desquels le pinceau est transformé en plumeau pour le nettoyage, en coccinelle ou en barrette. De la même manière l'expression « ça, ça s'appelle un... » accompagne les productions humoristiques « comme une chanson » du jeu de *Jus.* et *Elé.*, 5 ans.

Les jeux de mots tels que nous les considérons n'apparaissent pas évoluer de manière significativement différente entre les groupes d'âge. Nous observons à 4, 5 et 7 ans la répétition de structures de phrases qui soulignent des décalages humoristiques liés aux usages. La répétition de ces structures introduit une régularité à l'image de certaines comptines ou de certaines formes d'écrit assez régulière (comme une recette par exemple) sur laquelle les enfants s'appuient pour imaginer des détournements d'usages

d'objets nouveaux et farfelus. On voit apparaître à 7 ans des jeux de mots plus complexes (de type calembour) impliquant une interprétation à double-sens.

**Mar. et Mat.**, 7 ans

*Mat.* met le coquillage à son oreille, *Mar.* lui dit « *t'entends* », (sous-entendu entends-tu la mer ?) et *Mat.* lui répond « *oui, je t'entends !* » ce qui les fait rire toutes les deux.

## 6 Les sensations avec les objets

Les sensations, les changements perceptifs créent une nouveauté, un inattendu sur lesquels s'appuient les enfants pour produire de l'humour.

**Ala. et Léa.** (3 ans)

*Léa.* ouvre la bouteille de shampoing, presse dessus et remarque que de l'air sort du bouchon, elle frémit, rit et fait sentir l'odeur de la bouteille de shampoing à *Ala.* *Léa.* décide ensuite d'attaquer *Ala.* avec cette bouteille de shampoing et le procédé humoristique qui consistait à percevoir l'air sur sa peau s'est transformé en attaque d'autrui.

**Art. et Art.**, 3 ans

*Art.* met le coquillage à l'oreille de son camarade et lui dit « *écoute* ». L'autre écoute, sourit et demande « *y'a quoi ?* ». Sans donner de réponse, *Art.* repose le coquillage sur l'oreille de son camarade. Celui-ci l'enlève de son oreille, observe son intérieur, en demandant « *y'a quoi ?* ». Puis, il introduit le pinceau dans l'orifice du coquillage, ressort le pinceau et le scrute minutieusement en souriant. *Art.* conclut en disant « *y'a rien !* ».

**Dor. et Hug.**, 7 ans

*Dor.* sent la bouteille de shampoing et la fait sentir à *Hug.* qui dit « *ça sent bon* », ce qui les fait rire.

Ce procédé humoristique est souvent conduit après une exploration de l'objet. Les enfants s'amuse de la sensation qu'ils perçoivent en utilisant un objet comme la bouteille de shampoing, qui est odorante et expulse de l'air lorsqu'elle est pressée, comme le bâton de colle dans lequel il reste un fond collant ou comme le coquillage dans lequel les enfants aimeraient pouvoir glisser leur doigt jusqu'au fond. Les sensations

provoquées par l'exploration des objets produisent des réactions humoristiques à tous les âges sans différence significative.

## 7 Les attaques centrées sur soi / sur l'autre / sur l'objet

Les enfants produisent beaucoup d'humour à travers le statut d'agresseur/agressé. Ils peuvent alterner le statut d'agresseur/agressé ou centrer l'attaque sur eux-mêmes tout en attirant l'attention de l'autre. Parfois les attaques sont centrées sur l'objet, les deux enfants sont dans la même position d'agresseur de l'objet et la compétition qui naît entre les deux enfants revêt un caractère humoristique.

**Luc. et Alo., 5 ans**

*Luc.* lance la balle sur *Alo.* qui se protège. Il sourit et fait sourire. *Alo.* relance alors la balle sur *Luc.* qui se sert du poupon « comme bouclier ». *Luc.* relance à nouveau la balle sur son camarade tout en riant et le jeu continue ainsi.

