CO-CONSTRUCTION DANS L'INTERACTION ENFANT-ENFANT*

Harriet JISA & Daniel MARIOTTE
Centre de Recherches Linguistiques et Sémiologiques
Université Lumière - Lyon II

Introduction

L'homme est par sa nature un animal social. Dès sa naissance l'enfant fait partie d'un réseau social qui fournit le cadre dans lequel sa personnalité, sa cognition et sa langue vont se développer. Le rôle de l'adulte dans la socialisation de l'enfant et l'acquisition du langage est, bien évidement, indiscutable, mais depuis une bonne dizaine d'années on a pu observer un intérêt croissant pour le rôle des groupes de pairs dans la recherche sur le développement.

Les réseaux sociaux représentés par les groupes de pairs constituent pour l'enfant des contextes symétriques : les interlocuteurs partagent des structures cognitives plus ou moins équivalentes, des expériences semblables et des compétences communicatives plus ou moins égales. Un tel contexte fournit le lieu où l'enfant acquiert une compétence communicative pour pouvoir coopérer et converser avec ses pairs. Ce lieu d'acquisition fournit pour le chercheur un cadre privilégié pour l'étude de la co-construction des connaissances cognitives et sociales.

Savoir produire et comprendre des explications appropriées aux contextes constitue une activité très répandue dans la vie de tous les jours. L'acquisition des compétences nécessaires pour s'engager dans une telle activité est un processus qui émerge dans le temps et dans des contextes. Le travail présenté ici contribue à notre compréhension de la structure et de la fonction des explications chez les enfants dans des contextes où elles émergent et se développent. L'analyse des évolutions observées dans la performance explicative chez l'enfant nécessite l'examen des développements dans la représentation et la compréhension de la vie et la conversation quotidiennes.

Contextualisation

Apprendre à produire et à comprendre des explications appropriées aux contextes fait intégralement partie de notre socialisation et de notre scolarisation (Donaldson 1986). Toute description adéquate d'une explication donnée nécessite l'analyse du contexte dans lequel l'explication

s'insère (François, Hudelot & Sabeau-Jouannet 1984). Dans ses interactions quotidiennes l'enfant est souvent appelé à prendre le rôle du destinataire de demandes d'explication énoncées par l'adulte.

Face à une demande d'explication l'enfant est obligé de faire appel à un éventail de connaissances contextuelles. Prenons l'exemple suivant. Un père entre dans la cuisine, il voit un pot de confiture cassé par terre et aperçoit sa fillette (3 ans et demi), le t-shirt couvert de confiture, il crie *pourquoi tu as fait ça ?* La fillette sait que le dégât, fruit de son action, fait partie de la classe d'objets "bêtises". Elle sait reconnaître les signes de colère de son père. Elle est en mesure d'inférer, dans ce contexte, que la réponse appropriée est une justification de son action précédente, bien que la forme de la question commence avec un marqueur clair d'une demande d'explication. Et elle répond *j'ai pas fait exprès*.

Quelques jours plus tard, la mère de la fillette (enfant bilingue anglais/français) va la chercher avec sa soeur aînée à l'école. Elles entrent dans la voiture. La cadette (T) fouille dans le sac à main de sa mère. Le dialogue suivant s'instaure.

Exemple 1
15 janvier 1988 A (VOITURE)

1	T :	*maman* (elle crie)
2	mère :	what ?
3	T :	t'es- t'es *folle*
4	mère :	why ?
5	T :	paceque
6	mère :	because why honey ?
7	T :	tu nous a pas acheté un paquet de chewing gum. et papa il est pas là.

A la ligne 3 la fillette lance une insulte à sa mère. La mère (la ligne 4) demande le pourquoi derrière l'insulte. A la ligne 7 la fillette donne une explication. Pour saisir la cohérence de l'explication il faut avoir accès aux connaissances partagées, présupposées par la fillette et les autres membres de son réseau social : son père, qui est parti pour quelques jours, interdit le chewing gum. Nous voyons dans ces deux exemples que la réponse appropriée nécessite chez l'enfant la mobilisation de ses connaissances à la fois linguistiques et contextuelles.

Dans la recherche en psychologie développementale les explications produites par l'enfant sont souvent utilisées comme un outil d'évaluation de ses compétences cognitives. Par exemple, les explications fournies par l'enfant sont considérées comme des mesures de la compréhension de la causalité (Piaget 1929, 1930), de la capacité métacognitive (Piaget 1976, 1978) ou encore de la capacité métalinguistique (Gleitman, Gleitman & Shipley 1972). Dans ce cadre il est supposé que l'explication donnée par l'enfant reflète son niveau dans des différentes compétences cognitives. Or,

Nicolet, Grossen & Perret-Clermont (1988) mettent clairement en évidence que les résultats obtenus dans de telles situations doivent être considérés autant comme des indices de la représentation de la tâche construite par l'enfant que comme des mesures claires des ses compétences cognitives. L'enfant adapte ses productions en fonction de la représentation construite en situation.

