

Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires: pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux

Régine DELAMOTTE-LEGRAND

Université de Rouen (France)

regine.delamotte@univ-rouen.fr

As far as children's interactions are concerned, research have more often focused on exchanges between adults and children than between children. However, researchers on language acquisition all agree on the irreplaceable and original role of these exchanges for the children language development. The purpose of my contribution is to analyze how those exchanges work. My specific interest is the discursive competences of young children in conversations. The following examples are extract from verbal interactions between children, recorded without any adult intervention, under ordinary conditions of language use.

En exergue, ce court dialogue entre Lisa (2a6m) et Maxence (2a8m). Tous deux viennent d'entrer en petite section de maternelle.

Lisa dessine, le pot de crayons est juste à côté d'elle.

Elle regarde Maxence s'installer et prendre une feuille de papier.

Maxence se tourne vers elle et dit [yon?] (crayon).

Lisa prend un crayon et le lui donne en disant [yen!] (tiens).

Tous deux dessinent en silence deux minutes, puis:

Maxence tend sa feuille et dit [r'gad bébé] (regarde le bébé).

Lisa montre la sienne et déclare [ma l'aut] (moi l'autre).

Ils se remettent à dessiner des bonshommes en silence.

1. Introduction

Ce premier exemple a simplement pour objet de mettre l'accent sur la précocité des interactions verbales entre enfants. Ces interactions font l'objet d'un nombre de recherches moins important que celles portant sur les interactions entre enfants et adultes (surtout entre mère et enfant).

1.1 Quelques remarques sur la littérature

La littérature scientifique, disponible en français et en sciences du langage, est limitée dans ce domaine. Dans les dix dernières années, seuls les travaux de Garitte (1997, 1998, 2000, 2002), ciblent de manière centrale la question des interactions entre pairs. On constate, en effet, une absence de parties dédiées en tant que telles à cette dimension dans la plupart des ouvrages généraux consacrés à l'acquisition du langage par l'enfant, accessibles à un

lectorat large et francophone. Un rapide tour d'horizon (bien évidemment non exhaustif) d'ouvrages connus et de qualité montre que: Moreau et Richelle (1981) n'en parlent pas, Rondal (1983) l'aborde dans le seul cas du langage adressé par un enfant plus âgé à un plus jeune, Boysson-Bardies (1996) n'en dit rien, Marcos (1998) l'évoque à peine dans le domaine du partage de thème, Florin (1999) ne lui consacre que deux pages et demi, Karmiloff et Karmiloff-Smith (2001) n'abordent pas cet aspect... Dans l'ouvrage collectif, édité par Berman (2004), une seule contribution sur une douzaine porte sur cette question (Blum-Kulka, 2004). Tous s'accordent, cependant, sur le rôle irremplaçable et original des échanges quotidiens entre pairs pour la socialisation, la construction personnelle et le développement cognitif des enfants.

1.2 *Objectifs de la recherche*

Cette recherche n'a pas de prétention sociolinguistique ou psycholinguistique, le corpus (sa taille comme sa constitution) ne permettant pas de telles approches. Il s'agit bien plutôt d'un travail en linguistique de l'acquisition du langage dans une perspective interactionnelle.

Un premier objectif de ce travail est de réunir des données susceptibles de mettre en débat un ensemble de représentations négatives de la parole entre enfants chez de nombreux adultes (éducateurs entre autres). Elles affichent l'idée que de jeunes enfants en interaction langagière ne sont pas capables de respecter les tours de parole (d'enchaîner sur la parole de l'autre) et de soutenir une continuité thématique (d'articuler des champs thématiques).

Un deuxième objectif interroge la notion de parité, qui laisse à penser que les interactions entre enfants sont de nature nettement plus symétrique que celles entre adultes et enfants. Du point de vue interactionnel, c'est la question des rapports de places entre interlocuteurs qui est en jeu. Elle sera abordée de manière générale, mais aussi sous un angle peu travaillé des interactions: celui de la gestion des genres de discours au sein des échanges.

Un troisième objectif est de rechercher les formes spécifiques de l'interaction entre enfants. Le choix portera sur la figure de la liste, bien identifiée par François (2005), qui sera éclairée par la notion de coénonciation telle que la définit Jeanneret (1999).

Les corpus utilisés¹ concernent des enfants entre trois et cinq ans, période moins travaillée que les tout débuts de l'acquisition quand il s'agit des

¹ Je remercie ici les enseignantes et étudiantes qui ont réalisé les enregistrements: Esther Boittout, Christine Colombies, Ariane Delamotte-Legrand et Gaëlle Mauvieux.

relations entre pairs, mais période bien explorée quand il s'agit des relations entre adultes et enfants. Ce qui permet de comparer les deux contextes.

2. Les interactions verbales entre pairs

2.1 *Un domaine à questionner*

Du point de vue problématique, deux idées courantes semblent marquer la réflexion sur les interactions verbales auxquelles participent des enfants. D'abord, la relation adulte / enfant étant première dans l'expérience langagière, on peut penser que les interactions entre enfants ne font que *reproduire* ce qui a été appris par eux dans celles avec les adultes. Cependant, même dans des situations de jeu où les enfants imitent les adultes, il n'y a pas de *répétition* au sens strict, mais plutôt des *reprises* souvent étonnantes, ne serait-ce que quand un enfant tient plusieurs rôles alternativement. Ensuite, s'appuyant sur la notion d'étayage ou de tutelle, on met en avant la primauté pour les apprentissages de ces interactions adultes / enfants, dans lesquelles l'inégalité d'expertise est une condition des appropriations langagières.