Différents objets ont principalement été utilisés par les enfants pour mettre en place ce procédé. La bouteille de shampoing qui expulse de l'air à très souvent été utilisée « pour attaquer l'autre ». La balle a été lancée sur différents objets en particulier. Nous remarquons que ce procédé est très présent à tous les niveaux d'âge observés.

## 8 Les disparitions d'objets

Ce procédé consiste à cacher, faire disparaître les objets. Le ressort humoristique repose sur le fait d'annuler la présence d'objets existant, les enfants font semblant que les objets n'existent plus.

**Rém. et Nat., 3 ans**

Sourient à chaque fois qu'ils cachent un objet derrière le canapé servant à délimiter l'espace de jeu. Une fois que tous les objets sont cachés, ils se regardent et disent « *on a fini !* »

**Car. et Elé., 5 ans**

*Elé.* s'exclame « *mais non, on cache le bébé, moi je veux cacher le bébé* » et *Car.* répond « *oui, moi aussi* ». Toutes les deux vont empiler tous les objets sur le poupon pour le cacher en souriant.



Deux dyades d'enfants de 3 ans ont particulièrement développé ce procédé humoristique. C'est à partir de l'acquisition de la permanence de l'objet, entre 12 et 18 mois que l'enfant devient maître des cachettes (Aimard, 1988). Les enfants les plus petits se montrent particulièrement enjoués à mettre en place cet humour. Le jeu de *Rém.* et *Nat.* est entièrement basé sur ce procédé que les enfants plus âgés mettent en place ce procédé de manière plus ponctuelle. Aucune différence significative entre les groupes d'âge n'est observée.

## 9 Personnification

Ce procédé consiste précisément à attribuer des propriétés humaines à une chose inanimée à qui l'enfant donne des croyances, des désirs, qu'il fait parler et agir et à qui il s'adresse.

### **Art. et Art., 3 ans**

*Art.* met le coquillage à son oreille et dit « on entend les pieuvres ». Son camarade répond « oh j'ai peur de la pieuvre ». Il répond « mais non y'a pas de pieuvre » en regardant à l'intérieur et dit « un requin peut-être », puis dit un peu plus tard « il peut nous piquer ».

### **Rom. et Mor., 5 ans**

Romane met le coquillage à l'oreille « comme si cela était un téléphone » et fait comme si elle écoutait une personne au bout du fil. Après quelques secondes, elle raccroche en disant « merci la mer », ce qui fait beaucoup rire *Mor.*

### **Bap. et Tho., 7 ans**

*Tho.* prend le poupon sur ses genoux et dit « ahhh il a fait pipi sur moi »

*Rom.* fait comme si elle écoutait la mer dans le coquillage. Elle crée la surprise pour trois raisons. Elle montre qu'elle n'écoutait pas la mer dans le coquillage, mais qu'elle téléphonait ce qu'elle n'avait pas précisé auparavant, la personne au bout du fil est la mer, lieu où l'on ramasse les coquillages et la mer est personnifiée. Ce procédé est peu utilisé par les enfants dans le cadre de la tâche et aucune différence significative entre les groupes d'âge n'a été observée.

## 10 La musicalité et le rythme

Ce ressort humoristique est observé lorsque les enfants produisent des sons et des rythmes avec les objets.

*Inè. et Océ., 3 ans*

*Inè.* tape le coquillage contre le caillou en riant et fait rire *Océ.*. Elle précise « *je fais de la musique, titititi* ». Un peu plus tard dans le jeu *Océ.* relance le procédé en disant « *on fait de la musique ?* » Elle prend la planche et le pinceau et les tape l'un contre l'autre « *comme des claves* » en chantonnant « *talalalala* ». Elle sourit et fait sourire *Océ.* qui réutilise le coquillage et le caillou « *comme des instruments de musique* » tout en se balançant.

La production de musique et de rythme produit fréquemment un effet positif et humoristique entre les enfants. Les éléments tels que le son et le rythme interpellent les enfants, déplacent leur attention et introduisent l'humour. La Figure 57 présente une photo de deux enfants produisant de la musique tout en riant.