Dans toute situation les interactants sont chargés de définir la situation en faisant appel à ce qu'ils connaissent avant l'interaction (leurs histoires sociales et individuelles propres) et ce qu'ils apprennent pendant l'interaction. Pour l'enfant donc, apprendre à manipuler l'explication nécessite, certes, l'élaboration des formes linguistiques. Mais pour pouvoir utiliser ces formes l'enfant est obligé aussi d'élaborer des correspondances entre les formes et les situations. L'exploitation de ses connaissances de la situation lui pose un problème de coordination entre les formes linguistiques appropriées aux contextes et les attentes et connaissances réciproques des interactants, leurs rôles respectifs, etc. (Camaioni 1985).

L'explication dans l'interaction enfant-enfant est très peu étudiée. Et pourtant d'après certains chercheurs (cf. Borman 1982, Erickson 1963, Lewis & Rosenblum 1975, Lindesmith, Strauss & Denzin 1978) la période de l'enfance entre 4 à 12 ans marque une étape dans la vie où les relations entre enfants, surtout du même âge et du même sexe, deviennent une force majeure de la socialisation. Et même dans plusieurs sociétés les enfants dépendent des autres enfant du même âge ou un peu plus âgés pour la plupart de leurs expériences linguistiques (Blount 1972, Ochs et Schieffelin 1983, Whiting & Whiting 1975).

Notre but ici est double. D'abord nous voulons montrer les types et les variations du discours explicatif dans un groupe constitué uniquement d'enfants. Deuxièmement nous voulons montrer la richesse inhérente des situations symétriques enfant-enfant où la co-construction du dialogue se passe entre égaux.

Camaioni & de Lemos (1985) considèrent le dialogue comme une activité dans laquelle des compétences individuelles sont générées et complexifiées. Ce caractère constructif du dialogue est souligné surtout dans les recherches sur l'interaction adulte-enfant, où la situation asymétrique entre les interactants demande une accommodation de la part de l'adulte vers les capacités de l'enfant. Les situations symétriques enfant-enfant peuvent être considérées comme des contextes où la confrontation des perspectives entre interactants est inévitable. L'enfant est poussé à prendre en considération les besoins informationnels de l'autre. Ce travail de coopération intellectuelle conduit à une meilleure compréhension de soi et d'autrui et, bien évidemment, à des retombées dans d'autres domaines développementaux.

Qu'est-ce qu'une explication ?

Dans l'interaction quotidienne il est souvent difficile de définir de façon précise une explication. Considérant les traces linguistiques, certains connecteurs comme *parce que* ou *alors* peuvent signaler une explication de cause ou de conséquence. Les paraphrases, les définitions, les indications peuvent toutes élaborer une explication.

Pour ce travail nous nous sommes basés sur la définition proposée par Barbieri, Colavita & Scheuer (1989) dans leur étude des explications chez les enfants italiens âgés de 3 ans. Leur définition tente de prendre en compte trois critères de base dans le concept de l'explication dans l'interaction naturelle. Premièrement, il est nécessaire de considérer la dimension interactive pour faire la distinction entre expliquer et comprendre ; un interactant explique à un autre interactant. Deuxièmement il y a une différence de connaissance et d'autorité entre les interactants. Celui qui reçoit l'explication ne partage pas l'information offerte par celui qui donne l'explication. Cette différence de connaissance justifie l'acte d'expliquer (cf. Grice 1975). Troisièmement, le but de l'explication est de restructurer l'organisation de connaissances partagées.

Barbieri et al. définissent l'acte d'expliquer de la façon suivante : une explication est un "move interactionnel" qui se produit lorsque l'un des partenaires donne une nouvelle information ("explanans") qui fait référence à un objet d'attention conjointe ("explanandum"). La nouvelle information, l'explanans, éclaircit ce qui a été obscur, ou problématique. La nécessité d'une explication peut être exprimée explicitement par l'un des partenaires par des moyens verbaux ou non verbaux ou peut être présupposée par le locuteur pour les buts pertinents pour l'action en cours. La notion "problématique" signifie ici quelque chose qui gêne la compréhension ou le déroulement *attendu* ou *normal* de l'activité.

Prenons l'exemple tiré de notre corpus. Un groupe de fillettes en train de colorier sont assises à une table. Alice qui est partie chercher du papier veut reprendre sa place à la table en passant derrière la chaise de Lisa.

