

L'inscription dialogique du jeune enfant: évolution, diversité et hétérogénéité

Anne SALAZAR ORVIG

Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3) et LEAPLE (CNRS-Paris 5)

This paper presents the evolution of dialogical involvement of a young child between 1;6 to 2;3 years old. This evolution is considered through the development of contingency and the types of dialogical moves produced by the child in different situations of family life. At the same time, stress is put on the fact that these dialogical situations are heterogenous and do not suppose always a perfect joint attention format. Dialogical development cannot be considered as a linear evolution. The child has to learn also to participate in imperfect situations and to cope with the uncertainties of the joint construction of meaning.

Introduction

Je voudrais présenter ici quelques résultats et observations issus d'une recherche en cours sur le développement des conduites dialogiques chez le jeune enfant, conduite à partir d'un corpus longitudinal, le suivi d'un enfant, Daniel, cadet d'une famille bilingue espagnol-français, le français étant quasi-exclusivement la langue qu'il utilise. Les données citées ici concernent plus spécifiquement quatre séances sur une période de 9 mois: 1;5,20 (1;6) 1;8,22 (1;9), 2;0 et 2;3. Cette période couvre le passage pour cet enfant des énoncés à un terme aux débuts de la syntaxe adulte.

Si l'on considère le dialogue non seulement comme un processus interactionnel mais aussi et surtout comme la participation à la construction d'un espace discursif, d'un espace commun de significations, le moment où l'enfant commence à parler est également celui où se mettent en place les fondements de l'échange verbal. Je dirai même plus, on ne peut appréhender l'un sans l'autre. En effet selon une conception dialogique et fonctionnelle de l'acquisition du langage, l'enfant s'approprie la langue et les usages linguistiques à travers ses pratiques langagières, et en particulier, comme le postulait Bakhtine (1984), à travers son entrée dans des genres différents (François, Hudelot & Sabeau-Jouannet, 1984; François, 1993). Or, cette entrée dans les genres discursifs, que l'on pense au récit, à l'explication, à l'argumentation, se donne pour l'enfant dans et à travers la relation dialogique. Il y a donc un rapport de double implication ou de double enveloppement comme dirait François, entre l'activité langagière qui soutient l'acquisition linguistique et le

développement des compétences dialogiques spécifiques qui permettent à l'enfant de participer dans le processus conjoint de construction d'un discours.

Quand il commence à produire ses premiers mots, le jeune enfant a déjà un certain nombre de savoirs-faire dans le domaine de la communication: il respecte et sait gérer l'alternance des tours de parole, il peut engager et maintenir une attention conjointe sur un objet donné, il possède un répertoire important d'actes communicationnels voire de proto-actes de langage. En revanche, il présente une certaine immaturité sur le plan du dialogue verbal, immaturité qui ne s'explique pas uniquement par l'état de ses compétences linguistiques.

Cette immaturité concerne la participation à la construction conjointe d'un discours et plus particulièrement les relations de continuité. Mc Tear (1985) et Ninio et Snow (1996) rappellent que les jeunes enfants laissent souvent les interventions de leurs interlocuteurs sans réponse, manifestant ainsi leur faible sensibilité ou leur non acculturation aux dites obligations interlocutives. Snow (1977) considère que les échanges entre adulte et jeune enfant ont l'allure de véritables conversations uniquement parce que l'adulte enchaîne sur le discours de l'enfant et non pas en raison d'une réciprocité interlocutive. Bloom, Rocissano et Hood (1976) ont montré qu'avant 2 ans, les énoncés des enfants ne sont que rarement (entre 10 et 28%) en continuité thématique avec l'énoncé précédent de l'adulte. Il serait ainsi plus facile à l'enfant de poser une question sur un objet de discours nouveau que sur un objet de discours préalablement partagé avec l'interlocuteur. Vers 3 ans, ce taux de continuité augmenterait notablement, se situant entre 39 et 53% des énoncés de l'enfant. Cette continuité thématique reposerait pour beaucoup sur des extensions, l'enfant prenant appui sur le discours de l'adulte pour construire son nouvel énoncé. Développement syntaxique et développement dialogique se trouvent ainsi fortement liés. C'est parce qu'ils exploitent les ressources que leur fournit le dialogue que les enfants construisent des énoncés plus complexes.

Ce constat est en accord avec d'autres observations faites aux premiers stades des conduites verbales enfantines. Des auteurs (Bloom, 1973; Scollon, 1979; Veneziano, Sinclair & Berthoud, 1990) s'intéressant à la mise en place des énoncés à 2 termes ont depuis longtemps mis en évidence qu'avant d'enchaîner deux termes en un seul tour de parole l'enfant associe deux termes sur deux tours de parole différents, donnant lieu à ce que Scollon appelle les «constructions verticales». Ces auteurs, et en particulier Veneziano (1997 a et b) ont insisté sur l'importance de l'enchaînement dialogique dans ce processus. En effet entre les deux énoncés de l'enfant, on constate souvent une intervention de l'adulte, qui reprend, reformule ou produit une expansion de l'énoncé de l'enfant. Le dialogue apparaît donc ici aussi comme

un facteur de médiatisation de la production syntaxique de l'enfant. En même temps on voit comment se développent de façon concomitante construction discursive, syntaxe et inscription dialogique de l'enfant.