*Figure 57. Photo d'Inè. et Océ. en train de taper les objets entre eux selon un certain rythme pour produire des sons*

Les enfants de 3 et 4 ans ont produit de la musique plus fréquemment que les autres enfants, néanmoins nous n'observons pas de différences significatives entre les différents groupes d'âge.

## 11 Les jeux de construction et d'équilibre

Cette catégorie comprend les procédés consistant à empiler, construire, remplir, mettre en équilibre. L'improbable est la possibilité d'empiler les objets les uns sur les autres sans qu'ils ne tombent. Le suspens de l'équilibre et de la solidité de la construction est entier et crée l'humour.

**Car. et Elé., 5 ans**

*Car.* dit « *il faut trouver un truc vraiment rigolo* » et entreprend une activité d'empilage des objets les uns sur les autres.

Les résultats statistiques montrent une différence significative entre les groupes d'âge  $F(3,46) = 9.885, p < .001$ . Les tests post-hoc de Scheffé montrent que les enfants de 3 ans utilisent significativement moins ce procédé que les enfants de 5 et 7 ans, on note respectivement  $p < .005$  et  $p < .005$ . Ce test montre également que les enfants de 4 ans utilisent significativement moins ce procédé que les enfants de 5 et 7 ans, on note respectivement  $p < .01$  et  $p < .05$ .

## Jeu du repas : précisions sur les résultats généraux

Dans cette annexe, nous proposons de compléter les résultats généraux présentés dans le manuscrit. Il s'agit d'illustrer ce que font les enfants lorsqu'ils n'entrent pas dans le jeu du repas demandé ?

L'analyse de certaines dyades montrent que les plus jeunes entrent dans des activités d'exploration des objets présentés et peuvent s'isoler consécutivement à leur activité d'exploration (cf. le jeu de *Mat.* et *Ped.*, 3 ans dans l'Extrait 13 ; le jeu de *Mat.* et *Lol.*, 3 ans). Les enfants les plus jeunes jouent également davantage des scénarios symboliques s'appuyant sur les usages conventionnels des objets disponibles comme le montre l'Extrait 7 présentant le jeu de *Mat.* et *Ped.*, 3 ans.

### *Extrait 13. Jeu de Mat. et Ped., 3 ans*

- 
- ...
- Mat.* : explore le coquillage (*seul*)  
Et dit « *oh oh c'est lourd dedans* » en secouant la balle. Fait rire  
*Ped.* (*partagé*)  
Il rajoute « *pou pou pou pou pou* » en faisant sautiller la balle (*seul*)
- Ped.* : explore le CD et dit « *la musique* » (*seul*)  
Et demande à *Mat.* « *tu peux m'ouvrir ça ?* » en lui montrant la colle  
(*partagé*)
- Mat.* : prend la colle et essaie de l'ouvrir, la visse et la dévisse et la repose  
(*partagé*)
- Ped.* : dit « *c'est de la colle* » reprend la colle et trempe le pinceau dedans  
(*partagé*)
- ...
- Ped.* : explore la colle, trempe le pinceau à l'intérieur et passe le pinceau sur la bouteille de shampoing et dit « *c'est pour mettre là* »  
(*partagé*)
- Mat.* : demande à *Ped.* « *je peux essayer moi ?* » (*partagé*)
- Ped.* : dit « *quoi ? Tiens* » et tend le pinceau et la bouteille de shampoing à *Mat.* (*partagé*)
- Mat.* : trempe le pinceau dans la colle et passe le pinceau sur la bouteille de shampoing (*partagé*)
- ...
- Ped.* : porte le coquillage « *comme un aliment* » à la bouche du poupon et dit « *tu veux quelque chose à manger ? miam miam arrête de pleurer* » (*partagé*)  
Puis joue à lancer et secouer la balle (*seul*)
- Mat.* : dévisse la colle (*seul*)
-