Exemple 2
1 Alice : j'me mets derrière.
2 *(Alice tente de déplacer la chaise de Lisa)*
tu t'pousses un p'tit peu Lisa. j'vais- j'veux m'mettre là

A la ligne 2 Alice demande à Lisa de bouger sa chaise de façon qu'elle puisse passer. L'explanadum, *tu t' pousses un p'tit peu Lisa*, assure l'attention conjointe. L'explanans, *j'vais- j'veux m'mettre là*, justifie la demande. Alice s'assure explicitement que Lisa est en mesure de comprendre pourquoi elle est appelée à bouger.

Le développement

Pour Barbieri et al. (1989) l'explication est dans son origine liée étroitement aux activités, aux intentions et aux buts des interactants dans des contextes immédiats. Avec l'âge, les contextes vont s'élargir pour couvrir un éventail plus large d'objets distanciés par rapport aux activités immédiates. Dans l'interaction quotidienne, l'enfant produit des explications qui concernent ses propres intérêts, intentions et buts. La connaissance croissante des situations, des rituels de la vie quotidienne et des probabilités associées aux situations s'ajoute à la perception des situations immédiates.

Dans deux études sur les explications dans les conversations quotidiennes chez les enfants de 2;6 à 4 ans menées sur des anglophones par Hood et Bloom (1979) et italophones par Barbieri et ses collègues (1989), ces chercheurs constatent que les explications données spontanément sont principalement des justifications : l'enfant justifie un refus, une demande, ou une action. L'enfant donne des explications, qui sont alors plutôt des justifications, pour ses propres intentions, besoins ou plans.

Les fillettes participant à l'étude présentée ici sont plus âgées que les sujets de Hood & Bloom (1979) et Barbieri et al. (1989). On peut s'attendre, alors, à certaines évolutions dans leur comportement. Il est bien connu que la capacité de l'enfant de prendre la perspective de l'autre, chose nécessaire pour une explication, augmente avec l'âge. Mais d'après l'analyse de nos données, il s'avère que l'évolution dans les types d'explications observés en interaction provient aussi d'une élaboration des objets cognitifs et sociaux qui construisent la connaissance du monde.

Le corpus

Les données utilisées consistent en un enregistrement vidéo des six fillettes (Tina 4;8, Odette 5;11, Odile 6:3, Lisa 6;4, Aude 6;7, Alice 6;8) pendant un goûter offert par deux soeurs, Tina et Odette. Ces dernières sont les sujets d'une étude longitudinale menée depuis maintenant six ans. Les quatre autres fillettes sont des copines de classe de l'aînée. Le goûter a eu lieu le 7 décembre, trois mois après la rentrée des classes. Les cinq enfants les plus âgés se connaissent très bien et ont l'habitude de jouer, de travailler et de se disputer ensemble. Certaines de ces fillettes ont fait la maternelle ensemble. Tina fait connaissance des quatre grandes le jour du goûter. La séquence sur laquelle notre travail est basé dure 32 minutes. Les six fillettes sont en train de colorier sur une petite table, sans la présence d'un adulte. L'enregistrement a été transcrit par le deuxième auteur (locuteur natif de français) et vérifié partiellement par le premier auteur (locuteur

non natif de français) et partiellement par un deuxième locuteur natif de français.

Analyse

Réponse à une demande
L'enfant donne une réponse à une demande d'explication explicite de son partenaire.
Lisa : comment on dit d ? comment on écrit d ?
Alice : **d. un rond et une barre**

Justification d'une demande
L'enfant donne une explication qui rend explicite la raison pour laquelle il fait sa demande.
Alice : j'me mets derrière. tu t'pousses un p'tit peu Lisa. **j'vais-j'veux m'mettre là**

Justification d'un refus
L'enfant donne une explication afin de justifier son refus.
Alice : Odile tu peux m'passer le jaune fluo ?
Odile : **mais moi j'vais prendre un peu mes fluos**

Justification d'une action
L'enfant accompagne une action avec une explication qui sert à expliciter la raison pour laquelle il fait l'action.
Alice : euh ben ça s'ra bien fait pour vou:eu:. et ben nananèreu:. et ben moi la lumière j'vais pas la mettre sur Aude. j'vais la mettre sur nou:eu:. **comme ça on y verra mieu:eu:**

Tableau 1. Définitions et exemples des catégories explicatives

Le Tableau 1 présente les définitions et des exemples des quatre catégories déjà observées dans les études précédentes (Barbieri et al. 1989, Hood & Bloom 1979) : réponse à une demande, justification d'une demande, justification d'un refus, justification d'une action. Travaillant indépendamment, les deux auteurs ont isolé et classé des épisodes explicatifs dans le corpus. Les cas de désaccord persistant sur la catégorie explicative étaient mis à l'écart de l'analyse. Nous avons isolé 55 épisodes contenant des actes explicatifs.

