



HAL
open science

Dialogues entre enfants de cinq ans : étude des modes de continuité, des mécanismes d'interaction et des types de dominance

Marie-Christine Pouder

► **To cite this version:**

Marie-Christine Pouder. Dialogues entre enfants de cinq ans : étude des modes de continuité, des mécanismes d'interaction et des types de dominance. Emilie Sabeau-Jouannet, Ch.Préneron, Ch.Girardin, Ch.Hudelot. Acquisition du langage chez l'enfant et conditions de communication, PEETERS/SELAF (Acquisition du langage et pathologie 1), pp.89-155, 1988. hal-00115822

HAL Id: hal-00115822

<https://hal.science/hal-00115822v1>

Submitted on 23 Nov 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Acquisition du langage chez l'enfant et conditions de communication. 1988, Paris, PEETERS/SELAF (Acquisition du langage et pathologie 1).
Chapitre 3 d'un ouvrage collectif publié avec Ch.Préneron, Ch.Girardin, Ch.Hudelot, coordonné par Emilie Sabeau-Jouannet (éditeur).
Article écrit en 1978

89

3. DIALOGUES ENTRE ENFANTS DE CINQ ANS

Etude des modes de continuité, des mécanismes d'interaction et des types de dominance

Marie-Christine POUDER

3.0. INTRODUCTION

Dans le cadre d'une étude de la communication entre jeunes enfants, la présente recherche constitue une investigation des modes de continuité des propos au cours de dialogues entre enfants francophones de cinq ans. Les données ont été recueillies en milieu scolaire, en Grande Section de Maternelle. Vingt-deux sujets d'une même classe de la région parisienne ont été placés dans deux dyades avec un enfant d'origine sociale chaque fois contrastée, en situation de jeu ou de dessin. Un dialogue n'est pas un ensemble de phrases juxtaposées les unes aux autres. Il faut que les partenaires orientent mutuellement l'attention, alternent leurs prises de parole et assurent le suivi du fil conversationnel. Orientation vers autrui et modalités d'adaptation entre partenaires constituent les liens du dialogue. Nous étudions donc l'articulation des séquences entre elles et la variété des liens

90

entre les messages.

Nous cherchons à saisir le fonctionnement et l'organisation des échanges et la manière dont ils « amènent » des structures particulières de la langue.

3.1. COMPORTEMENTS LINGUISTIQUES ET TYPES DE DOMINANCE ENTRE LES INTERLOCUTEURS

Non seulement les partenaires d'un dialogue délivrent une information, mais ils se situent et s'identifient, s'influencent réciproquement. Il faudrait parler de conduites dialogiques plurielles qui dépendent des interlocuteurs en présence, du rôle de l'image de soi et de l'autre, de l'enjeu de la relation qui se noue (on parle de

quelque chose pour faire quelque chose) et du « milieu » matériel où se déroule l'interaction. Ici les interactions négociées entre ces enfants pairs d'âge diffèrent très nettement des dialogues adulte-enfant. Dans la communication « sérieuse » adulte-enfant, les propos de l'adulte « englobent » ceux de l'enfant, les dirigent, les orientent, les étayent. L'adulte fait préciser les propos de l'enfant par des questions catégorielles (qui ? Où ? quand ? ...). Il l'oblige à revenir à un propos initial auquel il désire que l'enfant se tienne ; il oriente, relance et ponctue d'approbations ou de désapprobations. Il étaye et canalise le dialogue, mais il peut aussi entraver et censurer. Il y a peu de place pour la dérive du dialogue au gré des rebondissements associatifs. Bien entendu, ces caractéristiques sont amplifiées avec le sérieux de l'enjeu de la relation. La relation pédagogique et quasi-pédagogique en fournissent des exemples. Ce qui n'interdit certes pas à l'adulte et à l'enfant de jouer ensemble à inventer, à faire peur, à faire semblant. Il reste que les deux interlocuteurs n'occupent pas des positions égales dans la communication.

Ici les enfants sont du même âge, se connaissent et n'ont aucune autre consigne que de jouer ensemble. On verra combien la dynamique des échanges et les structures linguistiques suscitées en portent la marque. On trouve peu de liens syntaxiques ou lexicaux au premier degré. Très vite on parle de la même chose mais on utilise les propos de

91

l'autre comme prétexte à rebondissements : les transpositions à un autre niveau symbolique sont le plus consistant de ces échanges. D'emblée les interlocuteurs sont sur le terrain du faire-semblant, de l'imaginaire ou de l'ironie. Le retrait de l'adulte a facilité cette pente propre aux digressions. Cela ne veut malheureusement pas dire que les enfants n'aient véritablement pas parlé pour l'adulte, voir pour accrocher son intérêt. Cela est net chez deux enfants (Emmanuelle et Alain).

Il n'est pas vrai pour autant que nous accédions à un monde d'interactions équilibrées, harmonieuses, d'une richesse également répartie, où les deux enfants en présence participent au même degré.

Ces corpus nous indiquent une dépendance des productions verbales vis-à-vis de la « figure » de l'interlocuteur. Nous voyons s'établir une typologie de dominance dans la relation d'interlocution. L'analyse fait apparaître d'importantes variations dans les productions d'un même enfant au cours des deux dialogues étudiés. Certains sujets manifestent une grande vulnérabilité langagière à l'image de leur interlocuteur. D'autres ont des productions stables. Parmi les premiers, deux attitudes se dessinent nettement : un rapport que nous qualifierons d'égalitaire, où les deux enfants en présence développent des relations harmonieuses, riches, équilibrées en prises de parole. A l'opposé, il se manifeste un rapport inégalitaire où l'un des sujets est mal à l'aise, dominé et peut-être réduit au silence. Michel PECHEUX (1975) a déjà noté l'impact de l'image que se fait le locuteur de son partenaire. L'objet de ce travail est de contribuer à une étude de la typologie de ces relations d'interlocution entre jeunes enfants. Nous posons que ces variations ne sont pas aléatoires et ne relèvent pas d'un individuel insaisissable, mais aussi d'un

codage du vécu social. Le problème se trouve posé des déterminations socio-culturelles et psychanalytiques. Cependant les limitations de notre échantillon et de notre corpus sont telles que nous ne pourrions qu'évoquer cette corrélation, et a fortiori une réflexion sur une causalité des facteurs : - les liens que les parents entretiennent avec la production (profession des deux parents), - les habitudes culturelles et la reproduction des pratiques familiales, - les conditions matérielles de vie, - les formations idéologiques, - les représentations et attentes familiales vis-à-vis du langage, - la place de l'enfant dans la famille, son histoire personnelle, - l'histoire de cette famille et des milieux de vie de l'enfant, sa scolarisation. Nous pensons que la corrélation entre la division de la structure sociale et les comportements linguistiques

92

particuliers à un code, se pose en termes complexes de cumul en « boule de neige » de ces multiples facteurs et non pas de covariance mécaniste.

3.2. QUI PARLE A QUI, DE QUOI ?

Lorsqu'il s'agit de dialogues, la mise en mots du locuteur est doublement mobilisée par le type d'interaction instituée entre les partenaires et par les contenus communiqués.

Il ne s'agit pas d'étudier ici les variations de la mise en mots à partir d'un référent fixé (i.e. reproduire le même récit entendu, ou bien raconter le même événement extra-linguistique non codé linguistiquement à des interlocuteurs différents). Nous prenons en compte la diversité des modalités d'interaction d'un même enfant dans une même situation « naturelle », face à des interlocuteurs contrastés socialement. Le poids dominant dans la dialectique des opérations langagières réside en ce cas-ci, dans le remaniement opéré sur les productions par l'image de l'interlocuteur (cf. § 3-8 sur les attitudes interlocutoires).

Cette représentation de l'interlocuteur est inséparable de l'enjeu de la relation - ici ludique. De plus, tout le filtrage du réel opéré par le discours est dominé par la représentation que le locuteur a de son partenaire. Par ailleurs, ce dernier est source de messages qui provoquent à y réagir. Ses questions suscitent des réponses. Ses propos sont repris, complétés, acceptés ou modifiés, transposés, refusés.

3.3. L'IMPORTANCE DES PHENOMENES PROPRES AUX DIALOGUES

Si le dialogue entre enfants reste trop peu exploré jusqu'à ce

93

jour, il apparaît que le dialogue entre adultes (note 1) ne l'est pas davantage. Peu d'études linguistiques se sont centrées sur des processus effectifs de communication, et moins encore sur leurs déterminations. Une tendance unifiante a guidé des grammaires formalisées, négligeant les décalages entre émetteur et récepteur (note 2) à la recherche d'un locuteur auditeur idéal (note 3). Trop d'études sur la communication partent d'un point de vue idéaliste et prennent celle-ci pour son pur fonctionnement, comme phénomène indépendant de ses conditions de production. Il nous est impossible d'adhérer à une conception de la communication qui ferait des interlocuteurs en présence des êtres désincarnés et désamorçés d'une situation contextuelle, élaborant linguistiquement en commun un projet défini à partir d'un objet défini, neutre et objectif. C'est là privilégier une attitude de conscience d'un sujet individuel souverain, en contradiction avec ce que nous dévoile du langage et de ses déterminations, les données sociologiques et psychanalytiques. Les conditions réelles de dialogue impliquent et agissent le façonnement des pratiques sociales.

3.4. DEFINITION

« Qu'est-ce donc en définitive que le dialogue ? Est-il une forme spéciale du langage, un cas particulier ? Les carences de son étude sont-elles justifiées par le fait qu'il constitue un aspect non-essentiel du langage ? »,

se demande T. SLAMA-CAZACU.

1 Mentionnons l'article de J. et J.-Cl. MILNER in *Langue, Discours, Société*. (Seuil, 1975, p.138) où les auteurs notent l'occultation des phénomènes propres aux dialogues par les grammaires génératives transformationnelles.

2 J. MILNER in *Communications*, 20, p.22, « Eléments pour une théorie de l'interrogation » le signale : « c'est la différence entre locuteur et auditeur qui dans l'interrogation paraît opératoire ».

3 Les variations spécifiques à l'émission et à la réception sont négligeables dans la définition chomskyenne de la compétence d'un locuteur idéal. Pour notre part, il est important de sortir de ce modèle symétrique pour adopter une conception dialectique replaçant chaque (inter)locuteur dans ces conditions particulières.

Il faut remarquer qu'au contraire, l'acte linguistique est le plus souvent dialogue. De plus, loin de reprendre à notre compte l'idée d'une impossibilité radicale pour l'enfant de pouvoir induire à partir des performances adultes des règles de compétence, on soulignera l'aspect « pédagogique » du dialogue dans la relation de l'enfant à son entourage. C'est dans la relation à l'autre que l'enfant apprend le

langage. Ignorer la totale dépendance du jeune enfant « pris dans un circuit de communication lui pré-existant », le caractère spécifiquement adapté, « emphatique », de ses échanges (comme l'a noté un auteur comme G. WYATT (1969) cela reviendrait à ré-occulter le fondement inter-relationnel du langage, institution sociale. Et cela amènerait à se ré-interroger sur une causalité maturationnelle unique, biologiquement équipée et mystérieusement endogène, de l'acquisition.

Il se pose évidemment à propos du dialogue un problème de définition. Il n'est pas possible d'adopter uniquement une vue simplifiante de co-référence à un même objet, comme l'a fait PIAGET (1923).

« Nous admettons de manière arbitraire qu'il y a conversation dès que trois propos successifs, au minimum, tenus par au moins deux interlocuteurs se rapportent **à un même objet** » (nous soulignons).

Le dialogue ne peut se définir exclusivement comme « langage socialisé » état terminal d'une maturation, « comme processus volontaire d'information adaptée, échange véritable, collaboration dans la poursuite d'un but commun » ...

Si les propos sont caractérisés par leur orientation vers l'autre, il faut tenir compte des éléments paralinguistiques et extralinguistiques de la communication. Un propos apparemment non orienté où « la fonction du langage est pour celui qui parle de s'exciter à sa propre action ... » (PIAGET, op.cit.), peut être orienté par le regard, un mouvement de la tête ou du corps.

Delphine est en train de peindre :

Alors là, il faut pas les mélanger, hein, c'est à moi, ça hein ...

Elle peut apparaître préoccupée de structurer sa propre action, en effet. Mais ceci n'est pas contradictoire avec l'orientation du regard vers Corinne et l'intonation montante sur *hein* qui n'est en rien une simple recherche d'approbation, pseudo-interrogative. Tout au long des activités, Delphine recherche l'aide de Corinne dont le savoir-faire est clairement reconnu par la petite fille. L'appréciation des propos à travers la réaction de l'interlocuteur confirme que des commentaires d'activité, ou de prévision d'activité, sont orientés

95

vers autrui et amorcent des réactions chez l'autre enfant. Delphine dessine à l'aide d'un tampon magique et s'impatiente devant les difficultés de la tâche :

Il faut qu'je déplace tout ! oh j'arrive pas moi ! alors j'vais faire l'âne, j'espère que j'arriverai - on peut pas faire un âne.

Elle dessine un mouton mais l'évocation d'Anne, soeur de Corinne, provoque cette réminiscence homophonique. Si répond Corinne. Delphine : *Comment alors ? je sais pas les faire.*

Nous acceptons la définition piagétienne du langage socialisé pour les comportements dialogiques, comme « action d'un enfant sur un autre, action qui

est source de discussion, de disputes ou de rivalités ». Mais il faut élargir la définition à toute séquence de feedbacks langagiers d'un (inter)locuteur X à un interlocuteur Y. La continuité n'est pas exclusivement référentielle ainsi que l'indiquerait la définition suivante :

« Il y a dialogue quand l'interlocuteur répond à une proposition en parlant de l'objet dont il est question dans cette proposition sans sauter du coq à l'âne » (J. PIAGET, 1923, p. 19).

PIAGET ajoute plus loin que le langage socialisé est

« information de quelque chose qui puisse intéresser l'interlocuteur et influencer sur sa conduite » (ibid.)

Il continue ensuite :

« Le critérium de l'information adaptée par rapport à la pseudo-information que constitue le monologue collectif est sa réussite. »

L'intérêt que manifestent les enfants à ce que dit leur interlocuteur, est constant mais le sort qu'ils font à ses propos est imprévisible. Dans ces conditions, la réussite de l'échange ne doit pas être conçue de façon limitative et exclure les transpositions dans l'imaginaire et les jeux de mots.

La cohérence thématique de l'échange peut en premier lieu relever de l'activité pratique, cadre de la séquence. Le dialogue pratique est constitué de demandes, d'ordres, de conseils, de descriptions et de prévision-planification de l'activité :

Corinne : - Qu'est-ce que je vais faire ? j'veais laver la vaisselle, j'veais mettre la table.

Stéphanie : - On est deux ou on est trois ?

Adulte : - « Vous êtes deux. »

Corinne : - On va met(tre) les assiettes ; avec toi on est trois.

Adulte : - « Oui, avec moi. »

96

Corinne : - Tu déjeunes.

Stéphanie : - Oui. Ah ben y'en a une en plus !

Corinne : - On va prendre une petite chaise, prends pas mon, ma chaise ; des oeufs.

Stéphanie : - Oui.

Corinne : - y'a pas d'poêle.

Stéphanie : - Le four, on peut pas l'ouvrir.

Corinne : - Eh ben, moi j'veais faire cuire des oeufs ; la poêle. Y'a pas de poêle ; ah si ! Y'a des casseroles, alors je fais des oeufs à la coque ; j'en fais quatre, un, deux, trois, quatre ; tu l'mets en marche.

Stéphanie : - Oui.

Corinne : - Comme ça on pourra faire bouillir l'café.

Stéphanie : - Si, j'veais préparer les oeufs.