Dans ce qui suit je m'intéresserai uniquement à la dimension dialogique du développement de l'enfant, sans pouvoir m'arrêter aux développements linguistiques concomitants. Ce faisant je voudrais également poser quelques questions sur les conditions dans lesquelles se fait cette acquisition.

De la discontinuité à la continuité

Nous sommes donc, comme le dirait Halliday (1979), confrontés à la question de savoir quel est le chemin que parcourt l'enfant pour prendre une part active dans le processus de la construction conjointe d'un discours. Dans l'analyse de Bloom, Rocissano & Hood (1976) les énoncés de l'enfant sont considérés dans leur relation d'adjacence et de continuité thématique indépendamment de leur mode d'inscription dans un échange ou du rôle qu'ils jouent dans la dynamique de la progression dialogique. Or, une intervention enfantine peut être en discontinuité pour diverses raisons, en particulier parce qu'elle laisse l'énoncé de l'adulte sans réponse et crée donc une rupture ou parce qu'elle constitue une initiative et dirige le dialogue vers de nouveaux objets de discours.

1.1. *Fréquence des ruptures*

Mes données confirment en partie les observations faites par Mc Tear (1985) ou Ninio & Snow (1996) selon lesquelles le jeune enfant a tendance à laisser le discours de l'interlocuteur sans réponse. Toutefois, pour évaluer cette question il ne suffit pas de comptabiliser les échanges tronqués. Comme l'a mis en évidence Vincent (1995) les échanges familiaux entre adultes se caractérisent par une proportion importante de discontinuité: l'échange canonique à deux places est loin d'être le plus fréquent. Dans le cas qui nous occupe, en outre, les interventions verbales peuvent recevoir des réponses non verbales adaptées: des gestes, des vocalisations, des rires, des pleurs. Afin d'évaluer ce phénomène, il est donc nécessaire de distinguer réponse non verbale et absence de réaction à une intervention qui sollicite ou attend une réponse.

(1) 2;3

Daniel et son père jouent avec divers véhicules

PERE c'est quoi ça?

DANIEL etapatinÉt

PERE ah bon! et ça?

DANIEL É ma mama)!

PERE c'est ta maman?! qu'est-ce qu'elle fait ta maman?

DANIEL Se {} SEÂSe a) Zus «{??} chercher en chose»

Dans cet exemple Daniel laisse la question de son père (*qu'est-ce qu'elle fait ta maman?*) sans réponse se lève et part chercher quelque chose qui n'a pas de rapport avec le thème des voitures ni avec celui de sa mère. Il s'agit d'un cas flagrant d'absence de réaction. En revanche, dans l'exemple suivant la réponse non verbale satisfait l'obligation ouverte par l'énoncé de l'interlocuteur.

(2) 2;3

Daniel et son père jouent avec de petits tracteurs

PERE avec le volant. fais tourner avec le volant

Daniel fait tourner les roues...

A 1;6 l'enfant présente à la fois une préférence pour les réponses non verbales et un taux de rupture assez important. Ces deux taux diminuent de façon spectaculaire au cours des mois qui suivent. Il apparaît ainsi que l'enfant s'inscrit de plus en plus dans des échanges de nature verbale. Et ceci de deux façons complémentaires: d'une part, il substitue de plus en plus souvent une réponse verbale à une réponse non verbale (ou accompagne sa réponse non verbale d'une réponse verbale); d'autre part, il tient davantage compte des énoncés de ses interlocuteurs en y réagissant verbalement. Ainsi l'affirmation selon laquelle ces conduites de rupture caractérisent le mode d'implication dialogique du jeune enfant ne se confirme que pour les débuts du langage infantin. Après, et ici autour de 2 ans, les ruptures deviennent relativement peu fréquentes.

1.2. Inscription dans l'échange

Maintenant qu'en est-il de l'inscription de l'enfant dans l'échange, compris comme l'unité minimale du dialogue? en est-il plutôt à l'initiative? ou participe-t-il en deuxième ou en troisième position à son déroulement? Observons l'exemple suivant:

(3) 2;3

Daniel joue dans sa chambre avec de petites voitures qu'il sort d'un panier. Il prend un vélo

DANIEL a! vejo kase. ve ve ve vejo

OBS ah il est cassé

DANIEL pP pa tasiÂ «peut pas t'asseoir»

OBS non? il est pas cassé?

DANIEL pP pa tasiÂ

OBS on peut pas s'asseoir?

Daniel pose le vélo

DANIEL (no). {oke}¹ pP pa taswaÂ

Cet extrait montre la diversité de positions occupées par l'enfant: tout d'abord il initie un premier échange [vejo kase. ve ve ve vejo] en introduisant un nouvel objet de discours, puis il initie un second échange en changeant le point de vue sur l'objet [pP pa tasiÂ], en expliquant en quoi le vélo est cassé; ensuite il s'inscrit en position de réaction répliquant aux interventions de l'adulte: [pP pa tasiÂ] et [(no). {oke} pP pa taswaÂ].