Réponse à une demande	7
Justification d'une demande	11
Justification d'un refus	12
Justification d'une action	8
Autre	17
TOTAL	55

Tableau 2. Catégorisation des actes explicatifs verbaux.

Le Tableau 2 présente les fréquences pour les différentes catégories. Après avoir commenté brièvement les quatre premières catégories d'explications, nous tournerons notre attention plus longuement sur la catégorie Autre.

Réponse aux demandes

Il faut répondre

Les cinq fillettes plus âgées répondent toutes à des demandes explicites d'explication. Même lorsqu'un des enfants demande une explication et qu'il n'y a personne qui y répond, l'enfant qui a initié la demande donne lui-même la réponse. Seule Tina, le plus jeune, ne semble pas être tout à fait sensible au fait qu'une demande d'explication implique une réponse, verbale ou non verbale. Comme on peut le voir dans l'exemple 3, les demandes d'explication impliquent que le destinataire réagisse.

Exemple 3
(Tina a placé une bougie sur la table de façon à empêcher Alice de colorier)
1 Alice : mais Tina t'aurais pas pu amener ça- t'aurais pas pu mettre ça ailleurs
2 *(Tina ne répond pas, elle continue à colorier)*
3 Lisa : mais pourquoi tu mets ça là: ? moi comment j'vais faire: ?
4 *(Tina ne répond pas, elle continue à colorier, elle ne bouge pas la bougie)*
5 *(Alice soupire très fort et bouge la bougie de Tina)*

Il est difficile d'évaluer la compréhension de Tina de cette demande d'explication. Elle est clairement identifiée comme destinataire de la demande. Toutefois elle évite tout contact visuel ou autre qui pourra ratifier son rôle de destinataire. Il ne serait pas justifié, à notre avis, de dire que Tina ne répond pas parce qu'elle ne comprend pas l'implication de la demande d'explication. Il est plus probable que dans cette situation Tina

hésite à défendre son territoire face à deux grandes filles qu'elle connaît à peine.

Surexplication = insulte dans une situation symétrique

Dans son étude sur les explications quotidiennes chez les adultes anglophones, Héritage (1988) a remarqué qu'une sur-explication, surtout de la part d'un égal peut constituer une insulte. Dans l'exemple 4 on observe que les enfants dans notre étude sont sensibles à cette différenciation entre locuteurs : une explication (les lignes 3 et 6), qui peut être considérée appropriée lorsqu'elle est offerte par un adulte, est ratifiée comme une insulte (les lignes 6 et 7) quand elle est offerte par un égal.

Exemple 4
1 Lisa : comment on dit d ? comment on écrit d ?
2 Odette : tu veux q'ch le fasse ?
3 Alice : d. un ro:nd + et une ba:rre
4 Lisa : + oui + oui.. j'me rappelle
(Lisa commence à écrire)
5 Alice : oui mais dans le- dans l'bon sens hein ?..co:mme- voi:là. c'e:st ça:
6 *(Lisa cache sa feuille et soupire très fort)*
7 Lisa: mais laisse-moi (ton irrité)

A la ligne 5 Alice termine son explication avec une évaluative (*voi:là. c'e:st ça:*) qui sera sans doute appropriée dite par une maîtresse en classe, mais qui est interprétée par Lisa comme inappropriée dans la situation actuelle.

Justification d'une demande

Comme pour les enfants plus jeunes la nécessité d'une explication qui rend explicite la justification d'une demande est ressentie par nos sujets. Dans notre corpus les demandes sont accompagnées par des justifications soit non verbales (Exemple 5, ligne 2) soit verbales (Exemple 2, ligne 2).

Exemple 5
1 Odile : mais pousse un peu. regarde.
2 *(Odile allonge les bras et le buste sur la table, montrant ainsi comment le coude d'Aude la gêne pour colorier)*
3 tu vois ?

Pour assurer la réussite de la justification il faut assurer l'attention conjointe sur le problème. Souvent, comme c'est le cas dans l'exemple 5 l'enfant montre très explicitement avec son corps le problème. Dans ces deux cas

c'est le but immédiat de l'enfant qui donne naissance à la demande et sa justification.

Mais les justifications des demandes observées dans notre corpus dépassent le cadre des buts ou plans immédiats de l'enfant. Par exemple, dans l'exemple 6 Lisa justifie sa demande de feuilles en évoquant ses droits, en faisant appel à des règles générales de conduite sociale et égalitaire qu'elle présuppose partagées des interactants.