Corinne : - Fais chauffer d'eau.
 Stéphanie : - Où qu'y a d'eau ?
 Corinne : - Là.
 Stéphanie : - Voilà.
 Corinne : - T'as qu'à prend'(re) de l'eau du robinet.
 Stéphanie : - Ça y'est j'ai rempli trois verres.
 Corinne : - Y'en a encore un autre voilà un verre d'eau ; i faut met' des cuillers.
 Stéphanie : - Une petite et une grande ; moi je vais me met'(tre) là.
 Corinne : - Mets toi là, et toi, là (s'adresse à une poupée).
 Stéphanie : - Oui, mais elle est trop petite pour manger.
 Corinne : - On met ça (un coussin).
 Stéphanie : - Maintenant elle sera plus basse.
 Adulte : - « Il faut lui mettre un petit coussin peut-être, comme ça elle sera plus haute. »
 Stéphanie : - Tiens, celui-là.
 Corinne : - Ma soeur elle était petite avant ; elle est pas grosse.
 Stéphanie : - Elle est petite, encore plus petite ! On va lui mettre un gros.
 Corinne : - T'as qu'à lui en met'(tre) deux ; ces deux-là coussins, comme ça.
 Stéphanie : - Ah oui, ça va là la p'tite cuiller ; /.../.
 Corinne : - Les oeufs i sont prêts ?
 Stéphanie : - Non.
 Corinne : - Oh moi, j'vais ê(tre) forcée d'les couper.
 Stéphanie : - Moi, j'vais prendre une cuiller.
 Corinne : - Ah oui, pour mélanger.
 Stéphanie : - Non pour prend(re) .
 Corinne : - Ah oui, pour servir.

97

Stéphanie : - Tiens, à toi, à toi, t'en prends bien.
 Corinne : - Fais attention ! I vont ê(tre) broyés, brûlés. / ... /.

En deuxième lieu, la cohérence de la séquence peut être fondée sur l'attitude interpersonnelle (cf. 3.8).

Nous voudrions, quant à nous, insister sur la diversité et la plurivocité des liens tissés linguistiquement d'un interlocuteur à l'autre, et sur leur dynamique. Cette dynamique repose sur des processus variés : entraînement ludique sur des aspects phoniques, entraînement sur la polysémie du signe, formant un crible investissant le champ référentiel. A aucun moment nous ne pouvons préjuger de la valeur communicationnelle d'un élément du discours de l'enfant et donc de la façon dont il sera reçu, (ou non reçu) par l'interlocuteur.

Comment objectiver a priori ce qui se passe lorsque Corinne (dialogue G) dit : - *Anne ! c'est ma soeur*, à propos d'une petite fille qui apparaît à la fenêtre et que, quelques instants plus tard, Delphine réplique en écho homophonique : - *Je vais dessiner un petit âne*, à partir du modèle de la boîte de jeu qu'elle utilise, représentant un mouton. On constate le va-et-vient de l'entraînement phonique au

champ référentiel commun (âne-mouton). Citons encore l'échange entre Jean-Michel et Didier : - *Je vais changer de couleur, y'en a qui z'ont changé d'école.* (dialogue C). Ou s'agit-il encore de reprise transposée dans l'imaginaire : après un *merde !* retentissant de Jeanne, Alain enchaîne : - *Il fait caca dans sa culotte, ce que Frédéric reprend (dialogue I) par : - Elle a rêvé qu'elle fait caca.* L'analyse ne peut évidemment pas rejeter ces propos comme mal appropriés aux énoncés échangés précédemment.

On ne peut nier pour autant qu'une forme de communication ait existé, qu'un sens soit advenu chez un locuteur par l'intermédiaire d'un autre, que l'enfant ne mette en jeu la plurivocité du langage.

(Afin de montrer la diversité des types de communication entre ces jeunes enfants, cf. l'annexe I de ce chapitre).

3.5. PRESENTATION DU CORPUS

L'intérêt possible de ce type d'étude nous semblait être de cerner au plus près la langue des enfants entre eux lorsqu'ils s'exercent

98

à des activités qui leur sont habituelles, correspondant à une pratique réelle. Saisir des échanges entre enfants durant la récréation ou même pendant le déroulement de la classe (grande section de maternelle) était tentant mais aléatoire, mouvant et à la limite impossible techniquement.

Nous avons donc choisi d'isoler des petits groupes d'enfants, à deux ou à trois. Une expérience a été tentée avec quatre enfants ; le décryptage s'est avéré très difficile, les enfants parlant assez souvent deux par deux et en même temps alors qu'à trois les enfants parlent généralement tour à tour.

Suivant les disponibilités de l'école qui nous accueillait nous accompagnions ces enfants dans un petit local ou dans une classe libre (la classe des enfants ou le plus souvent la classe des petits) ; cette variation au niveau du local a entraîné une variation très nette des activités auxquelles pouvaient se livrer les enfants. Le local était favorable à une activité de dessin, alors que c'est le « coin-peinture » dont l'intérêt a été prédominant dans la propre classe des enfants, et le « coin-cuisine » dans la classe des petits. Nous analysons plus loin l'importance de ces variations de l'environnement (cf. 3.7).

3.6. LA POPULATION

L'effectif quasi complet d'une classe de grande section de maternelle dans le XX^{ème} arrondissement de Paris a été enregistré. Il ne nous est pas possible de rendre

compte de l'ensemble du corpus réuni et nous avons centré les résultats sur dix de ces enfants. Le statut de l'école expérimentale où se sont déroulés ces enregistrements a entraîné un recrutement différent de celui tout-venant. Certains parents ont fait le choix de mettre leurs enfants dans cette école. Cela suppose une information et des motivations qui ne sont pas celles de « tout le monde ». Peu d'enfants y sont issus d'un milieu socio-culturel très « défavorisé ». On ne rencontre pas pour cette étude d'enfants issus de milieux les plus contrastés : enfants d'O.S. (sauf dans le cas de la mère de Laurent), et enfants de cadres supérieurs.

99

RECAPITULATION DES ENREGISTREMENTS PAR ENFANTS

Laurent	: F,J.	Père : Chef d'équipe Mère : Manutentionnaire
Stéphanie	: A,H.	Père : Journaliste Mère : Biologiste
Jeanne	: F,I.	Père : Pupitreur Mère : Sans profession.
Jean-Michel	: C,D.	Père : Fonctionnaire (Commissaire de Police) Mère : Employée de bureau.
Didier	: C,J.	Père : Pâtissier Mère : Sans profession.
Corinne	: G,H.	Père : Rédacteur juridique Mère : Sans profession.
Alain	: G,I	Père et Mère : Professeurs.
Frédéric	: E,I	Père : Peintre (bâtiment) Mère : Employée de bureau.
Sophie	: B,E.	Père : Agent technique Mère : Employée de bureau
Emmanuelle	: A,E.	Père : Etudiant en médecine Mère : Biologiste.

TABLEAU DES ENREGISTREMENTS

Enfants enregistrés en situation de dessin :
- en dehors de la classe :

A - Fabrice, Stéphanie, Emmanuelle

B - Sophie, Muriel

C - Didier, Jean-Michel

D - Jean-Michel, Stéphanie

- en classe:

E - Sophie, Frédéric, Emmanuelle

F - Jeanne, Laurent

G - Delphine, Alain, Corinne

En situation de jeu :

H - Stéphanie, Corinne

100

I - Jeanne, Alain, Frédéric

J - Didier, Laurent

3.7. PRESENTATION DU CADRE DES DIALOGUES

Le poids de l'environnement sur l'activité du sujet (dessin, jeu) et l'irruption de certains éléments dans sa mise en mots, n'agissent pas de façon mécanique mais selon la disponibilité de l'enfant et le degré d'attrait présenté par tel élément.

Nous tenterons de cerner dans notre présentation l'orientation des activités par cet environnement, les locaux, les stimuli matériels.

3.7.1. En situation de dessin :

Les enregistrements A, B, C, D, E, F, G ont donc eu lieu alors que nous demandions aux enfants d'élaborer ensemble un dessin afin de leur fournir un support de communication commun ; dans trois cas (B, C, D) les enfants ont accepté de dessiner ensemble sur la même feuille mais seuls les dialogues C et D sont marqués par une coopération réelle au niveau des dessins. Dans les autres cas, les enfants ont en général dessiné sur le même sujet mais chacun sur une feuille différente. Lors des enregistrements, les deux ou trois locuteurs sont assis à la même table et peuvent suivre facilement l'élaboration du dessin de leur(s) camarade(s). Le magnétophone est toujours en vue et les enfants ont toujours demandé en fin de séance à écouter une partie de leur dialogue.

3.7.1.1. Les dialogues dans le local

a) Les éléments de l'environnement :

Les dialogues A, B, C, D, ont eu lieu dans un local peu éclairé, offrant un environnement pauvre et non habituel aux petits puisque

101

« domaine » des femmes de ménage, fermé à clef. Les enfants en rendent compte diversement selon les dialogues. On trouve référence :

- à une armoire :

A (Fabrice) – *J'ai envie d'aller là-dedans.*

C (Jean-Michel) – *C'est nos feuilles ça ?*

(Didier) – *Oui, mais l'armoire.*

- à une porte fermée à clé face à la porte d'entrée :

C (Didier) – *Si on va par là, c'est dehors; y'a une aut' porte après et puis on va dehors par là ; on est encore à l'école, parce qu'après c'est le square.*

- à des illustrations épinglées au mur :

A (Fabrice) – *T'as vu le p'tit chien, là-bas, regarde.*

(Stéphanie) – *C'est la vache ?*

C (Jeanne) – *T'as vu l'cad (cf. dialogue H. § 3.6.), c'est madame qui l'a collé.*

(Didier) – *Oh ! l'calendrier comme dans la chanson.*

- à un vasistas :

A (Fabrice) – *Tu vois en haut, c'est là les pères Noël qu'ils passent.*

- à des chaises :

C (Jean-Michel) – *J'peux aller chercher une chaise comme ça ? (une plus grande chaise).*

Ce qui est inhabituel est aussitôt remarqué : capuchons de feutres traînant par terre : B (Sophie) : - *i faut ramasser l'bouchon* ; les enfants d'autres classes qui perturbent : A (Fabrice) : - *Vous arrêtez, eh ! les deux, les quatre là, vous arrêtez d'crier ; voici les papiers d'carambar !* ; C (Didier) : - *Pourquoi y'a un papier d'carambar ?*

On peut voir que les éléments situationnels ont surtout été exprimés linguistiquement dans les dialogues A et C (soit par Fabrice, Jeanne, Didier), mais peu ou pas en B (Sophie) où les deux petites filles sont vraiment très absorbées individuellement par leur dessin et en D où les participants se sont déjà trouvés dans le local et ne s'occupent plus de l'environnement.

b) L'intégration des éléments de l'activité propre :

Quant aux autres éléments de l'environnement immédiat qui servent à la production de dessins - feutres de différentes couleurs avec leurs capuchons, feuilles - ils apparaissent fort fréquemment dans les dialogues des enfants et ceux-ci sont même amenés à les compléter en allant chercher dans leur classe des feuilles (A, C) des ciseaux (A, C) ou du papier calque (C).

3.7.1.2. Dans la classe habituelle des enfants.

Les dialogues E, F, G ont eu lieu dans la propre classe des enfants (classe de grande section), ce qui les a amené à faire un dessin avec un écran magique et des tampons (G). Les enfants y font référence aux éléments constitutifs de leur activité (eau, peinture, pinceaux, feuilles, feutres, bouteilles, boîte, tampon, écran magique, magnétophone).

En dehors de ceux-ci, les enfants rendent compte d'éléments qui viennent troubler leur ordre : l'apparition d'autres enfants, l'absence d'éléments nécessaires à leurs activités, etc. :

- Autres enfants qui apparaissent :

F (Jeanne) - *C'est des bébés* (Il s'agit d'enfants de la classe des bébés).

E (Corinne) - *Anne ! C'est ma sœur ... Stéphane.*

(Delphine) - *Regarde , i s'appelle Stéphane.*

(Corinne) - *Laurent, fais attention.*

E (Sophie) - *T'as vu tous les enfants dehors, i sont en récréation.*

- Objets introduits récemment dans leur classe :

F (Jeanne) - *La tourterelle, elle est bien contente ! Touche pas à la cage.*

E (Sophie) - *On a fait une boulangerie.*

(Emmanuelle) - *Une épicerie !*

- Éléments qui les touchent particulièrement :

F (Laurent) - *Tu sais pas qui l'avait, c'tablier, l'année dernière ; moi, parce qu'i m'a fait tomber.*

- Éléments manquant au référent situationnel habituel :

F (Jeanne) - *Y'a pas d'savon, merde.*

(Laurent) - *Y'a pas d'savon.*

G (Delphine) - *Tu sais qu'on nous a pris quelque chose, on l'a amené chez Michel, l'lit d'la poupée.*

Lorsque les enfants cessent leur activité de dessin, ils prennent alors en compte certains éléments dans leur classe qui vont les occuper :

G (Delphine) - *C'est quoi, ça ? (puzzles).*

(Corinne) - *Oh c'est ta poupée ; ça c'est un garçon et l'autre, c'est Françoise.*

3.7.2. En situation de jeu

Les dialogues H. I. J. sont eux, centrés sur l'activité de jeu, même si en J. un des participants (Didier) choisit à un certain moment de dessiner tout en continuant le jeu de la dînette avec Laurent.

3.7.2.1. Les dialogues dans la classe des petits

H. et J. se situent dans la classe des petits ; classe connue des plus grands car ils y ont en général séjourné lorsqu'ils étaient plus jeunes. L'installation dans cette classe d'éléments en carton figurant un évier, une cuisinière, un placard, ainsi qu'une petite batterie de cuisine de camping, a orienté les enfants vers un jeu de dînette. Le lexique en est fortement influencé.

« Assiettes », « bouteilles », « verres », « couverts » vont remplacer par leur fréquence, « feuilles », « feutres » et « peintures » alors que les récipients vides conservés dans des placards susciteront l'évocation de contenu (boîte de café, café, pots de yaourt, dessert, yaourt, pots de confiture, confiture, miel ... etc.).

Les enfants se révèlent très sensibles :

- aux éléments inhabituels :

I (Jeanne) - *Y'a des p'tits bouts d'verre.*

E (Sophie) - *J'ai entendu cocorico* (sonnerie à la grande école)

H (Stéphanie) - *C'est qui qui a fait ça ?*

(Corinne) - *Y'a quelqu'un qui marche sur le toit.*

(Stéphanie) - *Y'a un p'tit cochon d'Inde.*

I (Alain) - *Ça fait du boucan.*

- à certains éléments du référent extralinguistique particulièrement intéressants :

I (Frédéric) - *Ce poste, qu'est-ce qu'il a ?*

J (Didier) - *Il est fait en rotin, l'panier ?*

(Laurent) - *Regarde, c'que j'ai trouvé ; un puzzle.*

(Didier) - *J'peux aller voir la girafe ? Y'a une girafe.*

H (Stéphanie) - *Oh, c'est un livre de Blanche-Neige !*

- à la prise en compte du référent à partir de « besoins » créés par l'activité :

H (Corinne) - *On lui ramènera ça au bébé* (des petites poules en plastique qui picorent)

I (Frédéric) - *Où qu'elle est l'éponge ?*

I (Alain) - *Donne-moi le torchon !*

On voit qu'il est sans doute vrai que la situation de jeu en particulier dans le coin cuisine, fait davantage appel à un précodé (à savoir des procédés fortement conventionnalisés, c'est-à-dire où les messages eux-mêmes sont fortement prévisibles et non seulement leur structure), et à la prégnance d'un référent situationnel (casserole - assiettes - couverts - boîtes diverses). Il serait néanmoins faux de croire que la situation de dessin n'entraîne aucune référence à un précodé linguistique. A des degrés divers, s'expriment également les limitations auxquelles est déjà assujettie l'activité de dessin (bonne position du feutre, endroit ou envers, format de la feuille, ce que

dit la maîtresse, comment on doit faire un bonhomme, etc...). Le réel est déjà articulé dans un moule langagier prêt à le façonner.

3.8. LA « FIGURE » DE L'INTERLOCUTEUR ET LES MECANISMES D'INTERACTION

Au cours de ces dialogues, les restrictions et les contraintes dues à la situation d'émission sont assez faibles. Les enfants choisissent librement leurs thématiques. Les contraintes portant sur les contenus fixés à transmettre sont minimales, ce qui favorise l'aspect ludique très caractéristique de ces dialogues. Dans ces conditions la relation des enfants entre eux prend un poids particulier et induit des configurations de rivalité, d'opposition, d'assentiment, de mimétisme entre les deux interlocuteurs.