A ces deux types de mouvements s'ajoute les cas où l'enfant poursuit son tour de parole sans introduire de nouveaux éléments de contenu: on parlera à ce propos d'ajouts monologiques:

(4) 2;3

Daniel montre un objet en céramique

DANIEL e bi isi daÂd «E bille ici regarde»

OBS c'est un trou?

DANIEL wi. se i bij .{seteija} isi. «oui. c'est l bille. c'était là ici»

La figure 1 montre que sur ce plan aussi il y a une évolution remarquable de l'enfant dans les 9 mois considérés.

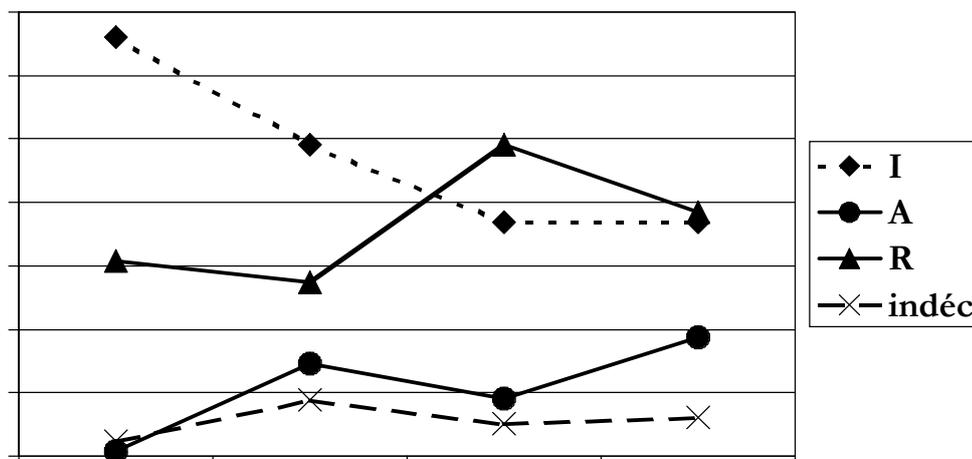


Figure 1: Distribution des initiatives (I) des réactions dialogales (R) et des ajouts monologiques (A) pour l'ensemble des énoncés de l'enfant

Cette figure permet d'observer que l'enfant produit de plus en plus d'ajouts au sein d'un même tour de parole ce qui constitue une façon d'enrichir le dialogue².

1 {oke} pourrait correspondre au «porque» espagnol «parce que».

Mais ce qui est plus remarquable c'est l'évolution du rapport entre initiatives et réactions. A 1;6 l'enfant produit en majorité des initiatives, et bien moins de réactions dialogales. La part des initiatives chute de façon spectaculaire avec l'âge, pour arriver à 36% à 2;3. L'importance de ce changement m'amène à penser que cette modification du rapport entre initiatives et réactions constitue un aspect-clé du développement dialogique.

Ces résultats peuvent sembler paradoxaux au vu d'une certaine image du dialogue adulte-enfant. En effet, dans la littérature on a tendance à considérer que l'échange typique dans le dialogue adulte-enfant est celui où l'adulte, plus particulièrement par le biais de questions, a l'initiative de l'échange et que l'enfant se trouve davantage en situation de répondre. Mais il n'y a paradoxe que parce qu'il y a malentendu, malentendu sur le prototype de l'échange adulte-enfant, puisé dans le cadre institutionnel (à l'école, à la crèche, en rééducation). Toute autre chose est l'hétérogénéité des échanges qui constituent la réalité du dialogue familial tel qu'il se déroule au fil de différentes activités et des centrations de l'attention de l'enfant. En particulier, l'enfant est amené à faire des commentaires sur le monde, à faire des demandes, à solliciter des verbalisations, des dénominations ou des explications de l'adulte... et non seulement à répondre à ses questions.

En même temps, la position de l'adulte dans ces échanges familiaux est très variable. Tantôt dans des situations fortement focalisées autour d'une activité, comme la lecture ou certains jeux (tel qu'on le voit dans les exemples 1 et 2), il structure l'échange, tantôt, comme on le voit dans l'exemple 3, il se place, au contraire, à la disposition de l'enfant, en répondant à ses demandes, à ses interpellations, en l'interrogeant sur son dire.

Ainsi, un fort taux d'initiatives ne serait pas un indice de maturité dialogique. Au contraire, ce que l'enfant apprend c'est à s'inscrire de plus en plus et de mieux en mieux dans le cadre d'un échange verbal en cours, que celui-ci ait été initié par son interlocuteur ou par lui-même. Ce qui nous amène également à nous interroger sur les modalités du développement dialogique des enfants qui, présentant des troubles du développement du langage, se caractérisent au contraire par une faible proportion d'initiatives...

Toutefois, les modalités de cette inscription font également l'objet d'une évolution. En effet, même quand l'enfant prend l'habitude de suivre l'autre dans l'échange verbal, il faut encore qu'il puisse gérer un certain empan thématique (Slama-Cazacu, 1966, 1977), être capable de poursuivre et maintenir un même thème. Cette capacité se manifeste différemment selon que l'on consi-

2 Nous n'aborderons pas cet aspect du développement dialogique dans ces pages.

dère l'allongement des échanges, et donc les mouvements de réaction, ou les relations entre échanges, et donc les initiatives.