Exemple 6
(Lisa demande une feuille de papier ; Tina met sa main sur le tas de papier de façon à empêcher l'accès à Lisa)
1 Lisa : non mais on peut bien avoir des feuilles nous. on n'a pas d'feuilles

Les justifications données par les enfants dans notre étude concernent aussi l'organisation de la conversation en cours. Dans l'Exemple 7, Odile justifie sa demande de clôturer le thème actuel de la conversation (*"bon on parle plus d'ça"*) en expliquant qu'elle est lasse d'autant de disputes.

Exemple 7
(les enfants se disputent sur plusieurs tours de parole à propos de la prononciation par Aude du mot spectacle: elle a dit "pecstacle")
1 Odile : bon on parle plus d'ça. moi j'en ai marre qu'on se dispute

La source de demandes et leurs justifications chez nos sujets ne se trouve pas seulement dans les actions non linguistiques : la source se trouve aussi dans l'organisation des activités conversationnelles.

Justification d'un refus

Les justifications d'un refus font référence très explicitement aux intentions ou aux plans de l'enfant comme l'ont constaté Barbieri et al. (1989) pour les enfants de trois ans. Toutefois chez nos sujets nous remarquons l'utilisation des "pré-refus" (Heritage 1988, Davidson 1984, Pomerantz 1984, Wootton 1981) qui mettent en évidence le grand travail de figuration dans les justifications de refus. Les différentes formes d'hésitation constatées chez l'adulte telles que *umm*, *euh* et/ou un laps de temps inattendu servent à créer un espace conversationnel, qui permet une reformulation de la demande par la personne qui l'a initiée.

Dans notre corpus les enfants se servent de *mais*, *oui mais*, avec ou sans allongement de voyelles comme pré-refus. Dans l'exemple 8 on peut constater le déroulement des refus accompagnés par un pré-refus (lignes 4, 6, 8) et un refus qui n'est pas accompagné par un pré-refus (ligne 11).

Exemple 8
1 Tina : alo:rs... j'peux avoir rose ?
2 *(Lisa ne répond pas)*
3 Tina : j'peux avoir ton rose ?
4 Lisa : ah non mai:s...
(tours de parole d' Odette, Odile, Alice)
5 *(Tina continue de regarder Lisa, tête inclinée sur l'épaule droite)*
6 Lisa : oui mai:s j'en ai besoin moi:. j'en ai besoin maintenant
7 Tina : le ro::se (*avec un ton mendiant, tête inclinée sur l'épaule droite*)
8 Lisa : no:n. j'en ai besoi:n
9 Tina : be:n le: vert
10 *(Lisa pose le feutre rose, Odette tend le bras pour prendre le rose fluo)*
11 Lisa : (*cris très fort, très vite en reprenant le feutre rose*) *le rose. le rose. oh non pas le rose tout le monde*. moi j'ai déjà en train d'le prendre. moi j'peux rien faire:

A la ligne 1 Tina utilise une demande indirecte qu'elle reformule aux lignes 3 et 5. Aux lignes 7 et 9 Tina reformule de nouveau sa demande, accompagnant la posture par des paroles produites avec un ton "mendiant". Aux lignes 4, 6 et 8, Lisa refuse, accompagnant ses refus avec des pré-refus (*non/oui mai:s* et l'allongement des voyelles) et des justifications (*j'en ai besoin*). A la ligne 10, Odette initie une demande très directe : elle tend le bras pour prendre le feutre de Lisa. A la ligne 11 Lisa refuse la demande d'Odette, sans pré-refus. Le comportement de Lisa nous révèle sa sensibilité aux conventions de politesse : une demande polie indirecte comme celles de Tina mérite un pré-réfus ; une demande mal polie trop directe comme celle d'Odette ne le mérite pas.

Justification d'une action

Les explications qui accompagnent l'activité de l'enfant rendent explicite la raison pour laquelle l'action est initiée.

Exemple 9
1 Odile : eh mais moi j'ai plus de place.
2 Alice : je sais pourquoi t'as plus de place Odile. personne a d'la place pasque y a tellement de trousses et de crayons sortis qu'on n'a plus d'place.
3 *(Alice commence à ranger des crayons et des feutres dans les trousses)*
4 alo:rs on va ranger les crayons. on va sortir les stylos on va fermer les trousses et puis

Dans l'exemple 9 Alice prend l'initiative de ranger les trousses et les crayons des autres. Un des principes-clés du système de possession négocié entre enfants est le contrôle sur le type d'utilisation de l'objet en question ; la personne qui possède l'objet estime avoir le droit de déterminer son utilisation, même si elle n'a pas l'objet entre les mains (Jisa

1991). Alice transgresse ce principe et estime que sa transgression demande une justification.