On constate que ces enfants affirment, s'opposent, modalisent ou surenchérissent sur les propos de leur interlocuteur. Les représentations qui situent l'interlocuteur face à eux, opèrent un remaniement dialectique d'assentiment ou d'opposition. Ces rapports, à la limite imaginaires, modèlent l'ensemble des dialogues. Lorsque ce rapport est d'opposition, il se traduit par de nombreuses négations, des interdictions, des contraires lexicaux ou des intensifs. Dans un dialogue entre deux petites filles comme Sophie et Muriel, nous voyons dès le début s'instaurer le mode de l'antithèse.

A la question de l'adulte : - « *Qu'est-ce que vous voulez dessiner ?* » Sophie répond : - *Moi je fais un bonhomme* et Muriel enchaîne : - *Moi je fais une petite fille.*
Sophie : - *Oh, ben c'est un petit bonhomme et pis il va dans les bois.*
Muriel : - *Ça c'est une petite fille et elle reste à la maison.*
Sophie : - *Là, elle a perdu son chien et elle va pouvoir le retrouver,..., j'veais faire une petite maison, là elle est rentrée chez elle, elle revient chez elle.*
Muriel : - *Là, eh ben elle va se promener, elle va cueillir des fleurs.*

Cette relation contradictoire n'est pas incompatible avec un mimétisme qui se traduit chez Sophie par une acceptation fréquente de la thématique de Muriel : *Et moi aussi.*

- *Qu'est-ce que tu fais ?* demande Sophie.
Muriel : - *Des fleurs.*

105

Sophie : - *Et moi aussi je vais faire des fleurs.*
Puis elle évoque sa famille :
- *Alors ma petite sœur elle dort, avant elle pleurait.*
L'adulte demande à Muriel :
- « *Et toi, ta petite soeur pleure beaucoup aussi ?* »
Muriel : - *C'est pas ma petite sœur, c'est mon petit frère ...*
Sophie : - *Moi aussi, c'est mon petit frère /... / Je vais faire une route pour qu'elle trouve son chemin.*
Elle dessine.
Muriel : - *Elle cueille des fleurs.*

Sophie : - *Moi aussi elle cueille des fleurs.*
Muriel revient à l'opposition : - *Mais c'est pas les mêmes aussi.*
Sophie : - *Elle a une belle robe aussi.*
Muriel : - *C'est une jupe.*
Sophie : - *Je vais faire aussi des petits oiseaux près des arbres.*
Muriel : - *Y'a des trucs qui sont gros ...*

Dialogue Jean-Michel et Didier :
L'adulte demande : - « *De quoi voudriez-vous parler ?* »
Didier : - *Moi des chats puis des chiens.*
Jean-Michel : - *Moi des éléphants, un nounours.*
« *Qu'est-ce qu'ils font ensemble ?* », demande l'adulte.
Jean-Michel : - *C'est pas un nounours ça, c'est l'éléphant. Ils se battent parce qu'ils sont pas copains.* Puis il dessine un soleil : *Je fais les yeux moi.*
Didier : *Ça a pas d'yeux les soleils.*

Les relations d'assentiment se traduisent par de nombreuses répétitions des paroles de l'autre adoptant sa thématique, des acquiescements, un certain parallélisme des shifters de la communication (je, tu). À l'inverse nous notons une forte proportion de reprises d'une structure avec modification lexicale antonymique : (garçon - petite fille) dans la relation de contradiction.

3.9. MODALITES DE CONTINUITÉ D'UN INTERLOCUTEUR À L'AUTRE ET MECANISMES D'INTERACTION

L'analyse des différentes procédures syntaxiques et sémantiques des divers liens et feed-back d'un interlocuteur à l'autre constitue

106

une critique de la notion homogène d'égoïsme. Quels sont ces liens associatifs de continuité ?

Nous présentons une typologie des reprises, échos, ajouts et modifications opérés par ces jeunes enfants sur les propos d'un enfant du même âge. Les feedbacks, impacts d'un interlocuteur sur l'autre, restituent le fondement de l'interaction sociale du langage.

Nous étudierons d'abord les relations entre question - réponse et nous renverrons l'étude des relations énoncé - énoncé au paragraphe 3-10.

3.9.1. Le jeu des questions et des réponses

Les questions sont posées à propos d'un objet inhabituel, pour obtenir une permission de l'adulte, sur l'activité du partenaire, sur son dessin, sur sa propre prévision d'activité. Toutes ces questions entraînent des réponses reliées

différemment sur le plan formel à la question, sauf dans certains cas où elles ont valeur exclamative et ironique.

- Oh c'est un minou (? !) (Jean-Michel à Didier)

- Qu'est-ce que tu as fait encore (? !) (Alain à Jeanne et à Frédéric).

3.9.1.1. Réponses qui reprennent la formulation initiale de la question

Jean-Michel : - *Et la maman tu la fais pas ?* (à Didier qui dessine)

Didier : - *La maman, je la fais pas parce qu'elle est en train de monter.*

Jean-Michel : - *Ils ont des griffes les chiens aussi ?*

Didier : - *Bien sûr.*

Jean-Michel : - *Et les chats ?*

Didier : - *Ils ont aussi des griffes.*

3.9.1.2. Réponses à modalité affirmative ou négative

Jean-Michel : - *Ça des queues les nounours ?*

Didier : - *Bien sûr.*

3.9.1.3. Réponses reliées structurellement directement à la question

Adulte : - « *A quelle heure est-ce que vous mangez à la cantine ?* »

Jean-Michel : - *A midi.*

Jean-Michel dessine et demande à Didier : - *Où je vais faire (la queue), là ?*

Didier : - *Là derrière, évidemment.*

107

Alain : - *Où il est l'bébé qui a pas d'culotte ? où qu'tu l'as mis ?*

Jeanne : - *Il est dans son plumard.*

3.9.1.4. Réponses thématiquement associées (à un même champ sémantique)

Adulte : - « *Tu aimes les petites voitures ?* »

Réponse : - *Mon frère i veut jamais jouer avec moi.*

3.9.1.5. A la limite des questions non reçues, on trouve celles qui sont renvoyées au locuteur également sous forme de question. Dans le dialogue A, Jean-Michel demande : *T'as vu l'cad(r)e ?* - Didier reprend : - *Quoi ?*

3.10. ETUDE DES RELATIONS ENONCE - ENONCE

Le jeu des questions et des réponses ne fournit pas, loin de là l'essentiel des interactions. Il faut en dégager les différents procédés : reprises, ajouts, modifications, qui tissent le dialogue. Donnons d'abord deux exemples de ces échanges. Voici un extrait (A) fait de continuité et d'accord dans la transposition dans l'imaginaire, mais aussi de conflit dans l'organisation de cet imaginaire.

Jean-Michel : - *Moi j'vais faire un soleil* (il dessine un soleil vert).

Didier : - *Ben c'est jaune le soleil,* (il dessine un soleil jaune).

Jean-Michel : - *Y'aura deux soleils.*

Didier : - *Oui, le bébé et le papa* (transposition).

Jean-Michel : - *Puis la maman* (accord).

Didier : - *Elle y est pas* (désaccord). *Elle est sortie parce qu'elle a un autre bébé dans son vent(r)e ; tu le feras pas gros.*

Jean-Michel : - *Comme papa.*

Didier : - *Non.*

Dans cet échange, on peut remarquer l'acceptation ou l'opposition de chaque enfant par rapport à la « vision - formulation » de l'autre :

Jean-Michel : acceptation : deux soleils

opposition : « deux » évoque papa / maman

108

Didier : acceptation : deux soleils

opposition : « deux » évoque papa / bébé

opposition : la maman n'est pas aussi grosse que le papa.

A partir d'un élément linguistique (un soleil) et d'un élément graphique extralinguistique (ce soleil, Jean-Michel l'a dessiné en vert), l'autre enfant conteste et commente l'activité graphique de son interlocuteur : (c'est jaune le soleil !). Les enfants élaborent une fantasmagorie commune (anthropomorphisation du soleil et des différences de taille) et une fantasmagorie divergente (le nombre deux n'évoque pas les mêmes couples chez ces enfants : papa et maman pour l'un, papa et bébé pour l'autre).

Voici un deuxième exemple (B) d'acceptation de transposition dans l'imaginaire :

Alain : - *Ça pue là-dedans !*

Jeanne : - *Caca ! ça pue dégueulasse.*

Frédéric : - *Tu sais pas ! elle aurait fait caca dans sa culotte mais elle a rêvé du caca.*

Jeanne : - *Alors il fait caca berk ; il fait caca la culotte.*

Ici par un système de reprises (*ça pue, il fait caca la culotte*) et d'ajouts (*caca, faire caca*) plus longs même que les énoncés cités dans cet extrait, (le thème de la culotte et du lit ayant été évoqué par ailleurs), les enfants sont amenés à verbaliser l'expression d'un fantasme d'abord mimé avec la poupée. Ce sont ces procédés de reprises (totales quelquefois mais surtout partielles) corrélés à des ajouts spécifiques qui nous semblent caractéristiques de ces types de dialogues.

3.10.1. Les reprises du cadre syntaxique

3.10.1.1. Les répétitions simples ne font pas avancer l'échange si ce n'est en marquant l'adhésion du locuteur à l'activité de l'interlocuteur ou à sa fantasmagorie. Ce sont les reprises totales de tout un syntagme.

Alain : - *On va lui coiffer.*

Jeanne : - *On va lui coiffer oui* (la poupée).
Alain : - *On va la porter dans le panier.*
Frédéric : - *On va la porter dans le panier.*
Jeanne : - *Alors il fait caca la culotte.* (après Frédéric cité plus haut)
Stéphanie dessine : - *Moi je fais des boules.*

109

Emmanuelle : - *Eh ben, c'est pas beau des boules.*
Frédéric : - *Ouais, c'est beau des boules.*

3.10.1.2. Reprises avec modalisation ou négation

Les énoncés de l'interlocuteur sont reproduits avec une modalité appréciative ou niés.

Alain : - *On ferme* (il s'agit d'un placard).
Frédéric : - *Et i faut fermer les rideaux. Il réutilise cette structure avec déplacement du champs référentiel.*
Stéphanie : - *Moi, je fais des boules ...*
Emmanuelle : - *I vaut mieux faire comme moi.*
Stéphanie : - *Ça fait rien.*
Emmanuelle : - *Et maintenant ça fait pas rien.*

Ces reprises de structures traduisent une attitude mimétique ou au contraire contradictoire du locuteur aux propos de son interlocuteur, selon la nature de la modalisation ou la négation.

3.10.1.3. Reprises avec ajouts

Les propos du locuteur reprennent en résonance avec son apport propre, les propos de son interlocuteur :

Alain : - *Ça pue là-dedans !*
Jeanne : - *Caca, ça pue dégueulasse.*
Frédéric : - *Tu sais pas, elle aurait fait caca dans sa culotte mais elle a rêvé à du caca.*
Jeanne : - *Alors il fait caca, il fait caca la culotte !*
Didier : - *On peut faire ça.*
Jean-Michel : - *On peut les faire quand même.*
Didier : - *On peut découper.*
Jean-Michel : - *On pourra faire ça.*
Didier : - *On pourra faire ça.* (un napperon).

La reprise peut d'un enfant à l'autre, s'appliquer à un contexte différent : pour Jean-Michel, il s'agit de dessiner des yeux à un soleil et pour Didier, il s'agit de découper son dessin pour en faire un napperon. La centration commune des propos est sur l'agir de chacun des deux enfants.

3.10.1.4. Reprises d'une structure avec modifications lexicales, ayant un même fonctionnement.

Didier : - *Ça c'est la maman.*

Jean-Michel : - *Ça c'est le papa, et ça c'est le nounours.*

110

Ici, « ça c'est » fonctionne comme actualisation - monstration du référent graphique.

3.10.2. Enoncés reliés structurellement

Frédéric : - *Il faut pas manger ce qu'y'a dedans.*

Jeanne : - *Parce qu'après, on peut avoir des microbes.*

3.10.3. Les reprises du même terme lexical avec modification du cadre syntaxique :

Jean-Michel : - *Je vais faire un soleil.*

Didier : - *Ça a pas des yeux le soleil.*

Ces reprises hétérofonctionnelles correspondent le plus fréquemment à une thématisation. Elles correspondent à une acceptation du thème proposé mais en lui apportant une direction nouvelle, déplacée.

3.10.4. Les reprises par un pronom anaphorique (renvoyant au texte) :

Jean-Michel : - *Ça a des queues les nounours, où je vais la faire ?*

Didier : - *C'est bientôt la cantine.*

Jean-Michel : - *On y va après les bébés.*

Frédéric : - *Alors les couettes, regarde ses couettes.* (Il joue à la poupée).

Alain : - *mais elles sont mal faites.*

3.10.5. Les reprises par des termes lexicaux du même champ sémantique :

- Adulte : - « *De quoi voudriez-vous parler ?* »

Didier : - *Moi des chiens puis des chats.*

Jean-Michel : - *Moi des éléphants et un nounours ...*

- Adulte : - « *y'a des assiettes là ?* »

Frédéric : - *Non y'a pas d'assiettes mais que des verres, une bouteille, / ... / de l'eau, y'a même de l'eau ...*

Les réseaux lexicaux correspondent soit à une organisation paradigmatique binarisée oppositive : i.e. « toi / moi », « partir / rester », soit non binarisée : i.e. « jupe / robe » s'opposant aussi à « pantalon / short » ...

Les réseaux lexicaux correspondent aussi à la structuration d'un champs sémantique le plus souvent mis en mots syntagmatiquement : cf.

111

« bouteille », « verre », « eau » dans l'exemple cité plus haut. (On verse de l'eau de la bouteille dans le verre).

L'organisation sémantique à cet âge n'intègre pas le plus souvent les diverses relations des aspects du réel et elle ne peut être réglée selon la coordination des implications causales.

Jeanne et Frédéric jouent avec des tubes vides de médicaments :

- *Il faut faire attention (bis).*

Frédéric : - *I faut faire attention ; il faut pas manger (ce) qui est dedans ; pac'qu'après on peut avoir des microbes.*

Jeanne : - *Pis même des maladies.*

3.10.6. Les liens de continuité reposant sur un préconstruit culturel.

L'habitus d'une communauté (l'ensemble de ses habitudes qui vont de l'organisation spécifique de son espace jusqu'aux aspects les plus ritualisés des pratiques de sa culture) façonne les corrélations implicites entre actions, situations, au sein d'une séquence pratique ou d'un rôle social (mimer les actions de la mère, la ménagère, l'infirmière, le père, l'enfant, le marchand ...). Les valorisations et les images sont aussi réglées par ce tissu culturel. Stéphanie et Emmanuelle veulent se donner de l'importance et s'interpellent :

Stéphanie : - *Moi, j'ai cinq ans et demi.*

Emmanuelle : - *Moi, je sais lire et écrire papa et maman et puis chien et puis ours et oiseau.*

La pratique du repas est toujours centrale dans les propos des enfants qui évoquent les rapports familiaux. À l'adulte qui demande :

- « *Vous ne jouez pas au papa et à la maman comme la dernière fois ?* », Frédéric répond : - *Ah! mais y'a pas d'assiettes* (lien à l'activité pratique).

Jeanne a pris le rôle de mère de famille et assigne à Frédéric le rôle du père : - *Tiens papa !* Alain entre dans le jeu plus tardivement et se donne le rôle du bébé.

Jeanne : *Alors qu'est-(ce) que tu fais ? (où) t'as foutu le balai ? Y'a la tab(le) elle va êt(re) prête* (elle met le couvert). *Tiens conard ! t'es fou !*

112

Frédéric : - *Tiens conard, tu sais pas que moi j'avais entendu canard ! Cocorico - Cocorico !*

Jeanne : - *Ça sent le p'tit camembert* (elle s'interrompt de mettre les assiettes). *Ah ! je vais chercher du camembert. Ah ! maintenant les poupées, taisez-vous, les bébés.*

Alain rentre dans le jeu : - *Alors on joue à la maman ! Allez j'ai envie d'manger alors mon dessert mon sirop, miam, miam, miam !*

Frédéric : - *On va manger, attends, on va manger. Miam, miam ! J'suis l'bébé.*
Jeanne : - *Viens manger ! Allez tu m'écoutes, et pis mes enfants i vont manger ? Toi qu'est-ce qu'y a ! T'arrêtes, y'a du café. Où qu'elle est la confiture ? Y'avait trois paquets de confiture, du beurre.* (Frédéric réclame la suite du petit déjeuner). *T'as vu ! T'as pas mangé ton café.*

Frédéric : - *T'as vu caca, crotcrot ! Ouais alors moi, j'vais aller faire les courses.*

On constate dans ce court extrait que le suivi des propos des trois enfants repose :

- a) sur leur intégration dans l'action pratique que l'on suit par les gestes des enfants se passant les objets,
- b) sur les rôles qu'ils se donnent dans la reproduction des pratiques quotidiennes.