Dans l'Extrait 13, les deux enfants commencent par explorer les objets : la colle, la bouteille de shampoing, le coquillage et le CD. Ils mènent seuls cette activité. Après ce temps d'exploration solitaire, les deux enfants utilisent la colle et le pinceau de manière conventionnelle. *Mat.* dévisse la colle pour *Ped.*. Puis, *Ped.* fait semblant de tremper le pinceau dans la colle. A travers l'attention qu'ils se portent, les enfants entrent dans un jeu partagé et dans un scénario *collage avec utilisation du pinceau*. Ce n'est qu'à la fin de l'extrait que les enfants s'engagent très brièvement dans le jeu demandé lorsque *Ped.* s'adresse au poupon et lui demande « *tu veux quelque chose à manger? miam miam arrête de pleurer* » rappelant ainsi le contexte imaginaire proposé au début de la tâche (le poupon pleure car il a faim). Avant d'interagir dans le contexte thématique proposé, les jeunes enfants portent un grand intérêt aux objets soit en les utilisant de manière exploratoire, soit en les utilisant de manière conventionnelle (prendre de la colle avec le pinceau « pour coller »). Les détournements d'usages dans le contexte du repas surviennent tard dans le jeu et très ponctuellement. Les deux enfants abandonnent en effet le jeu du repas rapidement et reprennent une activité impliquant des usages conventionnels juste après avoir fait semblant de nourrir le poupon.

A l'opposé, les enfants de 7 ans développent plus largement le jeu demandé comme le montre l'Extrait 14.

*Extrait 14. Jeu de Nel. et Emi. 7 ans*

---

- ...
- Emi.* : dit « *alors je vais faire à manger* »
- Nel.* : dit en parlant du coquillage « *c'est la mer, beh c'est de l'eau !* », rit et fait rire.
- Emi.* : dit « *euh ça je vais faire la mousse* » et utilise la bouteille de shampoing « comme un tube de mousse » et la secoue très fort puis en verse sur la plaque qu'elle utilise « comme une assiette ».
- Nel.* : dit à propos de la bouteille de shampoing « *ya rien dedans* », rit et fait rire.
- Nel.* : dit « *voilà allez, je vais mettre au four* », met la plaque qu'elle utilise « comme une assiette » dans le carton utilisé « comme un four » et dit « *allez c'est au four !* ».
- Emi.* : dit « *la colle* » en dévissant la colle.
-

- 
- Nel.* : dit « *maintenant on va préparer du nutella* », « *alors tu fais ça* » et
- Emi.* : tape la balle avec la planche « *comme pour préparer du nutella* », rit.  
Un peu plus tard, elle dit « *je crois que c'est cuit* » en soulevant la plaque comme une assiette, rit.  
: dit « *non mais mets quelque chose* » en parlant de la plaque et pose
- Nel.* le coquillage et le caillou considérés « *comme des aliments* » sur la plaque utilisée « *comme une assiette* », rit.  
: dit « *ah le petit bébé* » et s'intéresse au poupon, puis elle dit
- Emi.* « *maintenant faut prendre la pâte à crêpes pour faire les crêpes, alors voilà le plat* » en soulevant le carton qu'elle utilise « *comme un plat* ». Elle secoue le coquillage et le caillou utilisés « *comme des ingrédients* » au-dessus du carton, et rit.  
: dit à *Emi.* « *Qu'est-ce que tu fais?* »  
: fait sauter le carton en l'air comme pour faire sauter les crêpes qui cuisent, elle rit et fait rire *Nel.*
- Emi.* : dit « *mais c'est pas une crème !* » rit et dit « *mets quelque chose dedans* » et pose la bouteille de shampoing « *comme une crêpe* » à
- Nel.* l'intérieur du carton utilisé « *comme un plat* ».
- ...
- 

*Nel.* et *Emi.*, 7 ans, entrent dès le début du jeu dans la thématique du repas : *Emi.* propose de « *faire à manger* ». *Nel.* commence alors par détourner l'usage des objets, par exemple le coquillage devient « *une bouteille/carafe d'eau* ». Tout le jeu est partagé et s'articule autour du thème du repas.