1.3. Les mouvements de réaction

En effet, les interventions en réaction n'ont pas toutes la même valeur du point de vue de la construction du discours. On se propose de les regrouper en cinq grandes catégories:

- a) les réponses ou répliques induites par l'intervention de l'adulte, dans lesquelles l'enfant n'apporte rien de plus que ce qui est sollicité par son interlocuteur:

(5) 2;3

PERE t'as un tracteur encore ici?
DANIEL wi

- b) des questions métadiscursives, c'est-à-dire des demandes de répétition, de confirmation d'une interprétation, voire de clarification:

(6) 2;3

Daniel et son père discutent sur où placer une figurine

DANIEL e akoSe dejEÂ «E accrocher derrière»
PERE ou là, d'ailleurs sur le sur le marchepied là tu vois
DANIEL E)?
PERE sur le marchepied là
DANIEL isi?
PERE oui
DANIEL maSPpje?
PERE- {sur le marchepied là/ un marche pied oui}

- c) l'ensemble des confirmations autres que par simple prophrase et qui s'expriment le plus souvent par des répétitions.

(7) 2;3

PERE non? tu préfères derrière?
DANIEL ´vP dejEÂ
PERE d'accord
DANIEL wi +++ **dejEÂ**

- d) des réactions qui relèvent du pôle expressif et qui se manifestent le plus souvent sur le mode des interjections

(8) 2;0

Laura, la sœur de Daniel lui a pris sa casquette

LAURA Daniel regarde j'ai ça
DANIEL a ma a ma a ma!
OBS Laura! tu penses pas que tu es en train de l'embêter là?
DANIEL **E) E) <plaintif>**

- e) des expansions dialogales, qui introduisent donc de nouveaux éléments de signification dans l'échange.

(9) 1;9

Daniel perd un petit objet qu'il a à la main

DANIEL o! o! e paki!

MERE ¿se fué? si <c'est parti? oui>

DANIEL **aju** < «cayó» pour «tombé» >

Le tableau 1 répertorie la distribution, en fonction de l'âge, de ces cinq types d'interventions réactives.

Age	Expansion	Confirmation	Question Méta	Réaction induite	Expressif
1;6	15,38%	15,38%	0,00%	51,28%	17,95%
1;9	18,60%	11,63%	4,65%	41,86%	23,26%
2;0	11,54%	9,62%	27,56%	46,79%	4,49%
2;3	12,17%	12,17%	16,52%	59,13%	0,00%

Tableau 1: Distribution des types de réactions selon l'âge

La proportion de certaines catégories, telles que les réponses induites ou les confirmations ne varient guère avec le temps. Les réactions induites constituent de loin le mouvement de réaction le plus important. Ceci laisse penser que les mécanismes de base de l'interlocution sont bien mis en place. A condition, bien entendu le fait que l'enfant réponde...

Les réactions de type expressif diminuent notablement, ce qui était prévisible et qui va de paire avec la diminution des réactions non verbales.

En revanche, la présence de questions métadiscursives caractérise les échanges après 1;9. Cette présence peut être interprétée comme le signe d'une nouvelle étape dans l'inscription dialogique, celle de la recherche de l'intercompréhension par l'enfant: plutôt que de ne pas répondre, l'enfant sollicite la répétition de l'intervention de l'adulte, voire lui propose sa propre interprétation. On aurait donc ici affaire à l'expression d'une certaine conscience du fait dialogique.

On peut cependant proposer une autre interprétation du recours aux questions et qui correspond aussi à l'appropriation par l'enfant d'une ressource interactive: comme on peut le voir dans l'exemple (6) ci-dessus, ce type de question donne à l'enfant le loisir de ne pas réagir immédiatement à l'énoncé de l'adulte, elle introduit un temps de latence sans pour autant briser le lien interlocutif. La fréquence de ce type d'enchaînement pourrait d'ailleurs constituer une stratégie interactive spécifique de Daniel dans son engagement dialogique.

Quoi qu'il en soit ces mouvements de questionnement manifestent la participation non seulement à un espace intersubjectif, mais aussi à un espace discursif. Par ce biais l'enfant et l'adulte ancrent de façon explicite les significa-

tions qui circulent dans l'échange et contribuent ainsi à assurer une certaine intercompréhension.

Par ailleurs, même si proportionnellement leur importance n'augmente pas beaucoup avec le temps, l'évolution des expansions permet de saisir l'enrichissement des positionnements dialogiques de l'enfant.

Alors qu'à 1;6 et 1;9 ces ajouts correspondent principalement à des reformulations ou à des oppositions à l'énoncé de l'interlocuteur, à partir de 2 ans on voit surgir des explications, des commentaires, des arguments:

(10) 2;0

PERE pourquoi tu vas pas sur le pot?
 DANIEL evaj vaje
 PERE tu vas y aller bientôt
 DANIEL a?
 PERE - tu vas y aller bientôt
 DANIEL **e pa e pipi**
 PERE ya pa des pipi?
 DANIEL a?
 PERE sur le pot ya pas des pipi?
 DANIEL no)
 PERE ah ça c'est ennuyeux, quand tu es sur le pot ya plus de pipi.