Jeanne mime le rôle de la mère et de la ménagère ; Frédéric et Alain rentrent dans ce jeu de rôles et tiennent la place du père et de l'enfant.

3.11. REPRISES ALLITERATOIRES, ECHOS PHONIQUES ET JEUX DE MOTS

Avec les types de reprises que nous avons envisagés jusqu'à présent nous ne sortons pas, soit des phénomènes d'interactions « directs », soit d'échanges strictement consécutifs entre les enfants. L'absence de marque formelle de continuité entre deux énoncés de locuteurs différents en est-elle pour autant indice de rupture ?

Citons l'extrait du dialogue B, suivant :

Jeanne : - *Alors i fait caca, berk, berk, i fait caca la culotte berk.*

Alain : - *Attends, j'vais boire du café et puis d'la confiture. J'vas manger de la crêpe, de la confiture de cerise dans ma crêpe.*

Le passage d'un énoncé à l'autre n'apparaît pas ici directement : il faut pour cela référer à une phase précédente du dialogue. Jeanne a prévenu le papa (en l'occurrence Frédéric) que « le café était servi »

113

et la mention du mot « café » par Jeanne avait orienté les enfants vers des évocations anales à partir du mot « caca ». De plus, les pots de confiture vides posés sur la table avaient dès l'abord orienté Alain vers l'évocation d'un dessert, ainsi son intervention est-elle reliée à la fois au discours antérieur de l'un de ses interlocuteurs (Jeanne) et à son propre discours antérieur. Tout se passe comme si, à chaque instant du dialogue, l'ensemble des discours déjà énoncés constituait, en plus du référent et dirions-nous même s'imposant à travers le référent, un « stock » dans lequel peuvent puiser diversement les locuteurs. Ceci est surtout sensible en situation de jeu mais se retrouve aussi en situation de dessin ; il est fréquent que les enfants lorsqu'ils sont en situation de dialogue pour une seconde fois fassent allusion à leur précédent passage, à des paroles ou à des thèmes anciennement abordés.

Nous sommes consciente qu'en parlant de « thème » nous abordons là une notion qui justement nous pose un problème véritable ; il y a là selon nous une difficulté capitale dans l'appréhension, du contenu. Qu'entend par exemple Jeanine BEAUDICHON (1971-1972) lorsqu'elle parle du thème du père Noël sur lequel porteraient x interventions et d'autres thèmes qualifiés « Père Noël » réapparaissant ; s'agit-il, comme cela semble ressortir de son article, de plusieurs thèmes ou d'un thème repris plusieurs fois, mais alors comment s'articule-t-il avec les autres. Cela revient à donner à ce qui serait l'aspect signifié du message un aspect unidimensionnel qu'il n'a pas.

Nous y reviendrons par la suite mais dès l'introduction des dialogues, nous nous trouvons dans un univers que l'on pourrait qualifier de pré-thématisé. Les jeux sont peu diversifiés (dînette, papa-maman), les dessins également (père Noël, points, bonshommes, animaux, maisons, arbres) et, sauf exception - Delphine - choisis dès le départ et vécus comme continuité commune, ce qui n'exclut pas un remaniement en cours d'enregistrement (cf. Didier).

De plus le discours ne vient pas s'appliquer uniquement sur un extralinguistique en mal de représentation verbale, c'est aussi un acte en train de se vivre et de se forger à travers un maniement dialectique : la contradiction, l'opposition, la négation, l'interrogation, les reprises partielles en sont les moteurs et l'enfant pourra prendre comme « objet », point focal de son discours, aussi bien son propre discours que celui de l'autre, sa propre manière d'agir ou celle de l'autre.

Parmi les procédés formels directs ou indirects qui semblent jouer dans la dynamique des dialogues nous voudrions évoquer, trop

114

partiellement malheureusement, l'aspect phonique. Dans tous les dialogues les enfants se sont montrés facilement « accrochés » par l'aspect sonore de leur environnement ; nous avons déjà signalé qu'en général les enfants réagissent verbalement à tout phénomène inhabituel dans leur environnement (sauf Laurent - Muriel) et il est net que des bruits sur le toit, une chanson entendue dans le lointain, des voix de femmes de service, le roucoulement d'une tourterelle, la chute d'une valise, tous ces bruits déclenchent des réactions variées. L'attention portée aux bruits en général nous semble se porter aussi sur le langage en tant que matériau sonore, sans doute articulé, mais pouvant aussi être considéré par delà la première articulation ; la fréquence des jeux de mots et des passages d'un énoncé à l'autre de type allitératoire semble le montrer ; de plus ces jeux de mots se jouent le plus souvent dans le domaine des « gros mots ».

Jeanne insulte Frédéric en frappant sa poupée (Cf. extrait B) :

Jeanne : - *Tiens conard !*

Frédéric : - *Canard, J'ai entendu conard ! Tu sais pas que moi, j'avais entendu canard.*

Alain : - *Oh ! puis merde !*

Frédéric : - *Oh merde, j'ai entendu merde.*

Frédéric : - *On ira boire ...*

Alain : - *On ira boudin ...*

Les bruits :

Cf. Alain : - *Ça fait du boucan!* énoncé qui arrive peu avant le *caca au lit*.

Stéphane : - *Eh l'bouchon* (le bouchon est tombé par terre), *ça fait du bruit, ça m'bouche les oreilles*.

Sylvain : - *Non ça bouche les prouts*.

Stéphane : - *Ça bouche les cacas, ça fait du bruit les cacas, hein ? Ça fait du bruit, quoi ! Ça va dans l'eau hein !*

La musique :

Un air lointain « j'ai du bon tabac dans ma tabatière » évoque pour Fabrice : - *j'ai du poil à la quéquette, j'ai du poil au cul*, repris en variante par Emmanuelle.

A propos de l'utilisation des mots obscènes et des comptines par les enfants, Claude GAIGNEBET (1975) parle de « forme socialisée et fixée d'abus du langage » (p. 315).

« Dans la première phase (7 à 10 ans) l'enfant se contente le plus souvent de simples grossièretés ou d'un symbolisme élémentaire. Plus tard, avec l'acquisition progressive et la maîtrise des figures de style, le folklore obscène fait appel à des formes plus allusives. Le langage obscène devient une langue secrète qu'il faut décrypter. »

Que l'enfant, indépendamment des données psychanalytiques sur la question, soit en relation permanente avec ce procédé à la fois lin-

115

guistique et idéologique qui tire ses racines d'une ancestrale tradition populaire, cela est certain. Le langage se fait ici vecteur, médiateur, une fois de plus « acteur » d'un certain type de reproduction, parfois même en deçà des consciences. Si l'enfant « innove » ici, c'est à la manière des milliers d'enfants qui en « innovant » ont véhiculé la tradition.

Cet aspect ne nous semble pas opposé à la thèse avancée par Ivan FONAGY (1970, p. 124) :

« I.HOLLOS a fait l'hypothèse de l'investissement anal des occlusives vélares à la base du langage infantin comme en témoignent un certain nombre de mots puisés dans le vocabulaire de différentes langues. (Cette hypothèse est fortement corroborée par le rapport fonctionnel des deux sphincters du tube gastrique avec la fermeture glottique qui permet d'exercer une forte pression sur le diaphragme et indirectement sur les intestins) ».

Nous avançons cette citation en regard de l'extrait B que nous avons proposé car il nous semble qu'au delà d'une articulation autour des signifiants « caca » ou « culotte », cet extrait de dialogue se caractérise également par une articulation phonématique particulière, dans la reprise allitérative : « caca », « café »,

« cuiller», « courses », « couette ». Cette allitération repose sur la répétition du phonème /k/.

Nous en rappelons ici quelques extraits :

Alain : *boucan, écris, caca, culotte, café, confiture, crêpe, couette.*

Jeanne : - *mécaments* (médicaments), *culottes, escaliers, berk, caca, courses, coiffer.*

Frédéric : - *caca, culotte, berk. couettes, métèque* (ou m'attaque), *j't'akrappe* (/k/ au lieu de /t/).

Il ne s'agit pour nous absolument pas d'établir des rapports stricts entre l'émission d'un phonème et une symbolique quelconque. FONAGY dit à ce sujet (op. cit., p.133) :

« Il n'y a pas de relation simple et exclusive entre une pulsion et un son donné. Chaque son du langage est un ensemble de traits distinctifs articulatoires et acoustiques et se prête par là à la représentation de plusieurs pulsions à la fois ».

Mais il nous semble possible d'avancer que ce qui est à l'oeuvre dans certains jeux de mots, éventuellement aussi dans certains rêves, (en tant que le rêve constitue également un récit que l'on se fait à soi-même), l'est également dans les dialogues d'enfants ; dans le surgissement de la seconde articulation rendu possible par la prégnance de certains monèmes privilégiés, le phonème /k/, est peut-être rendu « attractif » par ses caractères purement articulatoires, plus sûrement encore du fait de son emploi dans certains termes (cul, caca) qui, pour être soumis (plus tard) à la censure « sociale », ne conservent

116

pas moins pour l'enfant une valeur libidinale certaine.

3.12. RESUME DES CARACTERISTIQUES STRUCTURELLES LES PLUS IMPORTANTES DE CES DIALOGUES (En tant que sous-codes linguistiques particuliers)

- Les échanges de questions et de réponses, peu nombreuses entre enfants. (note 4)
- Les répétitions totales simples de X à y, qui marquent l'adhésion du locuteur à l'intervention de son interlocuteur.
- Les syntagmes en complètement structurel de l'énoncé précédent de l'interlocuteur.
- Les reprises avec ajouts et modalisation. Le locuteur reprend un énoncé directement ou non directement précédent de son interlocuteur et y ajoute sa marque propre.

- Les reprises paradigmatiques, favorisées de façon exemplaire par la binarisation des deux pôles de la communication : toi / moi ... (cf. exemples 3.8, sur les relations de contraires lexicaux).

- Les échanges pragmatiques :

a) demandes, ordres, interpellations ...

b) réponses sous forme de refus, d'exclamations : i.e. si !, mais non !, tiens, voilà !
Ces diverses réponses qualifiées de pro-phrases doivent être analysées pour leur rôle pragmatique dans l'échange.

- Les reprises phoniques et les jeux de mots (cf. 3.11).

Note 4. Les échanges questions-réponses sont beaucoup plus nombreux dans les dialogues adulte-enfant.

117

3.13. COMPORTEMENTS DIALOGIQUES ET RELATIONS DE DOMINANCE

L'acceptation ou le refus de l'interlocuteur est le premier fait notable des rapports instaurés entre les enfants. Le mutisme de certains lors d'enregistrements avec des camarades particuliers doit faire l'objet d'une première remarque. Lorsqu'apparurent ces refus, nous avons laissé l'enfant choisir son interlocuteur dans un second temps. Ainsi Jeanne, muette lors de son enregistrement avec Stéphane, demande quelques jours plus tard à être accompagnée par Frédéric (extrait B en Annexe).

Au cours de ce dialogue, Jeanne ne s'adresse qu'au petit garçon de même classe sociale que la sienne. Elle n'a aucun échange avec le troisième enfant, Alain, de classe dominante. Dans un dialogue comme celui entre Corinne, Delphine et Alain, aux relations assez équilibrées entre enfants dominants, on note une tendance des deux petites filles à s'adresser l'une à l'autre. Le garçon privilégie les rapports à l'adulte.

En effet, si ces enregistrements constituent un reflet assez exact d'interactions enfantines, ils portent la marque d'une écoute adulte. Nous restons persuadées que certains enfants s'exprimaient pour nous, même s'ils paraissaient parler à leurs camarades. Cela a surtout été le fait d'enfants comme Alain ou Emmanuelle. Ceux-ci essaient de capter toute l'attention de l'adulte et de privilégier la relation adulte-enfant par rapport à la relation enfant-enfant. Il est éclairant de noter que ce sont tous deux des enfants de classe dominante.

Il a été indiqué par Christine de HEREDIA (note 5) lors de tentatives de dialogue avec des enfants immigrés espagnols que ces enfants soit tombaient dans un

mutisme, soit utilisaient exclusivement le français avec l'observatrice, malgré la très bonne pratique qu'elle leur manifestait de leur langue maternelle.

Note 5 - Cf. Rapport (Janvier 1977) de la RCP de l'université René-Descartes sur L'apprentissage de la langue maternelle orale et écrite. « Problèmes du bilinguisme » par Christine de Heredia et Emilie Sabeau-Jouannet, sous la direction de Denise François, ronéoté, bibliothèque de l'U.E.R. de Linguistique Générale et Appliquée, Paris 5, Sorbonne.

118

« Cela montre leur prise de conscience de la langue, de son lien à l'interlocuteur et de leur intérêt à utiliser le français avec cette interlocutrice inconnue ».

3.14. LES PRISES DE PAROLE

Si l'on considère les dialogues en tant qu'interactions discursives entre deux ou trois locuteurs, on peut mesurer la participation de chaque locuteur de deux façons :

a) soit en prenant en compte les prises de parole de l'enfant, c'est-à-dire les moments où il s'est effectivement fait entendre, et, nous l'avons déjà souligné, il s'agit bien d'un temps, d'un instant que les autres locuteurs lui « cèdent ».

b) soit en s'intéressant davantage à la production totale d'énoncés d'un enfant, ce qui permet d'établir un taux moyen d'énoncés par prise de parole du locuteur. La moyenne de ces taux se situe à 1,71.

On voit que certains enfants se placent au-dessus de cette moyenne dans leurs deux interactions, ou en-dessous, tandis que d'autres se situent tantôt au-dessus et tantôt au-dessous.

- Enfants stables au-dessus de 1,71 :

Emmanuelle : - 2,05 (Sophie, Frédéric).

- 2,02 (Fabrice, Stéphanie).

Sophie : - 2,16 (Emmanuelle, Frédéric).

- 1,76 (Muriel).

Didier : - 2,18 (Laurent).

- 2,06 (Jean-Michel).

- Enfants se situant au-dessous :

Corinne : - 1,56 (Stéphanie)

- 1,31 (Alain et Delphine)

Frédéric : - 1,62 (Stéphanie, Emmanuelle).

- 1,42 (Jeanne, Frédéric).

Jean-Michel : - 1,22 (Didier).

Stéphanie : - 1,16 (Stéphane).
- 1,36 (Fabrice, Emmanuelle).
- 1,50 (Corinne).

- Enfants se situant tantôt au-dessus et tantôt au-dessous :
Jeanne : - 1,37 (Alain, Frédéric).
- 2,45 (Laurent).

119

Laurent : - 1,55 (Jeanne).
- 1,71 (Didier).

Alain : - 1,41 (Delphine, Corinne).
- 2,42 (Jeanne, Frédéric).

Parmi les enfants dont le taux est situé au-dessus de 1,71, on observe que deux d'entre eux, Sophie et Didier sont des enfants qui emploient toujours lors de leurs interlocutions le plus grand nombre d'énoncés et qui prennent le plus souvent la parole. Quant à Emmanuelle lors des deux interactions elle se voit « dominée » par Sophie et Fabrice qui ont eux-mêmes des taux supérieurs à 1,71. Il est à noter que Fabrice, tout en présentant un plus grand nombre de prises de parole présente un taux inférieur à celui d'Emmanuelle.

Parmi les enfants dont le taux est toujours situé au-dessous de 1,71, on observe :

- que Jean-Michel et Stéphanie présentent toujours moins de prises de parole et d'énoncés que leurs interlocuteurs (de même classe ou de classe « inférieure »).
- que Corinne et Frédéric présentent eux, quelques variations : Corinne est « dominée » par Delphine, (taux supérieur à 1,71, plus grand nombre d'énoncés et de prises de parole) et bien que présentant dans l'autre dialogue davantage d'énoncés et de prises de parole que Stéphanie, son taux est proche de celui de cette dernière, ce qui reflète d'ailleurs l'aspect très équilibré de ce dialogue (interlocuteurs de même classe).
- Frédéric est lui totalement « dominé » par Sophie et Emmanuelle (toutes deux stables au-dessus de 1,71) et dans l'autre dialogue par Alain (ici au-dessus) bien que prenant davantage la parole que celui-ci (interlocuteur de classe « supérieure ») ; néanmoins son taux est supérieur à celui de Jeanne (de même classe).