Mais une série de questions découle de ce double constat. L'enfant n'apprend-il pas aussi dans la relation avec ses pairs? Et si oui, qu'apprend-il (Treignier, 1997)? Quelles compétences à communiquer construites avec les adultes sont-elles transférées dans un contexte d'interaction avec les pairs? On peut aussi se demander si les interactions entre adultes et enfants sont suffisantes pour que les enfants sachent coopérer avec leurs pairs? Autrement dit, les *collaborations langagières* se déroulent-elles de la même manière entre adultes et enfants et entre enfants? Finalement, les enfants possèderaient-ils des compétences interactionnelles communes aux deux contextes d'échanges, mais aussi spécifiques lorsqu'ils seraient entre eux?

2.2 *Des données à construire*

Les travaux sur les échanges entre jeunes enfants en soulignent la complexité interactionnelle (dimensions corporelle, mimo-gestuelle, émotive étroitement intriquées à la dimension verbale) et la difficulté à "isoler" la forme conversationnelle dans ses aspects verbaux.

"A notre connaissance, peu de choses sont connues à propos des capacités des jeunes enfants à communiquer sur le plan verbal avec leurs pairs en milieu naturel: par exemple, autour du déroulement des jeux à la crèche ou dans la cour de récréation".
(Cartron & Winnykamen, 1995: 66)

Jusqu'à trois ans, en effet, la collecte d'échanges verbaux spontanés pose des problèmes spécifiques. Le petit dialogue donné en exergue, saisi sur le vif, relève de la méthodologie du "recueil au vol", qui se situe à l'opposé des situations expérimentales.

"(Cette pratique) constitue un sorte de butinage réceptif systématique, qui requiert

patience, attention et oreille fine. Elle consiste à noter à chaud, papier-crayon, les occurrences rencontrées. Pour artisanale qu'elle puisse paraître à l'ère électronique, cette forme de recueil de données s'avère nécessaire – autant que passionnante – pour capter certains faits de langage ou de communication". (Porquier, 2004: 5-6)

Du point de vue méthodologique, une autre difficulté est à prendre en compte: enregistrer des enfants entre eux en dehors de la présence adulte. En effet, même s'il n'intervient pas – ou qu'il a la consigne de ne pas le faire – l'adulte par sa seule présence réduit l'autonomisation des enfants qui le perçoivent, les corpus le montrent, comme un recours possible (un *étayage* en cas de difficultés ou discorde). Sans compter toutes les autres possibilités dont l'inventaire semble difficile à faire: l'adulte perçu comme un spectateur à séduire ou comme un juge dont il faut se méfier. Les données concernant les interactions entre pairs sont ainsi de deux sortes: les enfants entre eux en présence de l'adulte ou sans sa présence (cas plus complexe à organiser et à contrôler). Mes corpus correspondent à une solution "moyenne": l'absence de l'adulte est effective sur une courte période. Ce qui invite à choisir comme unités, à découper dans l'échange global et à analyser, de telles périodes. Il s'agit de *séquences* correspondant à une réelle *autonomie interactionnelle* des enfants. Elles peuvent comporter une ou plusieurs *saynète(s)* au sens de François (2005), c'est-à-dire une unité de répliques autour d'un même *champ thématique* (François, 1982).

2.3 Deux exemples

Les exemples² suivants sont des *polylogues*. Le premier propose un échange entre enfants de moyenne section de maternelle avec présence (dans les paragraphes) d'un adulte non interagissant, mais qui le devient par interpellation des enfants (en 1, 2 puis en 20, 22, 23).

1 Gaby On peut jouer là? maîtresse
2 Maîtresse Oui/ mais avant on m'range tout c'bazar

Brouhaha général quelques minutes

3 Gaby tous tous les trucs sont cassés hein?
4 Ninou i zont cassé des trucs/ cassés plein des trucs
5 Titouan j'en ai là deux/ oh là là!
6 Gaby tu vas être puni
7 Titouan c'est pas/ c'est pas moi
8 David c'est pas/ ça c'est pas cassé
9 Ninou ça marche pu
10 David mais c'est pas cassé dis

² La transcription du corpus est orthographique sans signes de ponctuation (à part: ? et !). Les pauses (/ ou //), les allongements de syllabes (:::) et les élisions donnent un aperçu du débit. Quelques marques de prononciation, n'allant pas jusqu'à la transcription phonologique, restituent une part de l'oralité. Cet allègement respecte l'objet de la recherche et vise une plus grande lisibilité pour le lecteur. Voir sur ce point: Maurer (1999).

11 Titouan ça marche pu hein?

Gaby trouve une paire de ciseaux

12 Gaby c'est pas dans l'travail ça?

13 David tiens l'travail tu le ranges

Titouan va mettre les ciseaux sur une étagère

14 Titouan encore on fait ça/ c'est pas pour très longtemps
quand même!

15 Ninou allez tout dans l'panier!

16 Titouan ouais tout/ allez tout!

Gaby trouve une petite voiture de course

17 Gaby tu t'rappelles/ c'est toi qu'avez apporté

18 David ouais et y a encore suilà

19 Ninou moi j'aime bien/ regarde elle marche (*il se met à
jouer à faire rouler la voiture*))

20 Gaby oh là là!/ maîtresse/ depuis t'aleur Ninou i
n'arrête pas d'faire n'importe quoi!

21 David j'vais app'ler quelqu'un/ tu nous aides/ hé toi/ à
ranger?

22 Aurélie ben::: ouais! maîtresse? j'peux aller avec eux?

23 Maîtresse oui/ mais faut pas qu'ça traîne comme ça!

La séquence correspond à une saynète qui commence en 3 et se termine en 19. Elle montre, outre une autonomie interactionnelle des enfants sur seize tours de parole, une continuité thématique en liaison avec l'activité de rangement. Ce thème principal se décline en trois *sous-thèmes* comme organisateurs dominants de *sous-saynètes*: les objets cassés, les objets mal rangés, les objets retrouvés. Bien que le déroulement de l'échange se fasse sans intervention de l'adulte, celui-ci constitue une autorité de départ pour l'activité et un recours pour la réaliser.