Cet enchaînement est intéressant à plusieurs titres: d'une part l'enfant répond par une promesse à la question du père, montrant donc qu'il l'interprète plus comme un reproche que comme une question. Toutefois, en un deuxième temps et après avoir sollicité la répétition de la reformulation du père, Daniel fournit une justification de sa conduite [e pa e pipi]. L'allongement de l'échange n'est donc pas ici seulement le fait des questions métadiscursives, il est associé aussi aux changements de point de vue que l'enfant introduit dans ses mouvements dialogiques.

On a affaire ici à un nouvel équilibre entre continuité et discontinuité. Au maintien de l'interlocution s'ajoute la capacité de l'enfant à produire des variations sur un même thème.

1.4. *L'évolution des initiatives*

Cette capacité à participer à la construction effective du sens dans le dialogue se manifeste aussi dans l'évolution des initiatives observée dans les quatre séances.

Parmi les initiatives d'échange on peut distinguer: les initiatives absolues, c'est-à-dire, les initiatives introduisant de nouveaux thèmes (IABS), les initiatives relatives, introduisant des sous-thèmes ou des changements de genre (IREL), les initiatives qui correspondent à la réintroduction d'objets de discours préalablement mentionnés (IREI) ou enfin de simples réitérations d'initiatives

précédentes (IREP). Globalement, leur distribution ne semble pas varier beaucoup avec l'âge:

	IABS	IREL	IREI	IREP
1;6	16,87%	20,48%	9,64%	53,01%
1;9	30,26%	31,58%	21,05%	17,11%
2;0	32,20%	27,97%	18,64%	21,19%
2;3	33,03%	42,20%	9,17%	15,60%

Tableau 2: Distribution des initiatives selon l'âge

Il est notable qu'à 1;6 l'enfant produit surtout des initiatives par répétition: il réitère une et mille fois ses demandes. Ces répétitions restent importantes dans les autres séances mais dans des proportions bien inférieures.

Ce n'est pas le taux d'initiatives absolues qui différencie les trois autres séances mais le pourcentage des réintroductions à distance et des initiatives relatives. Avec le temps, la part de la répétition, de la réitération immédiate ou à distance diminue considérablement. On peut voir dans cette évolution un nouveau signe de la diversification des positionnements dialogiques de l'enfant.

Maintenant, si l'on considère les initiatives relatives qui dépassent 40% à 2;3 on peut observer une évolution qualitative très importante.

A 1;6 les initiatives relatives se limitent quasi-exclusivement à des demandes et des appels dans le champ thématique en cours. Seulement à deux reprises apparaissent des dénominations. En voici un cas:

(11) 1;6

PERE pourquoi (t'as xxx) tes chaussures là ?

Il s'accroupit derrière Daniel et lui noue les lacets des chaussures

DANIEL O)!

PERE non?

DANIEL !

PERE quoi Daniel

DANIEL { }

PERE les chaussures oui . zapatos !

A 1;9 il s'agit essentiellement de prédictions à propos d'objets de discours préalablement posés.

(12) 1;9

Daniel pointe vers la fenêtre où se reflète la lumière de la lampe

DANIEL ti jaji

OBS jah la luz! < «ah la lumière!»

Daniel fait un mouvement de la main

DANIEL **epati aji**
MERE est partie [aji]?

La nouvelle intervention de l'enfant, avec maintien du thème, constitue donc une contribution supplémentaire dans la construction du discours autour d'un objet donné.

A 2 ans on relève une plus grande variété: à côté des prédications simples, apparaissent des commentaires et des variations sur un même thème:

(13) 2;0

DANIEL loa ewEje? loa wEje?
OBS Laura?
Daniel wi
OBS elle est en train de dessiner avec Julian. tu veux qu'on aille les voir?
DANIEL **mama) waje?**

Enfin, à 2;3 se confirme la capacité de l'enfant à produire des changements de genre sans modifier le thème. Les prédications vont se complexifier en particulier en ce qui concerne la caractérisation des objets:

(14) 2;3

D. montre le siège d'un tracteur

DANIEL {X} a bonom deda) {siÂ}
OBS tu peux mettre dedans
PERE vas y tu peux mettre un bonhomme
Daniel regarde son père.
DANIEL **isi se a bonom d´tat{Â se a bonom d´tat{Â isi**

et surtout, c'est à ce moment que surgissent les demandes d'explication:

(15) 2;3

Daniel § tune voja)
Pere oui on tourne le volant pour conduire oui et ça fait tourner les roues
Daniel pukwa:?

Ainsi se développent au fil des mois des conduites discursives, relevant de genres différents et qui permettent à l'enfant de devenir un partenaire actif dans la construction du dialogue.

1.5. *Développement des conduites dialogiques: vers la continuité et la diversité*

Une transformation importante sur le plan des compétences dialogiques a donc lieu au moment où se met en place la compétence linguistique. Dans une probable relation de réciprocité, le développement des structures syntaxiques et du lexique s'accompagne non seulement de la capacité de l'enfant à produire des tours de parole plus longs mais surtout à ajuster davantage ses interventions à la construction d'un espace discursif commun. Ainsi, avec le temps, l'enfant produit moins d'énoncés en rupture, il s'inscrit en

continuité avec le discours déjà produit, il assure l'ancrage des significations partagées, enfin il contribue à l'évolution des thèmes par des changements de point de vue et de genre.