Parmi les enfants se situant tantôt au-dessus et tantôt au-dessous :

- Jeanne est « dominée » dans un dialogue où interviennent deux garçons, un de même classe, l'autre de classe « supérieure » ; le contraire se produit avec un petit garçon de classe « légèrement inférieure ». Laurent est lui toujours « dominé » (une fois par Jeanne, de même classe, l'autre fois par Didier, de classe « légèrement supérieure ») ; néanmoins le dialogue qu'il entretient avec le garçon apparaît plus homogène que celui qu'il entretient avec la petite fille.
- Alain a un taux inférieur lorsque deux petites filles de même classe parlent avec lui, son taux est supérieur lorsqu'il dialogue avec deux enfants (un garçon, une fille) de classe inférieure, bien

que présentant moins de prises de parole que l'un des autres enfants (Frédéric).

Enfin, si l'on se réfère à l'écart entre les deux situations de dialogue et si pour chaque enfant on compare cet écart à l'écart moyen enregistré pour tous les enfants, on voit que Sophie, Jeanne et Alain sont des enfants qui, (surtout les deux derniers), présentent un écart maximum entre leurs deux prestations. Certains enfants ont des prises de parole constantes par leur longueur et par leur nombre.

D'autres manifestent des prises de parole très variables en longueur et/ou en nombre. La comparaison entre deux enfants comme Alain et Frédéric s'avère intéressante. Le premier montre un écart important en nombre et en longueur de prises de parole. Le second est presque absent de son premier dialogue, puis occupe à lui seul plus de la moitié des prises de parole face aux deux petites filles. Cependant la longueur de ses prises de parole reste presque constante. Si Frédéric s'est révélé alors très intervenant, ses interventions sont caractérisées de façon stable par leur brièveté. Il y a là une caractéristique de deux manières « d'occuper la parole ».

TABLEAU 1

PRESENTANT LES TOTAUX D'ENONCES AINSI QUE LE NOMBRE DE PRISES DE PAROLE (CHIFFRES BRUTS ET POURCENTAGES) ; TAUX.

Locuteur considéré		Autres participants		
- Prises de parole - Total des énoncés - Taux	Emmanuelle V.	118 (42,4%)	Sophie 136 (48,9%)	Frédéric 24 (8,6%)
		242 (42%)	294 (51%)	39 (7%)
		2,05	2,16	1,62
		78 (35,6%)	Fabrice 97 (44,3%)	Stéphanie 44 (20,1%)
		158 (40,2%)	176 (44,6%)	60 (15,2%)
		2,02	1,81	1,36
	Sophie V.	136 (48,9%)	Emmanuelle 118 (42,4%)	Frédéric 24 (8,6%)
		294 (51%)	242 (42%)	39 (7%)
		2,16	2,05	1,62
		84 (53,2%)	Muriel 74 (46,9%)	
		148 (60%)	98 (40%)	
		1,76	1,32	

	Frédéric S.	24 (28,4%) 39 (7%) 1,62	Sophie 136 (48,9%) 294 (51%) 2,16	Emmanuelle 118 (42,4%) 242 (42%) 2,05
		108 (45,7%) 157 (39,5%) 1,45	Jeanne 67 (28,4%) 92 (23,2%) 1,37	Alain 61 (25,8%) 148 (37,3%) 2,42
	Stéphanie B.	44 (20,9%) 60 (15,2%) 1,36	Fabrice 97 (44,3%) 176 (44,6%) 1,81	Emmanuelle 78 (35,6%) 158 (40,2%) 2,02
		168 (48,5%) 253 (47,5%) 1,5	Corinne 178 (51,4%) 279 (52,5%) 1,56	

TABLEAU 2

PRESENTANT LES TOTAUX D'ENONCES AINSI QUE LE NOMBRE DE PRISES DE PAROLE (CHIFFRES BRUTS ET POURCENTAGES) ; TAUX.

Locuteur considéré		Autres participants		
- Prises de parole - Total des énoncés - Taux	Jeanne C..	67 (28,4%) 92 (23,2%) 1,37	Frédéric 108 (45,7%) 157 (39,5%) 1,45	Alain 61 (25,8%) 148 (37,34%) 2,42
		83 (54,6%) 204 (65,6%) 2,45	Laurent 69 (45,4%) 107 (34,4%) 1,55	
	Laurent B.	69 (45,4%) 107 (34,4%) 1,55	Jeanne 83 (54,6%) 204 (65,6%) 2,45	
		83 (50%) 142 (44%) 1,71	Didier 83 (50%) 181 (56%) 2,18	
	Didier H.	83	Laurent 83	

		(50%) 181 (56%) 2,18	(50%) 142 (44%) 1,71	
		123 (52,5%) 254 (65%) 2,06	J.Michel 111 (47,4%) 136 (35%) 1,22	
	Jean - Michel C.	111 (47,4%) 136 (35%) 1,22	Didier 123 (52,5%) 254 (65%) 2,06	
		53 (48,6%) 62 (42%) 1,16	56 (51,4%) 86 (58%) 1,53	

122

TABLEAU 3

PRESENTANT LES TOTAUX D'ENONCES AINSI QUE LE NOMBRE DE PRISES DE PAROLE (CHIFFRES BRUTS ET POURCENTAGES) ; TAUX.

Locuteur considéré		Autres participants		
- Prises de parole - Total des énoncés - Taux	Corinne L.	178 (51%) 279 (52,5%) 1,56	Stéphane 168 (48%) 253 (47,5%) 1,5	
		115 (34,2%) 151 (29,2%) 1,31	Alain 70 (20,8%) 99 (19,3%) 1,41	Delphine 151 (44,9%) 267 (51,5%) 1,76
	Alain L.	70 (20,8%) 99 (19,3%) 1,41	Corinne 115 (34,2%) 151 (29,2%) 1,31	Delphine 151 (44,9%) 267 (51,5%) 1,76
		61 (25,8%) 148 (37,3%) 2,42	Frédéric 108 (45,7%) 157 (39,5%) 1,45	Jeanne 67 (28,4%) 92 (23,2%) 1,37

Cette prise en compte globale des prises de parole d'un locuteur donne une indication de son adaptation à l'interlocuteur. Il resterait à l'affiner en mettant en

relation des caractéristiques de la prise de parole et le thème de l'échange. La place qu'occupe le locuteur dans l'échange dépend à la fois de son interlocuteur et de l'investissement du contenu de la conversation.

123

3.15. STRUCTURES SYNTAXIQUES ET RELATION DE DOMINANCE

La deuxième question que nous avons posée au corpus est celle de la variabilité ou de la stabilité des mesures syntaxiques selon la relation d'interlocution. Les faits syntaxiques ont été présentés sous forme de tableaux qui regroupent les résultats de tous les enfants lors des deux interactions. Nous nous sommes avant tout intéressée à la variabilité par rapport à une moyenne qui établit une base de comparaison entre les données. On constate que l'évaluation dans l'absolu des productions verbales de ces enfants n'est pas légitime. Nous constatons que l'absence ou la faible attestation de certaines structures lors d'un dialogue ne constitue pas l'indication d'une incapacité, d'un manque généralisable, tant s'en faut. Du point de vue de la comparaison des pratiques langagières d'un même enfant, des variations importantes dans l'utilisation des structures se manifestent. Un même enfant peut passer de l'absence totale d'une structure dans un dialogue, à un pourcentage au-dessus de la moyenne des productions des enfants de cet échantillon.

La majeure partie des travaux en sociolinguistique ont pris la mesure syntaxique comme un en soi, permettant l'évaluation comparée des productions des enfants. Les indices de complexité syntaxique sont aveugles dans la mesure où ils ne sont pas associés aux significations véhiculées. Toutes nos recherches ont dû passer par une critique de ces indices en ce qu'ils ne sont pas dans un rapport bi-univoque avec la complexité - cognitive ou logique - du codage du réel.

3.15.1. Les énoncés simples

Nous nous sommes d'abord centrée (tableau) sur une description syntaxique des types d'énoncés simples. On constate que suivant les interlocuteurs, la structure des énoncés varie très sensiblement.

Seule Sophie échappe à cette variation, ses performances restant toujours en deçà de la moyenne générale, mise à part la structure Impersonnel + Verbe. Frédéric reste partiellement stable, notamment par lacunes mais varie en ce qui concerne les Nominaux seuls et Nominaux + Actualisateurs et les Structures verbales pronominales.

124

TABLEAU 1 - TYPOLOGIE DES ENONCES SIMPLES

Voir annexe 2 à la fin du fichier

TABLEAU 1 - TYPOLOGIE DES ENONCES COMPLEXES

Voir annexe 2 à la fin du fichier

Tous les autres enfants présentent des structures très variables. Les plus variables sont les structures nominales ainsi que les structures Pronom + Verbe. Quant aux structures les plus fixes, en général au-dessous de la moyenne, il s'agit des structures Substantif + Verbe et Pronom + Copule chez la majorité des enfants. De plus il apparaît clairement que la situation de dessin fait augmenter notablement la proportion d'énoncés nominaux (seuls ou avec auxiliaire de prédication) par rapport à une situation de jeu, caractérisée par une augmentation des Impersonnels + Verbe et Pronom + Verbe. Le dessin provoque davantage d'actualisation de la position de réalité (y'a) ou d'explication (c'est la barbe du père Noël) que la situation de jeu.

Cette dernière provoque davantage d'interpellations des deux pôles du discours (je, tu), ainsi que d'assertions de procès d'un agent, troisième personne (*il, elle veut manger, etc.*).

3.15.2. Les énoncés à expansions verbales.

Le tableau 2 présente essentiellement les structures Verbe + Verbe.

Lorsque les résultats sont ainsi présentés, par enfant et situés par rapport à la moyenne des emplois, le fait le plus notable est la grande variation des structures.

La lecture du tableau appelle trois remarques :

- l'emploi des circonstancielles est le plus stable.
- l'emploi des complétives est le plus instable.
- relatives et structures VI + V2 sont partiellement stables.

Relatives

Frédéric : 0% (dialogue Emmanuelle et Sophie) et
5,72% (dialogue Jeanne et Alain)

Moyenne : 3,76%

Jeanne : 1,08% (dialogue Alain et Frédéric) et
5,88% (dialogue Laurent)

Complétives

Alain : 0% (dialogue Jeanne et Frédéric) et
3,03% (dialogue Delphine et Corinne)

Moyenne: 3,03 %

Stéphanie : 0% (dialogue Jeanne et Frédéric) et
3,55%(dialogue Corinne)

Frédéric : 0% (dialogue Emmanuelle et Sophie) et
2,54% (dialogue Jeanne et Alain).

Parmi les enfants qui manifestement n'étaient pas à l'aise avec

127

leurs interlocuteurs, Frédéric (Emmanuelle, Sophie), Stéphanie (Emmanuelle, Fabrice), on note ainsi fréquemment le non emploi de certaines structures circonstancielle et complétives essentiellement. Il apparaît aussi nettement un phénomène d'adaptation des interlocuteurs entre eux ; si l'on considère le dialogue Jean-Michel / Didier, on voit que les pourcentages des deux enfants sont beaucoup plus proches que les pourcentages d'un même enfant lors de ses deux interlocutions, ce phénomène n'est pas unique.

On constate à la lecture des résultats la tendance à ce que les complétives, les relatives et dans une plus faible mesure, les circonstancielle, varient dans le même sens, à l'opposé des infinitives.

Si l'on examine la corrélation d'une structure syntaxique, avec les significations qu'elle véhicule, on constate que les enfants de groupe dominé linguistiquement produisent peu de structures complexes (complétives – SN1 + V1 que SN2 + V2 - relatives, circonstancielle) au cours de leur dialogue avec un enfant de groupe dominant linguistiquement ; en revanche, le nombre de structures à l'infinitif s'accroît (SN Verbe + Verbe à l'infinitif). On peut l'expliquer par la contrainte de la complétive liée à l'attestation d'un deuxième sujet, SN1 + V1, que SN2 + V2 – « *ma mère, elle veut pas que tu viennes chez moi* ». La structure infinitivale est liée à la limitation d'un seul sujet, jusqu'à plus de six ou sept ans.

Ainsi, les significations qui portent sur les relations interpersonnelles (interpellant l'interlocuteur, entre autre) entraînent certaines contraintes syntaxiques.

a) Les structures Verbe +V infinitif sont introduites majoritairement par les verbes :
Aller : 57,3% lié préférentiellement à la 1^{ère} personne
(63,34%) donc à l'action du locuteur.

Pouvoir : 12,00% lié préférentiellement à la 1^{ère} personne (33,33%)
donc à l'action du locuteur.

12,00% lié préférentiellement à l'indéfini on (29,57%)
12,00% lié préférentiellement à la 2^{ème} personne (23,8%).

Falloir : 10,35% obligatoirement à l'impersonnel.

Vouloir : 7,00% préférentiellement à la 1^{ère} personne (37,8%).

Savoir 4,5% préférentiellement à la 1^{ère} personne (75,8%).

En dehors de la modalité aspectuelle aller et du verbe pouvoir, nous trouvons falloir et vouloir également employés dans les structures complétives ; néanmoins l'ordre ainsi exprimé ne s'adresse pas à une personne déterminée mais devient général :

128

Laurent : - *I faut pas mélanger les p'tits pots avec les grands.*

Corinne : - *I faut mettre les cuillers.*

Stéphanie : - *I faut l'laver.*

alors que le verbe vouloir exprime préférentiellement le vouloir du locuteur, les structures infinitivales sont donc liées à la reproduction d'ordres et d'interdits intériorisés et à la volonté du locuteur.

b) L'utilisation de la complétive est liée à l'emploi de certains verbes privilégiés : dire, falloir, vouloir que ...

Dire introduit des discours rapportés, avec citation de la source émettrice (« elle », la mère ou la maîtresse ; c'est le plus souvent un personnage féminin qui s'occupe de l'enfant) ou un des enfants (« je dis », « tu dis »...).

Emmanuelle (Fabrice, Stéphanie) : - *Elle dit que c'est moche, que c'est idiot.*

Sophie (Emmanuelle, Frédéric) : - *T'avais dit qu'tu le prendrais.*

Quant à falloir et vouloir, ils sont liés à l'expression de l'ordre et de l'interdit d'une tierce personne : la mère ou la maîtresse.

Sophie : - *Elle veut pas que tu viennes chez moi ma mère.*

Emmanuelle : - *Tu veux pas que j'te dessine un bonhomme.*

Didier : - *Il faudra que tu arrêtes.*

Sophie : - *Elle m'a dit que l'après-midi il fallait que j' retire ma tunique.*

Emmanuelle : - *Il faut que tu fasses attention.*

Vouloir : 22,77% lié préférentiellement à la 3^{ème} personne (47,8%)

Dire : 22,77% lié préférentiellement à la 3^{ème} personne (43,4%)

Savoir : 21,78% lié obligatoirement à l'indéfini (I faut que)

Croire : 5,94% lié préférentiellement à la 1^{ère} personne (100%)

Ainsi ces énoncés portent directement sur des liens interpersonnels, ce qui n'est pas le cas des infinitifs. Le manque de certaines structures syntaxiques semble être le résultat d'une relation inégalitaire avec l'interlocuteur, d'un repli du locuteur sur sa propre activité.