Dans le second exemple, les enfants (ils ont entre 3 ans et demi et 4 ans et demi) sont seuls autour d'une table dans la cuisine. Avant la première intervention de Josué (le plus grand), l'adulte, qui garde les enfants, installe Annaëlle (la plus petite) sur une chaise et dit qu'il va revenir et qu'il ne faut pas "faire les fous".

1 Josué on met l'pain à manger dans l'panier

2 Annaëlle le panier

3 Luc mais ça va pas! on fait du déjeuner

4 Josué c'est mon lait/ c'est nestlé!

5 Annaëlle le lait

6 Luc mais non c'est pas ça!

7 Yannick tu laisses

8 Josué j'peux pas l'croquer l'pain

9 Yannick laisse

10 Josué j'peux pas l'croquer l'pain/ c'est mon déjeuner

11 Luc t'arrête/ c'est à tout l'monde

12 Josué alors j'fais du pain perdu

13 Annaëlle tiens du lait

14 Luc ça c'est du zornon

15 Yannick trognon

- 16 Annaëlle le croûton du pain
 17 Josué où il est l'sucre?
 18 Yannick là/ tiens
 19 Josué faut plein d'sucre pour l'pain perdu
 20 Annaëlle c'est bon ça!
 21 Adulte (*qui entre dans la pièce*) je viens vous aider?

L'enregistrement révèle une séquence de vingt tours de parole dans laquelle se négocie la place de chacun dans la fabrication du pain perdu. L'installation d'un mode de collaboration entre les enfants s'effectue en dehors d'une intervention de l'adulte et avant son arrivée. La palette des formes discursives est très riche: des ordres (1, 7, 9), des constats (8, 10, 14, 20), des contestations (3, 4, 6, 11), des recommandations (19), des déclarations (12), des adresses (13, 18), des demandes (17), des reprises (2, 5), des désignations reprises-modifiées (14, 15, 16). On voit ainsi se dessiner une régulation négociée entre les enfants en totale autonomie.

3. Les conversations ordinaires entre enfants

3.1 *L'ordinaire du langage*

Cette question a été mise à l'ordre du jour par un certain nombre de disciplines en sciences humaines et sociales (sociologie, psychologie, anthropologie sociale, linguistique). Les pratiques des gens ordinaires, face à celles des experts ont été largement ignorées, donc méconnues. Sans développer ici, on peut renvoyer rapidement à quelques auteurs (Lévi-Strauss, 1962; de Certeau, 1980; Maffesoli, 2007)³.

La question de la *conversation quotidienne* a été l'objet de travaux qui ont fait date (André-Larochebouvry, 1984; Traverso, 1996). Simonpoli (1991) en a abordé la pratique enfantine, mais dans une perspective liée aux activités scolaires. La *conversation familière enfantine* est très peu identifiée comme objet de recherche à part entière.

Rappelons que, de manière générale, la langue de l'enfant souffre d'une double domination: la langue de l'adulte, posée en modèle à atteindre, et la langue de l'école, établie en norme sociale. Des représentations dominantes empêchent de voir la réalité des pratiques enfantines, orales ou écrites (Fabre-Cols, 2000). Dans les recherches en linguistique et didactique, l'oral des enfants étant plus étudié dans le cadre de la classe que dans un cadre quotidien et familial, l'amalgame est souvent fait entre la façon dont les

³ Les travaux de notre équipe de recherche, comme ceux du Lidilem (Dabène, 1990), se sont orientés vers l'identification des savoir-faire ordinaires, avec l'idée que l'objectivation de ces connaissances d'usage, issues du quotidien, pouvait constituer un ancrage fort aux apprentissages (Delamotte *et al.*, 2000, 2007; Penloup, 1999, 2000, 2007).

enfants parlent en général et la façon dont les élèves interviennent en classe, le risque étant de prendre la partie (pratique en classe) pour le tout (pratique sociale).

Les données recueillies pour cette recherche correspondent à des interactions entre enfants dans des conditions ordinaires d'utilisation du langage. Il s'agit d'échanges liés tout simplement au fait de vivre ensemble, autrement dit dans des situations d'interaction verbale connues des enfants et pour lesquelles ils ont, malgré leur jeune âge (3/5 ans), une expérience certaine.

3.2 *La parité et ses conditions de réalisation*

Une première remarque porte sur la période où l'enfant de même âge devient un *objet d'attention*. On s'accorde à dire que c'est entre un et deux ans par le biais des objets que le pair manipule et qui deviennent objets d'attention conjointe. Une seconde remarque concerne les débuts de la *communication* entre pairs. Elle commence bien avant les échanges verbaux dès que l'autre devient objet d'attention et peut être particulièrement précocement. Cependant, l'âge de trois ans environ constitue le grand moment reconnu pour ces échanges. Bien évidemment, des différences existent dans ce domaine comme dans les autres, liées à la diversité sociale, culturelle, familiale. Signalons que les données utilisées ici concernent essentiellement des enfants francophones de milieux sociaux hétérogènes.