Les Autres

Les quatre catégories d'explication qu'on vient d'examiner trouvent leur source dans les contextes immédiats. La catégorie Autre prend sa distance du contexte immédiat. Une des grandes différences dans le comportement explicatif entre nos enfants et les enfants plus jeunes semble résider dans les connaissances croissantes des normes gérant la conversation et la vie quotidienne. Avant de trouver quelque chose de problématique il faut avoir construit une représentation de comment les objets se comportent et les actions se déroulement normalement.

Nous faisons appel à l'argumentation de Volterra & Antinucci (1979) qui propose que le catalyseur du développement des formes négatives se trouve dans le développement des connaissances non linguistiques qui permet la construction des présuppositions par rapport aux contextes. S'appuyant largement sur les notions de Piaget, ces chercheurs expliquent comment le très jeune enfant construit de telles présuppositions. D'abord l'information présupposée et par la suite niée par l'enfant se trouve soit dans le contexte immédiat, soit dans les énoncés précédents. Plus tard, l'information n'est pas présente dans la situation immédiate : l'enfant la reconstruit à partir de ce qui précède (par exemple quand un enfant dit *y a plus* après avoir terminé sa viande) ou ce qui suit l'action immédiate (par exemple, quand un enfant dit *non. pas bain* lorsqu'il voit sa mère se diriger vers la salle de bain après le repas). La connaissance de la situation, les rituels et les probabilités associés aux situations s'ajoutent à la perception des situations immédiates.

Le développement se fait également par une connaissance croissante des normes contextuelles : par exemple, un enfant dit *pas cuillère* quand il est à table parce qu'il sait que, normalement, quand il est installé dans sa chaise haute devant son repas il doit avoir une cuillère ; ou bien un enfant réagit contre ce qu'il estime être une tricherie de sa mère avec *elle peut pas l'avoir* quand il réalise que sa mère a trop "aidé" sa petite soeur pour gagner un pion dans un jeu d'observation. Au fur et à mesure de son développement cognitif l'enfant construit sa connaissance du monde qui l'entoure, ce qui le conduit à élaborer, d'une manière de plus en plus sophistiquée, des présuppositions affirmatives qu'il pourra ensuite nier.

Il nous semble que le même argument peut être évoqué pour expliquer les fonctions des explications observées dans notre corpus. Dans les exemples suivants nous verrons que les explications observées ne se limitent pas aux justifications des actions ou aux buts des enfants dans la

situation immédiate. Elles sont centrées sur des objets et des normes qui gèrent la vie quotidienne.

Le marqueur clair d'une explication, *parce que*, a été utilisé onze fois pour encoder une relation conséquence-cause entre deux propositions. Pour sept de ces utilisations la cause consiste en une description du contexte immédiat (exemple 9, ligne 2, *"pasque y a tellement de trousses et de crayons sortis qu'on n'a plus de place"*). Les autres cas sont déplacés par rapport au contexte immédiat. Par exemple, *"ben 'faut fermer la trousse pasqu'après tout va s'déranger"* où la deuxième proposition fait référence à une conséquence potentiellement réalisable dans un avenir proche.

Mais plus intéressant en ce qui concerne les utilisations de *pasque* est qu'une des propositions fait appel à une norme. La justification ou l'explication apportée par *parce que*, qu'elle soit ou non déplacée du contexte immédiat, obéit donc souvent à une norme. Elle correspond à une certaine idée de l'ordonnancement des objets et permet de porter un jugement, par exemple, sur ce qui est beau ou "dégoûtant" (*"et on repasse pas sur une autre couleur pasqu'après ça va faire dégoûtant"*). Dans l'exemple 9 Alice explique pourquoi la place manque (la ligne 2) et pourquoi il faut fermer la trousse (la ligne 4) : parce que les objets doivent être ordonnés, et doivent être à leur place propre dans l'espace. On verra dans l'exemple 12 (ligne 8) un autre cas où Alice insistera sur la norme à laquelle chacun doit se plier (*"parce que c'est jamais pour soi quand on offre des cadeaux"*) pour mettre fin à un dispute.

L'exemple 10 concerne l'utilisation appropriée du feutre Veleda, objet auquel, pour les grandes fillettes du moins, est attribué une fonction écolière particulière : dans leur classe préparatoire les feutres Veleda sont utilisés avec des tableaux blancs pour apprendre à écrire. A la ligne 1 Odile informe Tina que l'objet avec lequel elle dessine est un feutre Veleda, l'implication étant "les feutres Veleda ne sont pas faits pour dessiner sur papier", une connaissance partagée des grandes. A la ligne 3 Tina justifie la continuation de son action. A la ligne 4 Alice donne explicitement la définition fonctionnelle des feutres Veledas.