3.15.3. L'étude des pronoms personnels isolée ne s'est pas révélée d'un intérêt particulier. On vient de voir en effet que les contraintes les plus importantes se jouent au niveau des relations entre pronom personnel, lexème verbal, introduction d'une structure particulière. Néanmoins en observant les emplois des substituts des différents locu-

teurs dans un dialogue donné on constate certaines « figures » particulières. Dans certains dialogues, nous notons une tendance au parallélisme d'emploi en ce qui concerne les pronoms attachés aux partenaires de la communication :

Dialogue	Emploi du « je »	Emploi du « tu »
Stéphanie	40,88%	20,12%
Corinne	38,56%	20,26%
Jean-Michel	61,53%	11,5%
Stéphane	46%	16,2%
Jean-Michel	51,5%	18%
Didier	46%	11%

Dans d'autres cas, il se présente une brusque inversion de figure comme dans le dialogue :

Jeanne	7,5%	40%
Alain	37,8%	13,4%
Frédéric	33,7%	18%

Où l'on observe un parallélisme entre les emplois de « je / tu » chez les deux garçons et un net hiatus chez la petite fille. Ce même cas se présente, quoique de façon moins marquée dans le dialogue :

Frédéric	36,84%	36,84%
Sophie	40,88%	18,78%
Emmanuelle	54,47%	15,67%

Tout se passe comme si les échanges avaient lieu préférentiellement entre deux petits garçons ou entre deux petites filles. De plus Frédéric et Jeanne sont de classes dominées.

Enfin l'utilisation très restreinte du « tu » (toujours par rapport à l'emploi des autres locuteurs) semble souvent la marque du comportement de retrait du locuteur face à son interlocuteur ; c'est le fait de Sophie (8,49% avec Muriel), Jeanne (8,78% avec Laurent) et Fabrice (8,33% avec Emmanuelle et Stéphanie).

3.15.4. Si l'on considère le lien entre l'emploi des pronoms personnels et l'emploi de la négation certains résultats apparaissent nettement de par les distributions lacunaires ; une personne n'est jamais accompagnée de la négation : le « vous » (sauf une fois chez Laurent) ; d'autres ne le sont que très rarement : « elle », « ils », « elles ».

Les autres pronoms personnels apparaissent liés préférentiellement à la fois à la négation et à des variations, soit dans l'ordre : « je, tu, on, il ».

- Certains enfants sont toujours, pour l'emploi de la première personne, au-dessus ou au-dessous de la moyenne des emplois :

130

au-dessus : Emmanuelle

avec variation partielle du « tu ».

au-dessous : Alain et Jeanne

- Les autres enfants présentent de grandes variations selon leurs interlocuteurs :
 - . les emplois du « je » et du « tu » varient dans le même sens chez Sophie, Didier et Frédéric ;
 - . les emplois du « je » et du « tu » varient en sens inverse chez Stéphanie, le « tu » reste stable et le « je » varie chez Corinne, Jean-Michel et Laurent.
- Quant aux relations entre la négation appliquée à « je » ou à « on », on s'aperçoit que lorsque la négation de « je » varie très fortement par rapport à la moyenne, la négation de « on » reste stable ou varie à l'opposé, et que lorsque la négation de « on » est stable la négation de « je » varie ou est stable à l'opposé, ce qui laisse prévoir une certaine complémentarité d'emplois de ces deux pronoms.

3.16. LES CONTINUITES THEMATIQUES : ASSOCIATIONS ET DIGRESSIONS

La syntaxe, en étroite relation avec le lexique, n'est pas isolable en tant que telle. Les résultats syntaxiques quantitatifs demeurent opaques si l'on ne relève pas leurs corrélations aux unités lexicales qui s'y jouent. Nous nous sommes attachée à le faire aux paragraphes précédents. Cette mobilisation syntaxique et lexicale par les contenus évoqués dans le dialogue, nous replace devant un problème déjà rencontré au cours de l'étude des continuités. Comment dégager les thèmes de ces dialogues ?

La notion de thème caractérise l'affinité notionnelle d'une séquence de propos échangés, « le fil de la conversation ». Ceci rend compte de la réalité du découpage d'un dialogue en séquences cohérentes et suivies. Le thème, au sens de la réalité qui assure la continuité de l'interaction, correspond à un pré-construit culturel. L'ensemble des associations, liens et corrélations d'un champ thématique est fondé sur l'ensemble des pratiques sociales, linguistiques et non linguistiques des locuteurs.

Nous tenterons de dégager une typologie des continuités thémati-

131

ques des messages, et par quels moyens linguistiques celles-ci se trouvent assurées, des plus fortement codés aux plus faiblement codés.

Un élément de l'environnement, de l'activité du sujet, un propos de l'interlocuteur, sont susceptibles d'inciter des transpositions dans l'imaginaire, l'évocation de pratiques familiales et scolaires l'évocation de propos, des jeux de mots.

La réalité des alternances de prises de parole et de leur cohérence, relève des centres d'intérêts constitutifs de l'échange et de leurs déplacements « subjectifs » (au sens de ce qui relève du crible propre à chaque enfant). En revanche l'analyse nous semble se heurter à la difficulté de dénommer ces thèmes en unités de contenus, (voiture, Père-Noël, chat, pleurs, petite fille ...). Jeannine BEAUDICHON se heurte à l'hétérogénéité et à la pluralité du message lors des appellations de thèmes ; des nominalisations tirées des lexèmes employés, voisinent avec des nominalisations de comportement et d'attitude langagière : thème de prise de contact, thème voiture, thème diversion (1971-72, op. cit., p.464), thème désorganisation par le leader, thème dispute (p. 465), thème ciel, thème mère (p. 466).

Pour notre part, deux aspects de l'analyse nous semblent importants :

- a) l'articulation, l'évolution et la dynamique transactionnelle des propos ;
- b) l'élaboration linguistique des notions et la réduction qu'opère en conséquence la synthèse du « thème ».

Il nous semble donc juste de reconnaître la réalité du lien signifié que représente le thème d'une séquence (sa cohérence) ; comme d'autre part, il nous semble juste d'être lucide par rapport à la réduction que donne au signifié du message un aspect homogène et dimensionnel qu'il n'a pas.

On peut se proposer de partir du cadre des activités pratiques (dessin-dînette) et des référents environnementaux : jeux (dînette , repas, cuisine, casseroles, verres, fourchettes, assiettes, chaise, coussins, poupées ...) ; dessins (matériaux, couleurs, papiers, crayon, ciseaux, maisons, bonshommes, petite fille, sapin, étoile, soleil, arbre, fleurs, voitures, routes, trains ...).

Ces éléments se trouvent liés aux fréquences lexicales. Puis il faut repérer le filtrage opéré par le sujet.

Nous trouverons des séquences-échanges pragmatiques à base de

- langage-action (*ben j'fais des boules*), prévision d'activité (*j'vais*)
- demandes, ordres, conseils (liés à l'activité pratique)

132

- appels, accords, approbations
- refus, interpellations, insultes, interdits (*t'es fou, Frédéric, pas ça ! il faut pas ...*)
- commentaires et explications du référent, du dessin, de l'activité de l'interlocuteur
- des échanges interprétatifs à jeu de rôle
- des échanges à élaboration imaginaire
- des échanges à évocation familiale et scolaire et à propos rapportés
- des jeux sur les aspects phoniques.

On note très peu de langage-action, qui passe tout de suite au jeu de rôle ou à un autre type d'enrichissement.

Ce type de dialogues engagés au cours de jeux spontanés et de dessins, favorise une élaboration thématique particulière. Les situations d'observation ont présenté l'avantage de saisir dans des échanges très riches les multiples dimensions relationnelles du langage. Les « thèmes » sont le plus souvent choisis d'emblée et vécus comme continuité commune.

Les jeux de dînette et de poupées sont enrichis d'évocations de rapports familiaux, « d'anecdotes » familiales et d'interprétation de jeux de rôle sous la forme de la reproduction de stéréotypes sociaux.

Jeanne apostrophe Frédéric :

- *Tiens, allez, tu m'écoutes ... papa y'a ton médicament là-bas ... y'a la table qui va être prête.*

Alain se donne le rôle de bébé et rétorque :

- *J'ai envie de manger, alors mon dessert, mon sirop, alors où qu'elle est la confiture, alors la confiture.*

Jeanne le sert et poursuit les tâches ménagères (à Frédéric) :

- *où t'as foutu le balai ? ...*

Corinne et Stéphanie évoquent le restaurant et se livrent à des invitations à dîner. Nous apprenons ainsi les menus détails de la vie familiale, des pratiques formant son habitus.

Les situations de dessin ont une thématique fortement codée. L'activité en cours provoque des questions et des commentaires. Jean-Michel dessine : *Ça c'est un éléphant* ; Didier commente : *On dirait un lion*. Il questionne : *ils ont des griffes les chiens aussi ?* Les graphismes provoquent des développements imaginaires et des évocations familiales.

En ce qui concerne ces dialogues, il n'est évidemment pas possible de présenter des résultats exhaustifs et cohérents du niveau « no-

133

tionnel » ou « thématique ». Pour ce faire, il serait nécessaire de pouvoir rendre compte à tout instant de tout ce qui a été abordé avant l'instant de parole considéré et de l'attester à l'un ou l'autre des locuteurs. C'est à une étude exhaustive du traitement du référent extralinguistique, des incitations contextuelles, des attitudes et des comportements précis des enfants référés à une dynamique saisissable, qu'il faudrait se livrer. Tâche dont l'intérêt tendrait à la limite à devenir anecdotique. Il nous est apparu plus important de présenter les tendances générales qui ont enrichi ces dialogues et à illustrer ces perspectives.

L'on constate d'une part, une incitation de l'environnement sur l'activité de l'enfant :

. Le local induit une activité de dessins qui provoque la sélection des éléments du dessin (Cf. fréquence lexicale : bonshommes, maisons, animaux, routes, fleurs, soleil, étoiles).

. Les classes induisent des activités de jeu (dînette et poupées) qui provoquent la sélection des ustensiles et des jeux de rôle (mère, enfant, père, maîtresse).

On constate d'autre part une irruption d'un élément de l'environnement dans les dialogues. Ex. : l'entrée dans la classe d'un adulte provoque : *y'a quelqu'un ?* (Jeanne).

A partir de ces sélections par l'activité des enfants et des éléments de l'environnement qui viennent infléchir le dialogue, nous avons repéré quatre sources d'associations thématiques (intra- ou) inter-locuteurs.

1) Investissement des pratiques familiales et scolaires :

y'a quelqu'un ! entraîne Jeanne à ajouter *Ma maman demain elle va venir*, ce qui entraîne Laurent à commenter à son tour : - *Mais pas la mienne par'c'qu'i faut qu'elle fasse son ménage.*

2) Reproduction de propos :

Jeanne enchaîne : - *Ma maman elle a dit que si on est gentilles, demain ben on ira chez quelqu'un, elle me l'a dit hier soir alors !* (Dialogue F).

3) Transposition dans l'imaginaire :

Jean-Michel dessine un soleil vert. Didier le refuse : - *mais c'est jaune le soleil ;* Jean-Michel accepte qu'il y ait deux soleils : et Didier transpose : - *oui d'accord, le bébé et le papa.* Transposition acceptée par Jean-Michel, mais qu'il modifie : *pis la maman /.../* (cf. extrait A, en annexe).

134

4) Jeux de mots, échos phoniques.

- *Tiens connard ! T'es fou !* lance Jeanne à Frédéric qui réplique : *j'ai entendu connard ! Tu sais pas que moi j'avais entendu connard ! cocorico ! cocorico !*

Nous consacrons les quatre paragraphes suivants à l'étude de ces sources d'associations thématiques.

3.16.1. Les énoncés du type métalinguistique.

A partir de la définition de R.JAKOBSON du métalangage, nous avons élargi le champ à tout discours sur le discours et à toute manipulation ludique du langage (les jeux de mots). Selon R. JAKOBSON (1963, p.217) « la fonction métalinguistique du langage apparaît chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent le même code ». Nous avons donc cherché chaque fois que le discours était « centré sur le code »; sur Quels points particuliers du code s'ancrent le discours des enfants. Il est à remarquer que ce discours sur le discours se présente le plus souvent sous la forme d'une demande ou d'une réponse à l'interlocuteur. C'est dire que ces énoncés sont en relation directe avec le circuit de la communication ; tel enfant demandera à tel autre une explication, lui en fournira une, le reprendra sur une formulation inexacte

ou incomplète selon lui. Plus rarement, l'enfant sera son propre correcteur ou s'interrogera sur le fonctionnement du discours.

Les corrections portent sur divers aspects :

a) lexicaux : il est à noter ici que tous ces termes appartiennent au même univers sémantique (boulangerie-épicerie ; mouton-cochon ; hotte-bosse) et présentent de plus des aspects phonétiques communs ; les glissements s'expliquent donc tant sur le plan du signifiant que du signifié.

Sophie : - *On a fait une boulangerie.*

Emmanuelle : - *Une épicerie.*

Adulte : - « *Qu'est-ce qu'il a sur le dos le père-Noël ?* »

Fabrice : - *Une bosse.*

Stéphanie : - *Une hotte, une hotte.*

Corinne : - *Pasqu'y'a un mouton.*

Alain : - *Y'a pas d'mouton, c'est un cochon qu'y'a dedans.*

b) La morphologie de l'unité significative :

Jean-Michel : - *i faudra des papiers caques.*

135

Didier : - *Non des calques.*

Stéphanie s'auto-corrige parlant de sa poupée dans un dialogue avec Corinne : - *Oh ! elle est bien miquaillée ... elle est bien maquillée celle-là.*

c) La morphologie syntagmatique :

Ah, c'est vrai, ma mère elle m'a dit que l'après-midi i fallait que j retire ma tunique parce qu'elle est trop chaude.

Frédéric répond à Stéphanie : - *Tu diras à ta mère que t'as pas eu le temps d'enlever ton, ton tunique.*

Stéphanie : - *Ma tunique.*

Frédéric : - *Ta, ta tunique.*

Les interrogations : portent sur la réalisation phonique d'un signifié connu (Didier : - *On pourra faire ... comment ça s'appelle ... pas un tableau ... un napperon).*

Les enfants s'interrogent aussi sur un terme employé par leur interlocuteur et demandent une définition du signe par rapport au référent : (Muriel : - *Y'a des boucles à Muriel ?* - parle d'écrire son prénom et Sophie répond : - *C'est quoi des boucles ?*).

Stéphanie joue sur l'opposition sourde/sonore et oppose pain à bain : - *On pourra faire un bain,* Corinne lui demande : - *C'est quoi un bain ?*

Les définitions : les exemples en sont peu nombreux et répondent à une tendance à adjoindre des circonstants surtout temporels. *C'est ... quand ...*

Didier à Jean-Michel : - *La grande école, tu sais c'que c'est ? C'est quand on s'sert tout seul.*

L'adulte demande à Emmanuelle : - « *C'est quand, la récréation ?* » Emmanuelle : - *Jusqu'à 4 heures quand ça sera tout gris, oui tout gris tout foncé quand les nuages*

...

L'adulte lui demande : - « *Qu'est-ce c'est du grabouillage ?* »

Emmanuelle répond : - *Quand on est tout petit, on fait du grabouillage.*

Les précisions d'un terme par un autre remplacent souvent un terme générique par un terme particulier. A l'adulte qui lui dit : - « *I faut pas trop toucher les oiseaux* »,

Jeanne répond : *C'est pas un oiseau, c'est une tourterelle.*

3. 16.2. Les énoncés rapportés.

Au cours de ces dialogues, les enfants font constamment référence à des locuteurs absents dont ils répercutent les propos. Par là se manifeste le rôle fondamental de la parole d'autrui (de l'intériorisation

136

de ses propos) dans la construction de leur identité, leur acculturation. Quels sont ces locuteurs ? Il s'agit le plus souvent de la mère ou de l'enseignante. Comment se marque linguistiquement la distanciation de l'enfant aux propos de cette tierce personne absente de la situation d'interlocution ?