L'idée au départ de la notion de *parité* est que la communication entre enfants de même âge serait *symétrique* (égale) au regard de celle avec des adultes. Face à cet "autre" qu'est l'adulte, les pairs semblent des "mêmes" (Delamotte, 1999). Mais la parité ne tient que si l'identité d'âge est assortie d'une identité de développement. Et là, les critères deviennent plus difficiles à définir. Sans compter la différence de sexe, sachant que le développement langagier des filles et des garçons n'est pas exactement le même. Et que dire des différences d'expérience langagière entre enfants... Une parité stricte n'est donc qu'une proposition théorique. Cependant, en amont de l'interaction verbale, on peut considérer que le fait d'être enfants sensiblement de même âge crée une situation de parité. Ce qui ne signifie pas, de manière automatique, que les enfants, eux, se reconnaissent comme pairs.

Les relations entre enfants apparaissent donc symétriques en référence aux relations avec les adultes. Lorsque le groupe de pairs s'autonomise de la tutelle adulte, des *asymétries* ne vont-elles pas se créer? La parité qui existe avant un échange langagier, celle qui renvoie à une appartenance commune (être enfant), ne va-t-elle pas se déconstruire en fonction des diverses places interlocutives assumées par les interlocuteurs? En effet, une fois l'interaction verbale engagée, la dynamique des échanges révèle des points de vue différents, un jeu complexe d'image de soi et de l'autre, une absence d'identité de valeurs, de réciprocité d'intérêts, etc. On constate ainsi la capacité des enfants à fabriquer des asymétries entre eux, à multiplier leurs *places*

énonciatives. L'appropriation des genres de discours participe à cette construction (Delamotte, 2003, 2008, 2009) et a son importance dans une perspective différentialiste:

"Si différences sociales il y a entre enfants de classes sociales ou de groupes différents, c'est sans doute sur le plan des types d'usage du langage, des genres, que directement du lexique ou des structures en tant que telles. C'est d'ailleurs bien ce que Bernstein avait en vue quand il parlait de codes différents. On prescrit et on interdit sans doute à tous les enfants. Il y a sûrement des enfants à qui l'on donne des arguments et d'autres non. Il y a des enfants que l'on habitue au monologue, au plaisir de l'histoire racontée et d'autres non. Bref, ce n'est pas tant la langue dans l'abstraction des linguistes qui peut différencier les enfants; bien plus les modes différents de culture langagière portés avant tout par les genres". (François, 1993: 114)

4. Quelques analyses

4.1 Modifications de places

Voyons donc quelques exemples tirés des analyses.

D'abord, un dialogue entre deux petits garçons dans une situation de lecture partagée autour du livre "Roule galette". Ce sont des enfants d'amis souvent ensemble. Timothée, qui a 3 ans 8 mois (Noa a 3 ans 3 mois), se considère comme le grand. Ils feuilletent le livre ensemble, montrent les images du doigt, mais c'est Timothée qui le tient et tourne les pages. De plus, il est chez lui, c'est son livre et il connaît mieux l'histoire. Tout laisse donc prévoir la position haute de Timothée. Cependant, Noa va défendre sa place. Les désignations des animaux (1-15) le déstabilisent et, tout en résistant (4, 6), il adhère aux mises en mots de Timothée, malgré l'absence d'argumentation (7-10). Mais la brutale intrusion de la figure du père dans le récit de Timothée fabrique une rivalité qui pousse Noa dans une position d'égalité avec Timothée dans la co-construction d'un récit inattendu (15-21). Le rythme de parole, paisible au départ, s'accélère fortement dans cette coénonciation du récit de la course des pères et du loup. Le tout se termine par un accord final (21-24). Mais, entre temps, il y aura une reprise en mains par Timothée à la faveur du récit attendu. C'est au fond le sous-thème produit par l'histoire inventée face à l'histoire restituée, qui aura donné l'occasion à l'enfant connaissant le moins l'histoire de modifier en cours d'échange des rapports des places instaurés au départ.

- | | |
|------------|--|
| 1 Timothée | voilà y a un chat et puis il dit// et ici et puis là |
| 2 Noa | t'as dit quoi?/ y a un chien là |
| 3 Timothée | c'est là/ suilà? |
| 4 Noa | c'est un chien je dis |
| 5 Timothée | non à côté de la dame c'est un chat |
| 6 Noa | c'est un chien |
| 7 Timothée | un chat |
| 8 Noa | pourquoi? |
| 9 Timothée | parce que le chat |
| 10 Noa | le chat |

11 Timothée le chat il est là avec un bâton et ramasse
 12 Noa c'est un chat
 13 Timothée et ramasse les grains de blé/ et il tombe de la
 fenêtre/ poum/ et il court vite/ et poum la dame
 14 Noa ça c'est un lapin// c'est un lapin?
 15 Timothée c'est un lapin/ et mon papa il est ici/ et il se
 cache là
 16 Noa et mon papa il attaque!
 17 Timothée et le loup il l'a mangé/ mon papa tu vois/ y a le
 loup
 18 Noa et le loup il l'a mangé à lui?
 19 Timothée et mon papa il a couru vite et et/ et il l'a mangé!
 20 Noa et mon papa il a pas couru vite et après il a couru
 vite mon papa/ et après il l'a mangé et après il a
 couru très vite
 21 Timothée et mon papa mon papa/ mais le renard et le le
 renard l'a pas mangé parce que le renard était// le
 renard il dit "qu'est-ce que tu chantes galette?/
 je suis vieux/ je suis sourd"/ et ham! il l'a mangé
 22 Noa oui! et ham il l'a mangé!
 23 Timothée voilà c'est fini
 24 Noa fini!