Diversité et hétérogénéité

Toutefois, ce développement ne saurait être considéré comme une évolution simple ou linéaire, allant tout droit de la discontinuité à la continuité, de l'homogénéité à la diversité des sous-thèmes et des genres. Les conduites de l'enfant présentent de grands contrastes aux différents âges envisagés et s'inscrivent dans une réalité qui est loin d'être homogène.

On peut constater dès les premières séances, des modalités de comportement dialogique très différentes selon le type de séquence à laquelle on a affaire. Plusieurs facteurs entrent probablement en ligne de compte: le rapport au référent, le type de question posée par l'adulte, mais aussi le caractère plus ou moins familier de la tâche. On connaît le rôle que jouent les formats (Bruner, 1984; Marcos, 1998) comme médiateurs privilégiés dans l'acquisition du langage et donc du dialogue.

Toutefois, ces formats – à petite ou grande échelle – articulent des moments privilégiés, routiniers ou au moins fortement focalisés, dans un ensemble d'interactions qui se déroulent au sein de la vie familiale et qui sont bien plus hétérogènes. Dès son plus jeune âge l'enfant est confronté non pas à un seul modèle de dialogue mais à une diversité de genres dialogiques qui se distinguent non seulement par les modes d'enchaînement et les styles interactifs mais aussi par des rapports différents à l'extra-linguistique et des degrés différents de convergence de l'attention des interlocuteurs.

On court donc le risque de prendre pour la réalité des échanges les situations privilégiées par les études sur l'acquisition du langage. Non pas que des situations fortement focalisées telles que les décrit la littérature ne soient pas naturelles ou habituelles, bien au contraire, mais il est nécessaire de les situer dans le contexte du déroulement de la vie quotidienne, comme le montrent quelques observations faites dans mon corpus.

1.6. Diversité et imbrication des séquences

Si l'on s'arrête à l'enregistrement à 1;6 on peut constater que sur quatorze séquences relevées, seulement quatre présentent une focalisation durable des interlocuteurs sur un objet – des photos, une figurine –, sur une activité conjointe – jeu avec un boîtier de cassette, ou une longue négociation entre Daniel qui veut mettre son manteau pour partir avec sa mère et celle-ci qui essaye de le consoler et lui expliquer qu'il ne peut pas sortir avec elle.

Le reste des séquences, donc le gros de l'enregistrement, est constitué de séquences hétérogènes de transition, de discours non stabilisé sur des objets, de négociation des relations interpersonnelles, de propositions d'activité qui n'aboutissent pas. Surtout, les séquences se croisent, s'imbriquent et le dialogue n'est pas uniquement centré sur l'enfant enregistré. Voici, par exemple, le moment qui précède la mise en place de la séquence focalisée sur la photo:

(16) 1;6

Laura, la sœur, embête Daniel, celui-ci va vers sa mère

MERE ¿esta Laura que te hace! «qu'est-ce qu'elle te fait cette Laura!»

Daniel pleure, un peu forcé

MERE ¿por qué lloras gordo? «pourquoi tu pleures mon gros?»

DANIEL m a)! ma! <plaintif>

Il tend ses bras. La mère le prend dans ses bras

MERE vamos a ir con Laura ¿sabes? a ver al doctor tu te vas a (estar/quedar) con Anne y con papá ¿sí? «on va partir avec Laura tu sais? voir le médecin, toi tu vas rester avec Anne et papa, oui?»

DANIEL {ma ane}

DANIEL . . . < légèrement plaintif >

MERE ¿sí? «oui?»

DANIEL . ! <idem>

MERE mmm?

Daniel lève la tête vers sa mère sans la regarder vraiment puis se penche derrière son épaule.

MERE ven «viens»

Le père parle depuis la cuisine

PERE faut l'faire manger?

MERE no::n pas tout d'suite! non essaye de le faire manger à midi quand même pasque::

Daniel regarde devant lui (la porte?)

PERE comment ?

MERE a midi: . moins l'quart

MERE (vas/vamos) a jugar un (ratito/poquito) <très doucement> ¿ah? «on va jouer un petit peu, hein?»

DANIEL <toux très brève?> ah <regarde sa mère, sourit>

Il cherche à attraper un manteau et/ou à toucher/ouvrir le verrou de la porte d'entrée

MERE no deja esto (ven) «non laisse ça, viens»

Mère va vers le salon

DANIEL ~ <plus chantonné> (awa ane) <sa main est tendue vers l'entrée, il l'agite>

MERE § ah § <effort en s'asseyant>

Arrivée de Laura qui tend un chèque à sa mère, la mère donne une photo à Daniel

LAURA Maman!§ §ça c'est pour A.B.C³ !
 DANIEL {kiki/pipi!} <en regardant la photo>
 MERE (¿qué hay ahí?) «qu'est-ce qu'il y a là?»

Daniel cherche à attraper le chèque

MERE eso no (espérate) «ça non, attends».