3.16.2.1. le premier pôle est celui où l'enfant se manifeste clairement comme locuteur et exprime linguistiquement le « je dis » :

- Soit qu'il joue un rôle de « parlant », mime d'un personnage :

. Le speaker (favorisé par la présence du micro)

Alain (Jeanne, Frédéric) : - *Moi j'vous parlerais : messieurs dames, aujourd'hui y'a un mort, alors on va appeler l'ambulance.*

Frédéric (Alain, Jeanne) : - *Je dis « allo, allo ».*

. La poupée, et la maman de la poupée :

(Corinne, Stéphanie) : - *Je te dis t'auras un yaourt ... je lui dis : non.*

. L'enfant chez le boulanger :

Corinne : - *Bonjour monsieur la boulangerie, vous avez pas du pain ?*

Stéphanie : - *J'allais lui dire ça.*

. Le rôle d'un personnage de dessin animé :

Emmanuelle (Sophie, Frédéric) : - *Je te dis de pas te mett'là, mon p'tit titi !*

- Soit qu'il se réfère à un de ses discours antérieurs ou à venir :

Corinne (Stéphanie) : - *Je t'avais dit pas d'en prendre.*

Stéphanie (Corinne) : - *J'ai dit ah ça c'est p'têt mon nom !*

- Après je te dirais quand j'aurai fini, d'accord !

avec l'idée parfois de « rapporter » à la maîtresse :

Corinne (Alain, Delphine) : - *J'vais l'dire à la maîtresse !*

Sophie (Emmanuelle, Frédéric) : - *J'le dirai à la dame !*

- qu'il refuse de rentrer dans un système de communication entièrement précodé :

Laurent : - *Tu peux m'le dire !*

Didier : - *Pourquoi j'te l'dirais, pourquoi j'te l'aurais dit !*

Laurent : - *Parce qu'i faut qu'tu m'le dises.*

- ou qu'au contraire il établisse un microsystème individuel :

Emmanuelle : - *Alors je te dis qu'il est beau (ton dessin) et puis tu dis qu'il est beau (mon dessin).*

Sophie : - *Si tu dis que c'est pas beau moi, je dis que c'est pas beau toi !*

137

3.16.2.2. Le deuxième pôle où le système de référence à la parole de l'autre n'est pas explicite ;

au cours d'un dialogue avec Stéphanie, Corinne dit à sa poupée : - *Tiens moi j'ai le petit garçon, tu viens mon garçon, tu vas aller jouer avec ton camion, voilà, non viens pas à la cuisine, viens pas apporter ton camion à la cuisine, va dans ta chambre ... (un peu plus tard) Ta mère elle veut bien qu'on apporte les jouets à la cuisine ? La mienne quand on va dîner ou déjeuner, on peut pas les laisser à la cuisine les jouets.*

Stéphanie : - *Ah non elle veut pas.*

Corinne : - *Moi aussi ; oui, c'est pareil, elle m'énerve.*

La situation de dînette favorise ces types d'énoncés. Les enfants dans ce cadre métaphorique jouent l'attitude d'un de leurs parents ou éducateurs. Dans cet exemple, le second énoncé de Corinne l'atteste clairement, elle répète à sa poupée des paroles qui lui ont été adressées ou qu'elle a entendues. Elle reproduit ces injonctions, mais se démarque en disant qu'elles l'énervent. Nous voyons ici une reproduction pure et simple du discours de l'autre qui n'est pas une simple identification. Stéphanie se réfère à un locuteur particulier (sa mère) et s'en démarque. (Soulignons que bien souvent, nous ne pouvons pas savoir au nom de qui parle l'enfant. Il est plus que probable que dans bien des cas l'enfant n'en a pas conscience).

Ceci nous évoque deux citations. La première est de JAKOBSON (1973) à propos de Nevermore et, bien qu'ayant trait au discours intérieur, elle s'applique particulièrement bien à nos dialogues :

« Tout discours intérieur est essentiellement un dialogue ; tout discours reproduit est ré-approprié et remodelé par celui qui cite, que la citation en question soit empruntée à quelqu'un d'autre ou à un moment antérieur de son moi ».

L'autre citation est de J. LACAN (1963) qui dit de l'asservissement du discours au discours de l'autre :

« Quel est donc cet autre à qui je suis plus attaché qu'à moi-même, puisque au sein le plus assenti de mon identité à moi-même, c'est lui qui m'agite ... dans les propositions par quoi j'aurai avec lui, une négociation de paix, c'est en un tiers lieu, qui n'est ni ma parole ni mon interlocuteur, que ce qu'elle lui propose se situe. Ce lieu n'est rien d'autre que le lieu de la convention signifiante. »

La prégnance du pré-codé social apparaît surtout dans les jeux (particulièrement la dînette) où l'enfant « mime » les pratiques sociales, mais aussi au cours des dessins. Jeanne apostrophe Frédéric :

- *Viens manger allez, tu m'écoutes ... papa y'a ton médicament là-bas ... où t'as foutu l'balai !*

Cette conformité à une institution culturelle qui est aussi linguistique, apparaît de manière flagrante chez Laurent (avec Didier) :

138

- *Il est presque midi (ce qui n'est pas le temps réel), on va manger, tiens les assiettes, alors attention la soupe arrive ... après vous aurez un dessert, après quand vous aurez tout mangé, vous verrez c'que c'est comme dessert ... mais d'abord avant le dessert vous avez des fruits ..., si vous les mangez pas les fruits, vous aurez pas d'dessert. Les assiettes j'vais les ramasser. Le gâteau arrive ... vot' gâteau vous l'mang'rez a la main vot' gâteau ... ça y est t'as tout mangé ? Sinon, j'le laisse ... Tiens ! J'vais vous donner à boire, j'vais vous donner d'la liqueur, tiens ! Tu serviras ! (à Didier).*

A peine ce simulacre de repas terminé, Laurent recommencera :

Laurent : - *Bois, j'vais faire le gâteau. Aujourd'hui c'est un gâteau au chocolat que vous allez manger ;* mais l'interlocuteur ne se montre plus coopératif : - *Oh ! Y'a une girafe, au revoir !*

Nous apprenons ainsi les menus détails des pratiques familiales.

Corinne à Stéphanie : - *On inviterait les gens à dîner ; on mettrait du pain en rondelles.*

Stéphanie lui répond : - *Du frais ou du dur ?*

Corinne : - *Dans un p'tit plat du frais, dans un p'tit plat du dur ; là l'pain dur ; là l'pain frais ; là j'vais faire des tranches de saucisson.*

Cette prégnance se retrouve dans les énoncés accompagnant les dessins. Prenons comme exemple le dialogue entre Jeanne et Laurent où cet aspect apparaît le plus clairement :

Adulte : - « *Qu'est-ce que vous voulez faire ?* »

Jeanne : - *De la peinture.*

Laurent : - *I faut prendre un tablier.*

Jeanne : - *Les feuilles i sont ici ... on va mett' les gros pinceau. ... les p'tits pinceaux ... notre maîtresse elle dit ne pas mélanger.*

Laurent : - *J'vais faire mon signe.*

Jeanne : - *On n'a pas l'droit d'le faire en peinture, la maîtresse elle veut pas parc'que ça fait des traces, on t'la déjà dit ... i faut mett' des couleurs quand c'est sec.*

Laurent : - *I faut pas mélanger les p'tits pots avec les grands pots.*

Jeanne : - *J'vais m'laver les mains ... elle veut pas lui salisse !*

Laurent : - *Ah ! moi aussi j'vais m'laver les mains.*

Jeanne : - *Ah ! y'a pas d'savon, merde, hop !*

Laurent : - *Y'a pas d'savon !*

Ici le va-et-vient est constant entre la référence à l'adulte interdicteur et la non-référence : VOLOCHINOV-BAHKTINE (cité par GARDIN et MARCELLESI, 1974) parlerait dans ces situations de discours quasi-direct, d'intériorisation des rôles.

- La référence au discours peut être explicitement marquée par le verbe « dire » : *La maîtresse, elle a dit ..., on te l'a déjà dit ...* ou par le verbe « vouloir » : *La maîtresse elle veut pas ..., elle veut pas qu'on lui salisse.*

- La non-référence explicite est le fait d'énoncés du type :

139

I faut prendre un tablier ... On n'a pas l'droit d'le faire en peinture ... I faut mett' les couleurs quand c'est sec ... I faut pas mélanger les p'tits pots avec les grands pots ... où l'indétermination des acteurs renvoie à la généralisation des interdictions. De même que le consensus final (Laurent et Jeanne : - *J'vais m'laver les mains ... Moi aussi j'vais m'laver les mains*) marque l'adhésion au dernier acte de cette pratique.

L'aspect fortement normé de cette situation est plus directement ressenti par l'enfant, soumis à un apprentissage récent, que dans la situation de dînette qui renvoie à une norme culturelle qui, faut-il le préciser, n'est pas toujours ressentie, même par les adultes et qui est vécue par eux comme « habituelle » sinon « naturelle ».

3.16.2.3. Entre ces deux polarités l'enfant fait souvent mention (LACAN parlerait de la dit-mention) des propos de son interlocuteur ou de différents personnages que nous avons essayé de cerner dans un tableau. Il va sans dire que nous ne pouvons rendre compte que des propos assertés linguistiquement et nous ne pouvons donc cerner davantage les problèmes que nous avons évoqués dans le paragraphe précédent (cf. § 3.16.2.2).

On observe que :

- le personnage principal est un personnage féminin

- . mère : 27 fois
- . institutrice : 4 fois
- . dame : 2 fois
- . camarade : 1 fois

- le locuteur lui-même : 23 fois

- le ou les interlocuteurs : 16 fois

- un personnage masculin :

- . camarade : 5 fois
- . père : 1 fois

. soleil : 2 fois

- un indéfini :

. on : 7 fois

. ça (le magnétophone) : 1 fois

. un truc : 1 fois.

Nous nous sommes également intéressée aux verbes employés par les enfants ainsi qu'aux structures syntaxiques qui traduisent ce rapport au discours.

Derrière *dire* (69 fois), et *parler* (4 fois), d'autres verbes com-

140

me *raconter* (2 fois), *appeler* (2 fois), *gueuler* (1 fois), *trouver que* (1 fois) sont employés ; l'exemple d'emploi de *être marqué* est intéressant :

Emmanuelle (Frédéric, Stéphanie) : - *Y'a un truc qui est marqué d'avant la classe ; si quelqu'un veut y aller i peut* (en colonie de vacances) ; il s'agit ici d'une annonce écrite qui a sans doute été lue à l'enfant et qu'elle cite dans son discours bien qu'elle-même n'ait pas encore la pratique de l'écrit.

Quant à *vouloir*, les exemples du paragraphe 4.17.2.2. nous montrent que ce verbe fait, dans des cas particuliers, référence à un discours précédent. Si l'on relève les temps employés, on s'aperçoit qu'en ce qui concerne le verbe *dire* les modalisations temporelles ou aspectuelles sont très variées lorsqu'il s'agit de la première personne du singulier, avec néanmoins une prédominance du présent, tandis que ces modalisations sont nettement moins diversifiées en ce qui concerne la deuxième personne (l'interlocuteur, employé également avec le présent) et la troisième personne (qui, elle s'emploie très majoritairement avec le passé) : « il » ou « elle a dit », tandis que la rigidité absolue du « elle veut que » (toujours employé au présent) rejoint celle du « il faut » ou « on doit ».

Le tableau des structures employées nous montre que la structure de rapport direct, parataxique, du discours est employée préférentiellement lorsqu'il s'agit du rapport des propres paroles du locuteur, ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agit des paroles du « personnage » principal féminin (« je dis x », « elle a dit que x... »).

Et si maintenant nous observons quels enfants marquent dans leur discours une distance entre le locuteur et l'énoncé, on voit que trois enfants, Emmanuelle, Corinne et Didier conservent cette distance quels que soient les dialogues et que Sophie, Laurent, Stéphanie et Jean-Michel marquent cette distance à leur contact ; Alain est une exception ainsi que Jeanne.

Certains enfants marquent une nette prédominance pour un certain type de structure :

- Jeanne et Sophie utilisent surtout des structures complétives (discours indirect) ; faut-il y voir une preuve de rationalisme et de dogmatisme ! (cf. VOLOCHINOV cité par J .B. MARCELLESI et B. GARDIN, op. cité) ; ceci correspond presque en tous

cas à des « tics » de langage très particuliers aux deux enfants qui sont des références extrêmement marquées à une instance maternelle ou paternelle :

Sophie : - *Ma mère, elle m'a dit que l'après-midi, il fallait que j'enlève*

141

ma tunique ... ma mère, elle veut bien que tu viennes chez moi ... maman elle a dit que moi si je veux, je peux faire des carrés comme ça ... (etc.).

Jeanne : - *Maman, elle a dit que, si on est gentil demain et ben on ira chez quelqu'un ... mon père, c'est l'plus fort du monde, il a dit que moi, j'suis la plus forte du monde ... la maîtresse, elle dira que c'est joli.*

- Quant à Emmanuelle et Corinne, elles emploient surtout des structures parataxiques de discours direct :

Corinne : - *Y'a pas besoin d'deux, j'te dis.*

Je te dis, t'auras un yaourt ...

Embouteillage elle a dit la dame.

On invite les gens à dîner on disait.

Emmanuelle : - *Mon père aussi i dit espèce de connards, i vont nous attaquer ... Toujours le soir elle revient en gueulant ; oh ! quelqu'un a déchiré mon duvet, quelqu'un a fait ci, quelqu'un a fait ça !*

I dit à sa monitrice qui couche avec elle.

La dame, elle a pas voulu m'laisser partir !

J'ai dit, Ah ! ça, c'est p'têt mon nom !

On retrouve ces types de phrases essentiellement se rapportant au discours du locuteur lui-même, s'il s'agit d'un temps du passé (peut-être difficulté de la concordance des temps pas encore acquise) ou si le locuteur joue un rôle précis (dînette, speaker ...), se rapportant à d'autres locuteurs. Il s'agit souvent d'énoncés à valeur fortement anecdotique.

Nous avons constaté que les enfants, au cours de leurs dialogues chantonnaient souvent, et ceci nous conduit à la limite des deux domaines que nous comptons décrire, les jeux sur les mots et la relation d'un discours déjà entendu ; ces chansons apparaissent à plusieurs occasions :

- Lorsque d'autres enfants chantonnent dans une classe voisine :

Didier, Jean-Michel : - *C'est un veau, un gros veau, qui voulait boire de l'eau, la vache se fâche, tu boiras pas d'eau, mais non, tu boiras du lait !*

Emmanuelle : - *Les bébés sont toujours à faire gna-gna, moi je fais arheu-arheu !*

Ils reprennent alors les mêmes paroles ou des variantes obscènes (Cf. Emmanuelle et Fabrice) : - *J'ai du poil au cul.*

- Lorsqu'un élément contextuel a pu servir de point de départ à cette évocation :

Jeanne exprime : - *Oh ! le beau rouge !* en faisant de la peinture, elle se met à chanter ensuite : *rouge, ballon Rouge.*

Jeanne : - *Elle est triste la tourterelle !*, puis chante : *Je suis le mal aimé.*

Alain : - *Je vais prendre mon chapeau ...* puis chante *Mon chapeau américain.*

- Parfois il n'est pas possible de cerner « directement » le lien entre la suite du discours de l'enfant et la chanson qu'il évoque brusquement, même si l'on peut reconstruire une sorte de schéma associatif :

Jeanne : - *Les beaux messieurs font comme ça !*

Frédéric : - *Il faut ouvrir la cage aux oiseaux, laissez-les s'envoler, c'est beau, les enfants si vous voisez des p'tits oiseaux prisonniers, i faut ouvri la cage aux oiseaux.*

Emmanuelle : - *J'ai vu un gros minet !*

- Seuls deux enfants Corinne et Laurent n'ont pratiquement jamais, un comportement ludique, par rapport au langage, Laurent n'y accédant qu'en jouant brusquement seul avec des cubes, (*Croix bleue, arrêt hôpital, hôpital bleu !*) ; et Corinne en ayant une attitude relativement rigide, par rapport aux écarts de langage de ses interlocuteurs, (*C'est pas une roulette, mais elle roule !* avec Alain et Delphine ; *C'est quoi un bain ?* avec Stéphanie).

- D'autres comme Frédéric, Didier, Jeanne ont des comportements variables selon leurs interlocuteurs :

Frédéric avec Emmanuelle et Sophie ne joue pas alors que les filles font ensemble des jeux de mots.

Didier avec Laurent ne joue pas (son interlocuteur ne joue jamais sur les mots).

Jeanne, avec Alain et Frédéric (les deux garçons jouent ensemble).

Ceci nous souligne, une fois de plus que l'identité du locuteur, témoin/complice du locuteur dans son rapport ludique est des plus importantes.