Comme on le verra aussi avec la question des changements de genres, on peut souligner encore une fois l'importance des changements de thèmes dans la variation des places discursives.

4.2 *Changements de genres*

La conversation ordinaire est le genre premier (Bakhtine, 1975/1984) que l'enfant rencontre dès le début de sa vie et à partir duquel il construit les autres genres de discours, en particulier les productions orales monogérées et l'écriture (Vygotsky, 1934/1997). La diversification des genres dans l'usage du langage est, bien évidemment, plus facile à saisir après trois ans, mais elle se trouve déjà bien installée avant une scolarisation en primaire. Ainsi, à quatre et cinq ans, les mélanges de genres dans le discours montrent chez les enfants diverses possibilités d'action langagière et donc des rapports de places multiples.

Prenons, pour illustrer ce constat, les rôles de *narrateur* et d'*expliquant* qui confèrent à ceux qui les assument une position (momentanément) dominante dans l'échange. Ils sont ainsi le lieu de construction d'asymétries entre interlocuteurs. Les deux exemples choisis sont des *trilogues* entre enfants de 5 ans, correspondant à des conversations en milieu familial.

Dans le premier cas, les enfants sont invités chez Mathieu. Dans la séquence retenue, une première saynète (1-4) montre un échange sur le thème du goûter dans lequel, sous l'autorité de sa mère, Mathieu impose la fin du goûter. Une seconde saynète initiée ("eh ben moi") par Tancrede sur le mode narratif lui permet d'acquérir une position haute. Grâce au rôle de narrateur, c'est maintenant lui qui devient le centre de l'attention générale et auquel on pose des questions (y compris Mathieu).

- 1 Mathieu non t'arrêtes!/ maman elle a dit "on ramasse le goûter"
 2 Alice j'veux plus du jus
 3 Tancrède moi j'en veux du jus!
 4 Mathieu tiens/ tu m'le redonne/ maman a dit "faut en laisser"/ elle l'a dit

Tancrède rend la bouteille de jus à Mathieu.

- 5 Tancrède eh ben/ moi ma marraine maint(e)nant elle dort chez nous/ j'(l)ui ai donné ma chambre et j'dors avec mon frère/ demain elle nous emmène au restaurant/ c'est à Duclair/ on y va avec not'voiture
 6 Mathieu pourquoi elle est pas chez elle?
 7 Tancrède pasqu'i(ls) zont déménagé/ pasqu'i(ls) voulaient plus grand
 8 Alice elle reste combien d'temps?
 9 Tancrède j'ai pas demandé
 10 Mathieu t'aime bien?
 11 Tancrède ouais!

Dans le cas suivant, les enfants sont invités par Stéphanie. Ils jouent aux cartes. C'est au tour de Farid de les mélanger avant de les distribuer. Dans l'échange qui démarre, en trois tours de parole, les places et rôles interlocutifs vont être modifiés. Parce que Farid est lent à distribuer les cartes, on peut penser que Stéphanie saisit cette occasion pour produire un effet d'annonce (3) concernant l'avenir ("j'vais avoir") sur lequel les autres enfants auraient pu enchaîner par des questions. Mais ce rôle central lui est immédiatement volé par Hélène (4) qui propose sur un mode narratif, concernant le passé ("elle a fait"), la première communion de sa sœur. L'inattendu vient de Farid qui déplace le prévisible récit vers le genre explicatif (5). Genre qui va devenir l'organisateur dominant de la suite de l'échange (5-8, 10-12). Le rôle d'expliquant d'Hélène crée une asymétrie, accentuée par le fait de la différence culturelle entre Farid et ses compagnes qui la conduit à des reformulations et exemplifications. On notera, au passage, la richesse des équivalents lexicaux dans le discours explicatif de la petite fille.

- 1 Farid je mélange en deux (*il fait deux paquets de cartes*)// et voilà dans ce sens (*il distribue*)
 2 Hélène dépêche!

Quelques secondes s'écoulent en silence

- 3 Stéphanie moi/bientôt/ j'vais avoir mon anniversaire
 4 Hélène eh ben/ moi/ ma sœur/ elle a fait sa première communion
 5 Farid pourquoi?
 6 Hélène pasqu'elle a l'âge/ c'est ma grande sœur/ alors on a fait une fête/ elle a eu une chaîne et deux livres
 7 Farid pourquoi i zont offert une chaîne et deux livres?
 8 Hélène ben euh/ comme ça/ pasque c'était la première communion/ pasque c'est comme/ euh/ un anniversaire/ c'est/ euh/ un événement/ et pis on offre des cadeaux

- | | |
|-------------|-----------------------------------|
| 9 Stéphanie | c'est quoi la chaîne? |
| 10 Hélène | avec une croix |
| 11 Farid | pourquoi? |
| 12 Hélène | pasque c'est religieux comme fête |

Dans le *dialogue* suivant, les deux enfants jouent au "memory". S'il n'y a pas identité de sexe, il y a identité d'âge (4 ans et demi), de développement, de milieu social. Les enfants sont voisins et vont dans la même école. La dissymétrie qui pourrait s'instaurer dans l'interaction vient du fait que François connaît mieux le jeu qu'Aurélie. Il a donc le rôle dominant d'expliquant qu'il cherche à assumer. Mais il a du mal à l'imposer, car Aurélie refuse de se plier aux explications rationnelles de son échec. Pour répondre au "pas normal" d'Aurélie, François a recours au "magique" qui clôt l'échange, abandonnant sa supériorité d'expliquant du jeu. Cependant, l'intérêt de l'affrontement et l'échec de la négociation réside dans la tension maintenue par une double stratégie: rester dans le jeu pour le gagnant, sortir du jeu pour la perdante.