Exemple 10
(Tina colorie avec un feutre Veleda)
1 Odile (->T) : mais c'est un feutre Veleda:
2 *(Tina continue à colorier ravec le feutre Veleda)*
3 Tina (->OD) : mai:s. j'y veu:x
4 Alice (->T) : feutre Veleda c'est pas pour écrire à sur des feuilles.
5 *(Tina continue son coloriage avec le feutre)*

Pour les cinq fillettes plus âgées la transgression de la norme, l'utilisation d'un feutre Veleda sur du papier, constitue un problème nécessitant explication. Alice rend explicite dans sa définition le sens partagé et pré-

supposé par les grandes. Il se peut que Tina, n'ayant pas l'expérience du feutre Veleda en classe préparatoire, n'apprécie pas tout à fait le problème.

Dans l'exemple 11 nous pouvons voir comment Lisa utilise une explication pour justifier son utilisation d'un acte conversationnel non approprié.

exemple 11
1 Lisa : (*elle crie très fort, très excitée*) mon crayon à papier. mon crayon à papier. où il est passé ? mon crayon à papier.
2 *(Lisa retrouve son crayon à papier par terre)*
3 ah le voilà.
4 *(1"+ de silence, les autres regardent Lisa)*
5 ben c'est le seul que j'ai

A la ligne 1 Lisa constate en criant la perte de son crayon à papier. A la ligne 4 observons le silence (chose rare dans cette situation) et le regard des autres fillettes dirigé sur Lisa. Lisa interprète le silence et les regards comme indiquant qu'elle a transgressé une norme : la perte momentanée de son crayon à papier ne nécessite peut être pas autant d'excitation. A la ligne 5 elle se trouve obligée de justifier son acte conversationnel, ratifié à la ligne 4 comme non approprié.

L'exemple 12 tourne autour de la négociation de la définition du "cadeau" et montre un travail coopératif destiné à arriver à un accord sur les conditions sociales qui règlent l'échange des cadeaux. Avant l'exemple 12 Aude et Odette se sont disputées sur plusieurs tours de parole. La dispute concernait la place occupée par Aude à la table. A la ligne 1, Aude menace de ne pas donner le cadeau d'anniversaire que sa mère apportera plus tard.

Exemple 12
1 Aude : fais attention Odette t'auras un cadeau ce soir. si t'arrêtes. si t'arrêtes j'te l'donnerai. si t'arrête pas j'te l'donnerai pas
2 Odile : eh ben.. eh ben..
3 Odette : c'est trop tard. mais elle l'a déjà acheté ta mère alors ben alors. c'est trop tard
4 Aude : oui mais j'le gardera pour moi.
5 Odette : mais si tu l'as déjà vu hein c'est trop tard
6 Odile : +eh ben tant pis+
7 Aude : :+non j'l'ai jamais+ vu alors
8 Alice : oui mais même parce que c'est jamais pour soi quand on offre des cadeaux
(5 secondes de silence)
9 Tina : devine qu'est-ce qu'i va m'acheter mon père quand... quand ça va être mon anniversaire. devine

Les lignes 3 à 8 contiennent des argumentations concernant les conditions nécessaires pour offrir des cadeaux. A la ligne 3, Odette offre l'argument que si la mère d'Aude a déjà acheté le cadeau, il est trop tard pour annuler l'échange. Aude réplique en disant qu'elle le gardera pour elle. A la ligne 6,

Odette offre l'argument que si Aude a déjà vu le cadeau il est trop tard pour ne pas le donner. Aude réplique en niant la proposition conditionnelle. A la ligne 8, Alice édicte une règle de base qui gère l'échange de cadeaux. Jugeant par le silence qui suit, on peut dire que son intervention est ratifiée comme étant une argumentation conclusive. A la ligne 9 Tina initie un nouveau sujet de conversation sur le thème général "cadeau".

Conclusion

Nous voyons dans ces exemples que plus l'enfant établit des normes interactives et sociales, plus il se trouve face à des contextes qui nécessitent une explication. Même les enfants aussi jeunes que 2 ans et demi peuvent offrir des explications appropriées, centrées sur les problèmes concernant leurs propres actions, intentions et buts. Avec l'âge, l'éventail de choses potentiellement problématiques nécessitant une explication s'élargit. La représentation de la situation évolue constamment de façon à permettre l'incorporation des nouveaux acquis dans la connaissance de la vie quotidienne. Nous espérons avoir montré comment ces nouvelles représentations génèrent des nouvelles évolutions dans le discours explicatif.