La séquence débute avec l'entrée en scène de la mère qui cherche à consoler Daniel. En lui disant *viens* la mère ébauche la proposition de jeu qu'elle fera après. Mais à ce moment le père fait irruption, et engage un court échange avec la mère à propos du repas. Après cette parenthèse pendant laquelle Daniel semble s'abstraire de la communication, la mère propose un jeu. Daniel accepte mais s'intéresse aussi à ce qui il y a du côté de la porte. Au moment où l'activité focalisée est sur le point de commencer surgit la sœur avec un chèque pour le pédiatre. La mère essaye en même temps d'initier le commentaire de l'image et d'empêcher Daniel d'attraper le chèque.

Cet extrait illustre bien la façon dont dans la communication familiale s'imbriquent des échanges différents. Les séquences autour d'un thème donné constituent des moments de stabilisation dans un ensemble qui est par définition mouvant et hétérogène.

Mais il n'y a pas que des activités ou séquences imbriquées. Dans cet extrait se mêlent également différents fils de continuité, surtout diverses interprétations sur le sens qui circule. En effet, aux fils conducteurs des différentes interventions de la mère se mêle celui de l'enfant qui s'initie par sa demande, demande de reconfort immédiat mais aussi, peut-être, demande-t-il à sa mère de rester (il sait déjà qu'elle doit partir). Au moment où sa mère lui annonce son départ un malentendu semble se construire: Daniel semble tout d'abord reprendre l'énoncé de sa mère [ma ane] *moi avec Anne* pour s'y opposer [ma a mama] *moi avec maman*, sans que la mère réagisse vraiment, en tout cas elle ne s'y oppose pas. La mère propose ensuite un jeu et Daniel semble interpréter l'engagement de sa mère comme une réponse à ses demandes précédentes: [mamo], probablement pour l'espagnol «vamos», *allons*, forme enfantine fréquente, surtout [awa ane], *au revoir anne*, la présence de l'observatrice étant peut être synonyme de séparation d'avec sa mère...

La suite de la séquence nous montre un autre cas de figure: l'enfant arrive à fonctionner avec deux fils de continuité simultanés en commentant la photo et en essayant en même temps d'attraper le chèque ...

3 A la place du nom du pédiatre.

1.7. Quel contexte pour l'enfant?

Ainsi parallèlement à l'imbrication des séquences, l'enfant est confronté à l'hétérogénéité de l'espace discursif. D'autres observations de ce corpus, à d'autres moments du développement de l'enfant, me confirment dans l'idée qu'on ne saurait avoir de la continuité discursive une vue homogène, encore moins dans la communication familiale où sont souvent en train de se passer différentes choses à la fois. Que fait l'enfant de ces différentes sources de sens? comment les gère-t-il? Ou pour le dire autrement quel est le contexte pertinent pour un enfant de moins de deux ans et demi? Les moments où l'enfant n'est pas le destinataire direct du discours des adultes me semble un bon lieu d'observation de ces phénomènes:

Comme le montre l'exemple (16), l'enfant peut laisser le dialogue en suspens pendant que sa mère est sollicitée par un autre interlocuteur. Mais en reintégrant le dialogue, suite à l'interpellation par la mère, il reprend aussitôt son propre fil conducteur. Toutefois dans cette position de tiers il ne s'abstrait pas totalement de ce qui se dit, comme le montre l'extrait suivant:

(17) 1;6

Pendant que sa mère et sa sœur parlent, Daniel, assis toujours sur les genoux de sa mère, joue avec une figurine, sans donner de signes de suivre la conversation. La mère s'apprête à éteindre la musique.

LAURA c'est ma (XXX) c'est ma cassette NON NON NON!

Daniel lève les yeux brièvement puis retourne à sa manipulation de la figurine.

(...)

LAURA oh mais moi j(e) veux voir mon film!

Daniel lève la tête, regard sérieux devant lui.

La position de l'enfant est notable. Il a cédé sa place d'interlocuteur privilégié de sa mère et semble accaparé par une activité non verbale. Toutefois, il n'est pas totalement désengagé de cet échange verbal. Par des mouvements de la tête et par des regards il manifeste qu'il est sensible aux événements du dialogue. Il s'inscrit comme *overhearer* (Goffman, 1988).

Cette position peut être modifiée au cours du dialogue. En particulier, il réagit plus directement quand il se sent concerné, comme on le voit à la suite de la situation précédente:

(18) 1;6

MERE <à Laura > anda busca tu chompa «va chercher ton pull»

Daniel regarde sa soeur, l'air **sérieux**. L. court vers sa chambre, D. la suit du regard. Il descend du canapé, sa mère l'aide. Il court en direction de la chambre.

DANIEL (ijo!) < pour «abrigo», «manteau»>

Daniel réagit tout d'abord à l'énoncé de sa mère puis en un second temps au fait que sa sœur part chercher son pull. Cette situation prend sens pour lui à

partir de diverses sources verbales et non verbales. Toutefois, en qui concerne son engagement ou son détachement dans cette interaction particulière, sa réaction nous donne une idée du statut complexe des significations qui circulent dans le dialogue familial. Celles qui comptent pour l'enfant ne lui sont pas toutes adressées directement... L'enfant, et peut-être davantage le second né, est très souvent dans cette double position d'implication et de non implication. Il peut, par son activité, par son attitude corporelle, manifester un détachement, mais il s'agit d'un détachement partiel, puisqu'en même temps il enregistre les discours et actions des autres.