- | | |
|------------|---|
| 1 François | perdu Aurélie/ tu vois/ pasque t'as pas fait comme i faut |
| 2 Aurélie | c'est pas normal |
| 3 François | si c'est normal pasque faut pas que ça change tout le temps/ si c'est un arbre c'est un arbre/ et après c'est pu un arbre/ ça va pas/ tu comprends? |
| 4 Aurélie | c'est pas normal |
| 5 François | si pasque t'as pas l'droit de changer la carte choisie/ alors tu perds ton tour |
| 6 Aurélie | on va p'têtre arrêter ce jeu là! |
| 7 François | ben/ p'têtre pas/ pasque j'gagne souvent |
| 8 Aurélie | moi/ j'le trouve difficile ce jeu |
| 9 François | bah oui/ pasque c'est magique |

Ces exemples tendent à montrer que la notion de parité renvoie bien plus à une question d'appartenance à un groupe qu'à une caractéristique interactionnelle qui mettrait les interlocuteurs dans une situation d'égalité au regard du déroulement de l'échange.

4.3 La liste, figure spécifique

A écouter les enfants entre eux, on repère bien des figures de l'interaction qui ne se trouvent pas dans les interactions entre adultes et entre adultes et enfants. A ma connaissance, peu de travaux concernent ce domaine précis. Le laboratoire LEAPLE avait, il y a une vingtaine d'années, travaillé dans ce sens (François, 1981; Hudelot, 1988). Les conclusions provisoires, prudentes, car ne portant que sur un nombre de données limitées, laissaient entrevoir une spécificité des interactions entre pairs. En particulier, le constat que la continuité thématique se fait chez les adultes dans un monde homogène (tout changement demandant une explicitation), alors que les enfants mélangent mondes (réel, fictif, vécu, rêvé) et univers discursifs de manière implicite.

Parmi les figures possibles, il y en a une qui permet de poursuivre le débat sur la notion de parité au centre de cette contribution: les *interventions en série*. Contrairement à l'idée répandue qu'il s'agit d'une forme mineure des échanges entre enfants, vouée à disparaître, on découvre qu'elle peut constituer un moyen original et efficace de faire progresser un dialogue. Dans l'exemple suivant, les enfants sont en grande section de maternelle. Ils reviennent de la cantine et déclarent à la maîtresse que ce qu'ils ont mangé "c'est dégoûtant".

- | | |
|-------------|---|
| 1 Maîtresse | eh ben/ dites-le c'que vous aimez manger! |
| 2 Adrien | du chocolat |
| 3 Myriam | moi c'est les fraises au sucre |
| 4 Mickaël | le fromage |
| 5 Sandrine | les yaourts |
| 6 Agnès | les gâteaux |
| 7 Mickaël | le gâteau d'mamie |
| 8 Sofian | tous les gâteaux |
| 9 Myriam | mon gâteau d'anniversaire |
| 10 Agnès | faire des gâteaux à l'école |
| 11 Adrien | moi aussi |
| 12 Sandrine | moi aussi |
| 13 Tous | oh oui oui! |
| 14 Agnès | maîtresse/ c'est quand qu'on fait un gâteau/ tout l'monde ensemble? |

Parti d'une réponse à une question, le dialogue qui mêle du générique (2, 4, 5, 6, 8) et du particulier (3, 7, 9), débouche sur une proposition d'activité (générique en 10, particulière en 14). L'efficacité de ce déroulement tient à la capacité enfantine d'opérer des *mouvements* dans l'interaction. Autrement dit, entendre dire quelque chose pousse à poursuivre pour dire autre chose. Cette autre chose a des sources complexes: ce que l'on sait du monde pareil / autrement, ce que l'on ressent face aux autres, ce que l'on est en mesure de verbaliser, etc.

"Ces mouvements par rapport à l'autre nous amènent à ne pas séparer cognition, affect et langage: face au discours de l'autre, chacun aura tendance à répéter, à compléter, à changer de monde, à commenter, à s'opposer. Tout mouvement qui relève de ce qu'on pourrait appeler *affect cognitif*". (François, 2005: 172)

L'exemple suivant⁴ est une série par accumulation (enchaînement marqué par "c'est", "ça") dans une tâche de définition collective en grande section de maternelle. Sans doute exaspérée par la banalité des réponses, Sarah se lance (en 9) dans un discours de dérision, construit sur le mode "il porte". Elle est heureusement relayée par l'envoi ludico-métaphysique final de Sébastien (en 10). On peut constater le talent de Sarah à ouvrir un espace de jeu langagier et celui de Sébastien à entrer dans ce jeu (marquage par la

⁴ Exemple pris dans François (2005: 173).

coordination "et") pour arrêter à temps et de manière inattendue une escalade verbale dont la poursuite s'annonçait difficile.