* Cette étude a été rendue possible grâce au soutien financier de la Spencer Foundation and the Harvard Graduate School of Education (Harriet Jisa, responsable) et au Programme pluri-annuel en Sciences Humaines de la région Rhône-Alpes, "Communication interculturelle et Bilinguisme" (Pierre Bange, responsable).

BIBLIOGRAPHIE

BARBIERI S., COLAVITA F. et SCHEUER N., 1989, "Explanations : A pragmatic basis for early child competence", *Papers in Pragmatics 3*: 1: 129-155.

BLOUNT B., 1972, "Parental speech and language acquisition : Some Luo and Samoan exemples", *Anthropological Linguistics 14*: 119-130.

BORMAN K. M., 1982, *The social life of children in a changing society*, Norwood, N.J. : Ablex.

CAMAIONI L., and DELEMOS C., 1985, "Introduction". In Camaioni, L & C. Delemos, (eds)., *Questions on Social Explanation: Piagetian Themes Reconsidered. Pragmatics and Beyond Volume 4*. Amsterdam : John Benjamins, p. 1-9.

CAMAIONI L., 1985, "Piaget's theory and child language research : a reassement". In Camaioni, L. & C. DeLemos, (eds)., *Questions on Social Explanation : Piagetian Themes Reconsidered. Pragmatics and Beyond Volume 4*. Amsterdam : John Benjamins, p. 13-22.

DAVIDSON J., 1984, "Subsequent versions of invitations, offers, requests and proposals dealing with potential or actual rejection" In J. M. Atkinson &J. C. Heritage, (eds)., *Structures of Social Action : Studies in Conversation Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.

DONALDSON Morag., 1986, *Children's explanations : a psycholinguistic study*. Cambridge : Cambridge University Press.

ERIKSON E. H., 1963, *Childhood and society*. (2ème édition), New York : W. W. Norton.

FRANÇOIS F., HUDELOT C., SABEAU-JOUANNET E., 1984, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris : Presses Universitaires de France.

GLEITMAN L. R., GLEITMAN H., & SHIPLEY E. F., 1972, "The emergence of the child as grammarian". *Cognition* 1 : 137-64.

GRICE H. P., 1975. "Logic and Conversation". In P. Cole and J. Morgan (eds)., *Syntax and Semantics, Volume 3 : Speech Acts*. New York : Academic Press, p. 41-58.

HERITAGE J., 1988, "Explanations as accounts: a conversation analytic perspective". In Charles Antaki, ed., *Analysing Everyday Explanation : A casebook of methods*. London : Sage Publications, p. 127-144.

HOOD L., & BLOOM L., 1979, What, when and how about why: A longitudinal study of early expressions of causality Monographs of the Society for Research in Child Development 44 (Serial no. 181), Chicago, University of Chicago Press.

JISA H., 1987, "Sentence connectors in French children's monologue performance". *Journal of Pragmatics* 11 : 607-621.

JISA H., 1991, Genèse de la négociation interpersonnelle des conflits : point de vue pragmatique. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux N°13 : Texte et contexte,*. Privat, 171-186.

LEWIS M., and L. ROSENBLUM., 1975, *Friendship and Peer Relations*. New York : John Wiley and Sons.

LINDESMITH A., STRAUSS A. L. & DENZINN N.K., 1978, *Social psychology*. (5ème édition). New York : Holt, Rinehart and Winston.

NICOLET M., GROSSEN M., PERRET-CLERMONT A-N., 1988, "Testons-nous des compétences cognitives ? Contribution psychosociologique à l'analyse de la situation de test à travers l'étude de conduites aux épreuves opératoires piagétiennes". *Revue Internationale de Psychologie Sociale 1*: 71-91.

PIAGET J., 1929, *The child's conception of the world*. London : Routledge and Kegan Paul.

PIAGET J., 1930, *The child's conception of causality*. Totowa, N.J. : Littlefield, Adams.

PIAGET J., 1976, *The grasp of consciousness*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

PIAGET J., 1978, *Success and understanding*. London : Routledge and Kegan Paul.

POMERANTZ A. M., 1984, "Agreeing and disagreeing with assessments". In J. M. Atkinson & Heritage J. C., eds., *Structures of social action : studies in conversation analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.

VOLTERRA V., & ANTINUCCI F., 1979, "Negation in child language : A pragmatic study". In Ochs E. & Schieffelin B., eds., *Developmental Pragmatics*. New York : Academic Press, 281-303.

WHITING B. B., & WHITING J. W. M., 1975, *Children of six cultures : A psycho-cultural analysis*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

WOOTTON A. J., 1981, "The management of grantings and rejections by parents in request sequences". *Semiotica* , 37 : 59-89.