Ce n'est qu'un peu plus tard, dans mon corpus, à deux ans, que l'on constate un autre mode de réaction qui implique une forme d'inscription dialogique plus directe.

(19) 2;0

Daniel pointe vers la fenêtre

DANIEL o o ja. <pour lui?> a va **SeSe** §XX§
 LAURA §on va bientôt§ à Montclus, tu sais Anne?
 OBS mmm oui
 LAURA y aura ma copine Sarah Nounette,
 OBS oui je sais
 LAURA on va aller voir Louise
 OBS Louise aussi vous allez voir?
 LAURA oué
DANIEL {a/E}ma
 OBS toi aussi?
 DANIEL we

Ici, Daniel qui semble d'abord absorbé par quelque chose au dehors, se met à suivre la conversation entre sa sœur et l'observatrice pour finalement s'y intégrer sans qu'on le sollicite. Ce type de conduite marque probablement la possibilité pour l'enfant de participer spontanément à des cadres interlocutifs plus complexes là où avant il restait plutôt en retrait...

Hétérogénéité de l'espace discursif

Ces différents exemples nous interrogent sur la nature de l'espace discursif qui se construit au fil des échanges en famille. Il n'y a pas de raisons de considérer les séquences focalisées comme les seuls moments où l'enfant apprend à dialoguer et les enchaînements homogènes comme le seul lieu de continuité, d'expression d'une construction discursive conjointe. L'enfant manifeste très jeune sa sensibilité à la complexité des réseaux de signification qui se tissent au fil de cette diversité d'échanges. En particulier, les interactions des autres ne constituent pas uniquement un vague arrière fond de l'activité de l'enfant, elles font partie de son contexte actif ou pertinent.

En même temps, du fait de cette hétérogénéité les risques de malentendus, de mécompréhensions, de non rencontres sont probablement plus importants que ce que laisse prévoir la littérature. On ne peut donc pas penser le développement du dialogue comme un développement linéaire et unidirectionnel. Apprendre à dialoguer, c'est aussi apprendre à participer dans ces rencontres imparfaites, à jouer avec les aléas de la construction de l'espace discursif.

Corrélativement, il apparaît que les séquences sur lesquelles se sont effectuées la plupart des observations sur le développement du dialogue et du langage de l'enfant constituent des sortes d'îlots de stabilité dans un ensemble plus mouvant, plus hétérogène, bien plus complexe. Des questions restent ainsi ouvertes: dans quels contextes l'enfant s'approprie-t-il les propriétés du dialogue, quelles sont les compétences spécifiques auxquelles donne lieu chaque type de situation? qu'est-ce qui se passe bien entendu avec les enfants qui présentent des troubles du développement du langage? Les caractéristiques de leur inscription dialogique seraient-elles, entre autres, la conséquence d'une difficulté à gérer ou à s'inscrire dans cette hétérogénéité?

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bloom, L. (1973). *One word at a time*. The Hague: Mouton
- Bloom, L., Rocissano, L. & Hood, L. (1976). Adult-Child Discourse: Developmental Interaction between Information Processing and Linguistic Knowledge. *Cognitive Psychology*, 8, 521-552.
- Bruner, J. (1984). Contexts & formats. In M. Moscato & G. Piérault-Le Bonniec (éd.), *Le langage. Construction et Actualisation*. (pp. 69-79). Rouen: Université de Rouen.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris: Nathan pédagogie.
- François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. In Y. Winkin (éd.), *Les moments et leurs hommes*. (pp. 143-149). Paris.
- Halliday, M. A. K. (1979). Development of texture in child language. In T. Myers (Ed.), *The development of conversation and discourse*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage. Formes et fonctions*. Paris: L'Harmattan.
- McTear, M. (1985). *Children's conversation*. Oxford, New York: Basil Blackwell.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder: Westview Press.
- Scollon, R. (1979). A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language. In E. Ochs & B. Schieffelin (Ed.), *Developmental pragmatics*. (pp. 215-227). New York: Academic Press.
- Slama-Cazacu, T. (1966). Le dialogue chez les petits enfants. Sa signification et quelques-unes de ses particularités. *Bulletin de psychologie*, 247 XIX, 8-12, 688-697.

- (1977). Les échanges verbaux entre enfants, et entre adultes et enfants. In J.-P. Bronckart, H. Sinclair et al. (éd.), *La genèse de la parole*. (pp. 179-229). Paris: PUF.
- Snow, C. (1977). The development of conversations between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- Veneziano, E. (1997a). Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue & A. Trognon (éd.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. (pp. 91-123). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- (1997b). Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage. *CALAP*, 15, 99-113.
- Veneziano, E., Sinclair, H. & Berthoud, I. (1990). From one word to two words: repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of child language*, 17, 633-650.
- Vincent, D. (1995). Du dialogue au soliloque: des interactions plus ou moins conversationnelles. *Cahiers de Linguistique Française*, 16, 53-68.