- | | |
|--------------|--|
| 1 Adulte | qu'est-ce qu'une jambe? |
| 2 Sarah | c'est pour marcher |
| 3 Gaëlle | c'est pour marcher |
| 4 Sarah | ça a des os/ ça a des muscles |
| 5 Raphaël | c'est pour pas tomber |
| 6 Sébastien | c'est pour pas tomber par terre |
| 7 Raphaël | ben oui! |
| 8 Amory | on a des pieds/ on a des... |
| 9 Sarah | les pieds ils portent les jambes/ les jambes elles portent le ventre/ le ventre il porte le cou/ le cou il porte la tête/ la tête elle porte les cheveux/ les cheveux ils portent le plafond/ le plafond il porte le ciel/le ciel il porte l'infini/ l'infini il porte l'espace/ l'espace il porte l'univers/ l'univers porte... |
| 10 Sébastien | et l'univers porte dieu! |

Reconsidérons, maintenant, cette figure de la série à la lumière de la notion de *coénonciation* (Jeanneret, 1999) qui décrit l'ancrage "au plus près" d'une prise de parole dans la dynamique conversationnelle. Elle est exemplaire des capacités enfantines de coopération étroite au sein d'une conversation.

En effet, la qualité d'une prise de parole tient, dans grand nombre de cas, à ce qu'elle crée à la fois un élément de *continuité* (d'enchaînement) et un élément de *discontinuité* (de mouvement), les deux ensemble producteurs de maintien et d'évolution du dialogue. La matière linguistique qui résulte de cette coénonciation peut présenter des niveaux d'intégration morpho-syntaxique plus ou moins grands.

Dans le premier exemple, les trois enfants, à plat ventre sur le tapis, tentent de faire rouler un train. Les premières interventions (1, 2, 3) pourraient former une seule phrase. La suite se présente comme un texte avec une cohésion cotextuelle marquée linguistiquement par des connecteurs (4, 5, 6). Seule la fin prend une allure plus dialogique que dialogale (7, 8).

- | | |
|------------|------------------------------------|
| 1 Vincent | ce train ça marche pas |
| 2 Noémie | pasqu'y a pas assez de place |
| 3 Vincent | et trop de chaises |
| 4 Clarisse | alors i peut pas rouler |
| 5 Vincent | si on fait rien/ i peut pas rouler |
| 6 Noémie | n'empêche que d'habitude i roule |
| 7 Clarisse | chez toi/ pas ici |
| 8 Vincent | ici ça va pas |

La série qui suit fabrique une phrase unique. Les quatre enfants regardent un album. La liste est, du point de vue linguistique, systématiquement coordonnée par "et". Mais, du point de vue des significations en jeu, elle produit un mouvement qui va du perçu à l'imaginé. Les enfants sur l'image dansent en effet. Qu'ils bougent leurs mains et sautent va déjà au-delà de ce

que l'on voit réellement. Qu'ils chantent relève de l'invention. Quant à la dernière proposition de Virginie (5), nous sommes dans l'interprétation pure et simple.

- | | |
|------------|--|
| 1 Renaud | on voit/ euh/ des enfants/ ils dansent |
| 2 Gaël | et ils bougent les mains |
| 3 Sophie | et ils sautent |
| 4 Gaël | et ils chantent |
| 5 Virginie | et ils vont dire que c'est une fête! |

Pour Jeanneret (1999), avec la coénonciation, nous sommes en présence d'une configuration monologique (une seule intervention) dialogale (plusieurs intervenants). Il s'agit d'une pratique interlocutive qui n'est pas sans relation avec la question de la polyphonie. Et c'est peut-être dans cette configuration que la symétrie interlocutive apparaît le mieux. Elle se différencie totalement de la figure de la *paire adjacente* dans laquelle les places des interactants sont dissymétriques de par leur complémentarité.

On voit là se dessiner, peut-être, et de manière polaire, une différence entre des interactions adulte-enfant privilégiant le format paire adjacente (question-réponse) et des interactions entre enfants fabriquant cette figure de la série où chacun occupe une place, dans la plupart des cas, similaire. On peut, de plus, faire l'hypothèse que les énoncés produits par les autres enfants, plus proches que ceux des adultes, et aussi de par la forme plus ludique de l'échange, sont propices à produire des mouvements dans le discours spécifiquement enfantins.

5. Conclusion

La conversation quotidienne présente la difficulté d'une parole qui part sans savoir où elle va. Elle demande en permanence une structuration de l'échange (maintien des contenus et régulation des rapports de places) qui n'est pas une activité en elle-même, mais le résultat des processus de relation d'interlocution. C'est donc un genre de discours exigeant. La question n'est donc plus celle de la symétrie ou de la dissymétrie, de la parité ou de la disparité, mais celle de la collaboration, c'est-à-dire le fait non de "parler à" l'autre mais de "parler avec" l'autre. Et dans ce domaine, l'analyse des interactions entre enfants (même très jeunes) révèle, si l'on veut bien y prêter attention, des ressources multiples, originales, insoupçonnées. Ressources qui sont encore largement à découvrir à l'aide de données nombreuses et diversifiées.

Bibliographie

- André-Larochebouvy, D. (1984): La conversation quotidienne. Paris (Didier-Crédif).
 Bakhtine, M. (1975/1984): Esthétique de la création verbale. Paris (Gallimard).

- Berman, R. (ed.) (2004): *Language Development across Childhood and Adolescent*. Amsterdam (John Benjamins).
- Blum-Kulka, S. (2004): "The role of the peer interaction in later pragmatic development: the case of speech". In: R. Berman (ed.), *Language Development across Childhood and Adolescent*. Amsterdam (John Benjamins).
- Boysson-Bardies, B. (1996): *Comment la parole vient aux enfants*. Paris (Editions Edith Jacob).
- Cartron, A. & Winnykamen, F. (1995): *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris (Armand Colin).
- Dabène, M. (dir.) (1990): *Des écrits (extra) extraordinaires*. In: *Lidil*, 3 (Université Stendhal, Grenoble).
- Certeau (de), M. (1980): *L'invention du quotidien: les arts de faire*. Paris (Gallimard).
- Delamotte-Legrand, R. (1999): "Les pairs sont-ils des mêmes ou des autres?" In: J. Brès, R. Delamotte-Legrand, F. Madray-Lesigne & P. Siblot (dir.), *L'autre en discours*. Praxiling / Dyalang (Montpellier / CNRS), 261-285.
- Delamotte-Legrand, R., Gippet, F., Jorro, A. & Penloup, M. C. (2000): *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris (PUF).
- Delamotte-Legrand, R. (2003): "Un oral au quotidien: narration et explication dans des conversations enfantines". In: A. Rabatel (dir.), *Pratiques de l'oral et didactique*. Lyon (PUL), 91-115.
- Delamotte-Legrand, R. (2007): "Des connaissances conversationnelles ignorées: l'art de la réplique chez de jeunes enfants". In: M. C. Penloup (dir.), *Les connaissances ignorées: approches interdisciplinaires de ce que savent les élèves*. Lyon (INRP), 45-77.
- Delamotte-Legrand, R. (2008): "Dans les interstices du dialogue: jeux de langage et confidences enfantines". In: R. Delamotte-Legrand, C. Hudelot & A. Salazar Orvig (éds.), *Dialogues, mouvements discursifs, significations*. (Editions Modulaires Européennes, collection Sciences du langage), 177-191.
- Delamotte-Legrand, R. (2009): "Conduites explicatives dans des trilogues enfantins". In: C. Hudelot, A. Salazar Orvig & E. Veneziano (éds.), *L'explication, enjeux communicationnels et cognitifs*. Louvain (Peeters).
- Fabre-Cols, C. (2000): *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles (De Boeck, Duculot).
- Florin, A. (1999): *Le développement du langage*, Paris (Dunod).
- François, F. (1981): "Dialogue et mise en mots: dialogues adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle". In: *Journal de psychologie normale et pathologique*, 2/3, 72-88.
- François, F. (1982): "Ebauches d'une dialogique". In: *Connexions*, 38, 61-87.
- François, F. (dir.) (1990): *La communication inégale: heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel-Paris (Delachaux et Niestlé).
- François, F. (1993): *Pratiques de l'oral*. Paris (Nathan).
- François, F. (2005): *Interprétation et dialogue, chez des enfants et quelques autres*. Lyon (ENS).
- Garitte, C. (1997): "La conversation spontanée entre enfants du même âge; genèse et étude développementale des intérêts conversationnels de 6 à 15 ans". In: J. Bernicot *et al.*, *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy (PUN).
- Garitte, C. (1998): *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles (De Boeck).
- Garitte, C. (2000): "Production d'humour lors de conversations spontanées entre enfants du même âge de 6 à 10 ans", CD-ROM, In: C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (éds.), *Les émotions dans les interactions*. Lyon (PUL).
- Garitte, C. (2002): "La gestion des émotions lors de déstabilisations interactionnelles dans des conversations entre jeunes enfants". In: B. Schneider (éd.), *Emotions, interactions et développement*. Paris (l'Harmattan).
- Hudelot, C. (1988): "Gestion de la différence dans le dialogue adulte-enfant et entre enfants". In: *CALAP*, 3, 1-31.

- Jeanneret, T. (1999): *La coénonciation en français*. Berne (Peter Lang).
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001): *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris (Retz).
- Lévi-Strauss, C. (1962): *La pensée sauvage*. Paris (Plon).
- Maffesoli, M. (2007): *La connaissance ordinaire*. Paris (Klincksieck).
- Marcos, H. (1998): *De la communication prélinguistique au langage*. Paris (l'Harmattan).
- Maurer, B. (1999): "Retour à Babel: les systèmes de transcription". In: J. L. Calvet & P. Dumont (dir.), *L'enquête sociolinguistique*. Paris (l'Harmattan), 149-167.
- Moreau, M. L. & Richelle, M. (1981): *L'acquisition du langage*. Bruxelles (Mardaga).
- Penloup, M. C. (dir.) (1999): *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris (ESF).
- Penloup, M. C. (2000): *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport au littéraire du scripteur ordinaire*. Paris (Didier-ENS).
- Penloup, M. C. (dir.) (2007): *Les connaissances ignorées: approches interdisciplinaires de ce que savent les élèves*. Lyon (INRP).
- Porquier, R. (2004): "Du français observé sous divers éclairages. Questions de corpus", *Pré-textes franco-danois*. Document de travail, 4, Roskilde (Institut d'études culturelles et linguistiques).
- Rondal, J. A. (1983): *L'interaction adulte-enfant dans la construction du langage*. Bruxelles (Mardaga).
- Simonpoli, J. F. (1991): *La conversation enfantine*. Paris (Hachette-Education).
- Traverso, V. (1996): *La conversation familiale*. Lyon (PUL).
- Treignier, J. (1997): "Etayage entre pairs: mythe ou réalité". In: *Calap*, 14, 193-212.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997): *Pensée et langage*. Paris (La Dispute).