TABLEAU DES TYPES DE STRUCTURES EMPLOYEES

	V+discours direct	V+infinitif	V+complétive	V seul+compl.
DIRE				
Je	9	2	4	6
Tu	4		4	3
Elle	5	1	6	4
Il	3		1	3
On	2		1	3
vous			1	
PARLER				
Je	1			
On				1
2 ^{ème} pers.imp.				1
il	1			
VOULOIR				
elle			66	5

TABLEAU DES TEMPS EMPLOYES EN FONCTION DES PRONOMS PERSONNELS

	Fut. Ant.	Plus que parfait	Pres. Ind.	Imparf. Ind.	P.comp. Ind.	Fut.	Cond. Prés.	Modalisations Allerpres. im.v ou 01			
DIRE											
Je	1	1	8		4	4			2	1	1
Tu		1	8		1	1					
On			1	2	2		2				
Elle		1	2		12	1					
Vous			2		5						
VOULOIR											
elle			11								
PARLER											
Je							1				
On			1								
il					1						

3.16.3. L'Imaginaire.

Le lien entre le discours de l'enfant et l'imaginaire apparaît plus fréquemment favorisé par la situation de dessin (nous avons utilisé des feutres). Lorsqu'il s'agit de peinture en effet, les enfants abordent des thèmes géométriques, boules, carrés, guidés essentiellement par l'attrait des couleurs. Le magnétophone a favorisé des évocations de commentaires radio. Une première question se pose de savoir comment s'élaborent ces énoncés « imaginaires ».

a) Ceux-ci peuvent s'imposer à l'enfant sans intermédiaire.

Au cours de dessin, ils accompagnent la production graphique du locuteur. Il est parfois possible de cerner le lien entre cette production et certains faits de la vie de l'enfant. Sophie dit après avoir dessiné une petite fille près d'une autre petite fille : - *La maman alors elle a dit : tu peux aller voir ta copine, elle a dit.* Or nous savons par son autre dialogue que sa mère refuse qu'elle aille voir sa camarade Emmanuelle. Le plus souvent ces liens de reproduction de rapports familiaux ne sont pas explicites.

b) Ces énoncés peuvent être amenés par des éléments du référent extralinguistique.

Laurent évoque un hôpital après s'être amusé avec des croix bleues en plastique ; Alain joue au reporter avec le magnétophone, prend un bâton pour s'en faire un poignard. Dans le jeu de dînette, on ne peut guère parler d'imagination lorsque l'enfant parle de confiture ou de café ... puisqu'il utilise des boîtes vides ayant effectivement contenu ces produits. Il y a là une utilisation métonymique très dif-

férente. Dans le premier cas l'enfant investit et élabore linguistiquement un référent « inerte », dans le second cas les objets se prêtent à une utilisation plus figée par leur maniement pratique, le lieu (coin cuisine) et leur ancien contenu.

c) Enfin, ces énoncés peuvent être amenés par un entraînement contextuel linguistique, à partir d'énoncés directement ou non directement précédents. Après l'énoncé d'Alain : (la poupée) *Elle fait caca*, Frédéric poursuit : *Elle aurait rêvé à du caca*.

Une deuxième question se pose qui est le repérage dans l'expression imaginaire de l'enfant du rapport à l'interlocuteur, lui-même imaginaire. Ceci nous fait rencontrer l'analyse de M. PECHEUX (1975) du schéma Jakobsonien de la communication :

« A et B désignent des places déterminées dans la structure d'une formation sociale, places dont la sociologie peut décrire le faisceau de traits objectifs caractéristiques ... Ce qui fonctionne dans le processus discursif, c'est une série de formations imaginaires désignant la place que A et B s'attribuent chacun à soi et à l'autre, l'image qu'ils se font de leur propre place et de la place de l'autre ».

Il convient de souligner à nouveau que le référent appartient également aux conditions de production. Il ne s'agit pas d'une réalité physique « inerte » mais d'un point de vue constituant à la limite un objet imaginaire. Les principales structures qui traduisent ces positions nous paraissent être les oppositions et les manifestations d'assentiments. Utilisations de la négation, usages de défenses et d'ordres, oppositions de contraires lexicaux caractérisent les premières. Tandis que les parallélismes de structures, l'utilisation de shifters parallèles seraient les marques des secondes (*Moi je fais pareil que toi ... ; Si tu fais ça, je fais ça*).

Il faut aussi soulever la question de l'ambiguïté de la notion d'initiative d'un thème. Bien souvent le locuteur qui prend la parole en second n'aborde plus l'expérience qu'à travers celle du premier. Le dialogue entre Sophie et Muriel est à cet égard exemplaire (extrait cité au § 4.10.).

Il convient de souligner pour terminer les diversités de « sophistication » linguistique des développements d'une thématique. L'extrait suivant en donnera un aperçu.

Didier (avec Laurent) commente son dessin :

Y'a une petite fille qui s'promène à la campagne elle a ..., elle avait trouvé un chat, alors elle lui avait mis une laisse, comme elle avait une laisse. Alors i s'promenaient et puis c'était la campagne, alors elle a vu une balançoire, puis après ... après ... et puis une maison à vendre ... et puis comme c'était la campagne, y'avait une fleur, y'avait une fleur qui parlait ... et la cheminée elle était allumée, i z'avaient oublié d'éteindre, alors la maison

elle commençait à brûler et le soleil i commençait à s'cacher et le p'tit chat ... et bien i pleurait ..., le petit chat i allait pleurer et comme il allait pleurer alors le soleil il lui a parlé, il lui a dit : demain t'auras un cadeau, pis l'lend'main il lui a porté l'cadeau, c'était la fleur qui parlait ..., et puis y'a l'arb' qui parlait aussi, et le chat, il a éteint le feu et c'était pour lui tout seul avec la petite fille, c'est terminé.

Cette séquence, très particulière par rapport à l'ensemble du corpus s'accompagne d'une structuration syntaxique elle aussi particulière. Liaisons interphrastiques et hésitations, connecteurs, ne se rencontrent qu'ici.

3.16.4. L'investissement des pratiques scolaires et familiales.

Lors de ces interactions, il est fréquent également que les enfants parlent de leur environnement tant scolaire que familial, donc mettent en scène des acteurs qui ne sont pas immédiatement présents :

- Certains n'en parlent pratiquement jamais comme Frédéric ; Laurent évoque une seule fois sa mère : - *Elle ne peut pas venir car elle a son ménage a faire.*

- ou fort peu comme Alain (Frédéric, Jeanne) : - *Dans la cour, tout le monde m'attaque !* et qui a cru voir l'observatrice chez son dentiste.

- D'autres enfants en parlent dans une seule interaction. Ainsi Jeanne, qui n'évoque jamais son milieu familial avec Frédéric et Alain qui évoque son père, sa mère, sa soeur avec Laurent :

- *Ma soeur, elle fait que faire d'la peinture comme ça et puis après elle fait des gouttes et puis après elle crie d'avant moi et puis maman elle nous donne la fessée, voilà !*

- *Ma maman demain elle va venir.*

Stéphanie, Didier, Jean-Michel, Corinne, Sophie et Emmanuelle évoquent différentes situations lors de leurs deux interactions.

a) Thèmes prégnants.

On constate l'existence de thèmes prégnants pour l'enfant, indépendamment de l'action du référent ; ils apparaissent alors dans les deux interactions des enfants :

Sophie (Emmanuelle, Frédéric) :

- *Parce que tous les jours on est obligé d'aller voir ma mémé à l'hôpital parce qu'elle est malade !*

Sophie (Adulte) :

- *Parce que demain ma maman, elle va pour mon pépé ; alors demain, je reste chez une dame, parce que ma mémé, elle est à l'hôpital, on lui a mis un plât(re) ; ma maman et moi, on va tous les soirs la voir.*

146

Emmanuelle (Sophie) :

- *Sophie, tu manges à la cantine ? ... j'ai vomi à la cantine.*

Emmanuelle, (Stéphanie, Fabrice) :

- *Elle dure longtemps la cantine ? Moi j'voulais pas manger à la cantine, mais i faut quand même. Tu manges à la cantine ?*

b) Le « thème » du Père Noël ,

De même le « thème » du Père Noël surgira dans plusieurs dialogues enregistrés durant le premier trimestre de l'année scolaire, très souvent induits par des adultes divers lors de conversations établies pour prendre contact. Une fois placés devant le magnétophone, les enfants ont continué leur discussion sur les jouets qu'ils commandaient au père Noël et ont dessiné la venue de celui-ci. Nous nous heurtons là au problème, diffus culturellement de l'origine du dialogue qui remonte toujours à un déjà dit antérieur.

Certains autres dialogues que nous n'étudions pas ici en détail (Sandrine-Frédéric, Sandrine-Julie) sont axés sur des thèmes établis dès l'abord : cirque, émission de télévision, et qui ont récemment frappé les interlocuteurs.

c) Jeu de rôle.

Nous avons vu que la présence des enfants dans la classe où existait un « coin cuisine » induisait un jeu de dînette et donc un comportement de jeu de rôle linguistique et socialisé fortement ritualisé ; il importe de souligner que tous les enfants ne se plient pas de la même manière à la ritualisation ; Corinne et Stéphanie évoquent leur propre milieu familial, le restaurant, la venue d'invités ; Delphine et Stéphanie (dialogue non cité) organisent une réunion d'anniversaire, Alain ne retient répétitivement du repas que l'élément qui assurément l'intéresse, le dessert. Aussi bien tous les enfants ne partagent-ils pas les expériences de Stéphanie et Corinne au restaurant :

Corinne : - *Et la crème au chocolat qu'on a fait un jour !*

Stéphanie : - *Et ben moi, j'étais allée au restaurant le matin-là, quand t'étais pas venue.*

Corinne : - *Le samedi !*

Stéphanie : - *Oui, et ben j'avais bien mangé, j'avais mangé un oeuf dur avec de la mayonnaise et ma mémé elle aime pas ça, d'la mayonnaise, et moi, j'adore ça !*

Corinne : - *Oui, moi aussi ; j'aime bien !*

Stéphanie : - *Et j'ai entendu le mot qu'elle a dit ma maman, j'ai entendu ça et j'ai dit tout de suite que j'voulais ça. J'avais pas dit non !*

Corinne : - *Oui, mais moi, j'adore l'oeuf dur avec du maïs et d'la mayonnaise.*

147

d) Référent extralinguistique.

Certaines anecdotes sont évoquées par divers aspects du référent extralinguistique.

- Une action faite par l'un des participants.

Ainsi Stéphanie, qui joue à faire la vaisselle fait tomber une assiette :

- *Ah ben, elle est tombée par terre ... j'espère qu'elle va pas casser, y'a ma maman déjà à midi qui a cassé un verre, elle faisait la vaisselle et elle a cassé un verre !*

Lorsque Didier demande à aller aux cabinets Laurent dit à propos de ses poupées :

- *Je vais leur faire faire pipi.*

- L'intervention de personnage extérieurs : nous avons déjà signalé le rôle des bruits.

Un adulte étant entré par erreur dans la classe, Jeanne enchaîne :

- *Y'a quelqu'un, ma maman demain elle va venir.*

Des enfants sortent dans la cour, Emmanuelle et Sophie expliquent :

Sophie : - *Tiens ! i sont en récréation.*

Emmanuelle : - *Mais pas nous alors.*

Sophie : - *Non, mais nous on sort pas parce qu'on est malade, ma mère elle veut pas parce que j'ai mal à mon g'nou, j'ai des p'tites verrues alors on m'a fait des ... deux piqûres, alors ça m'a fait d'électricité.*

Emmanuelle : - *Et puis moi j'ai une otite.*

Ces associations portent sur des actants ou des procès. Sériation dans le référent d'éléments qui déclenchent des associations verbales chez l'enfant :

- à propos d'un jeu :

Sophie : - *Oh, mon cousin, il a un jeu comme ça !*

- d'un puzzle :

Alain : - *Moi, j'les ai tous chez moi !*

- d'un dessin de lapin :

Didier : - *Y'a un copain d'mon père qui va me ram'ner un lapin ; il habite à la campagne, il a dit à mon père : tu l'ramèn'ras à Paris, tu lui tordras l'cou !*

- d'une couleur:

Jeanne : - *Oh le beau rouge ! et ben chez moi j'ai des médicaments rouges, voilà, c'est à cause de ma soeur.*

- d'un objet particulier, comme du plastic adhésif :

Stéphanie : - *Ah, c'est pas du vrai truc !*

Corinne : - *C'est du plastic !*

Stéphanie : - *J'croyais qu'c'était du carrelage comme chez moi ; moi j'en ai du tout blanc dans ma cuisine, c'est pas pareil.*

148

- d'un tablier :

Laurent : - *Tu sais pas c'est pas, c'est qui qui l'avait ce tablier, l'année dernière ?, c'est moi pas'qu'i m'va plus.*

e) Référence aux énoncés des interlocuteurs

Mais le plus souvent encore ces thèmes seront évoqués par référence aux énoncés des interlocuteurs, soit à la suite de questions explicites, soit par évocations ou reprises. Ainsi Jean-Michel à la question : « *T'as aussi un frère à la grande école ?* », répondra : - *I s'appelle Gérald-Frédéric mon frère.* Laurent après l'évocation de sa mère par Jeanne, poursuit : - *Ma mère elle a pas l'temps parce qu'i faut qu'elle fasse son ménage.*

Le locuteur peut aussi embrayer sur son propre dessin :

Didier (après avoir dessiné un camion) : - *J'en ai un, mais en voiture en faux, mon frère, i veut jamais jouer.*

3.17. CONCLUSION

En conclusion, nous devons souligner plusieurs aspects de ces dialogues entre enfants du même âge.

En premier lieu, nous sommes frappée à la fois par la cohérence et par la plurivocité des liens que ces enfants entretiennent avec leur environnement linguistique et extralinguistique, par la variété des mécanismes d'interaction entre les protagonistes du dialogue :

- la relation pratique dominée par l'activité (qui amène des ordres, demandes, compléments de schèmes structurels ...) ;
- la transposition interprétative de jeux de rôle (la mère, la ménagère, l'infirmière, la commerçante, la maîtresse ...) ;
- l'élaboration imaginaire, les jeux de mots (Cf. 3.16.3. et 3.11) ;
- l'évocation des « paroles familiales » et scolaires (Cf. l'étude des discours rapportés) ; l'évocation des habitudes familiales.

Cependant, il faut ajouter que ces liens ne sont ni naturels, ni répartis de façon harmonieuse chez tous ces enfants. La forme que revêt la verbalisation est liée aux interactions que les protagonistes négocient entre eux. Les postures, positions, situations, prises dans un dialogue manifestent le codage du vécu social du locuteur. Nous n'avons

149

pas affaire à un simple constat socio-économique mais plutôt à un cumul de facteurs : la position au sein de la micro-société familiale, les conditions de vie, la position sociale des parents. Signalons par exemple que les parents d'un enfant sont en train de divorcer. On est amené à se demander ce qui fait passer l'enfant d'une stratégie minimale de retrait ou même de mutisme, aux différentes sources d'enrichissement des stratégies du dialogue que nous venons de retracer.

Cette manière de s'affirmer dans l'interaction ou d'occuper le terrain du dialogue, se mesure au nombre de prises de parole et à leur longueur.

Une certaine aisance linguistique se manifeste par la facilité à mettre en œuvre des significations portant sur les liens interpersonnels (nous avons relevé en 3.15.2. leur influence sur les structures d'énoncés complexes), une tendance à évoquer les propos d'instances familiales, une pente d'élaboration imaginaire ou ludique.

Enfin il faut constater que ces éléments différenciateurs des conduites langagières entre les sujets sont moins importants que les caractères communs. Tous les sujets manifestent les mêmes acquisitions des structures de base de la langue.

Quant aux éléments différenciateurs des productions langagières, les résultats montrent très clairement que chez ces enfants, ils ne sont nullement attribuables à un éventuel handicap linguistique global et homogène. La comparaison entre les deux interlocutions auxquelles chaque enfant a participé prouve qu'il n'existe de handicap linguistique homogène pour aucun d'entre eux.

Les facteurs différenciateurs qui existent relèvent ici clairement du remaniement dialectique de la position vis-à-vis du partenaire et du thème de l'échange. On préférera sans doute réserver la conceptualisation de la relation en termes de rapport de force à des situations de communication où la gravité de l'enjeu et l'inégalité de statut entre les interlocuteurs le justifient davantage (relation d'autorité, d'âge ...). Il faut rappeler qu'il s'agit ici de dialogues entre enfants du même âge, qui se connaissent, ayant pour seule consigne de jouer ensemble ou de dessiner.

Pour conclure, nous pensons que cette étude permet de mieux approcher l'articulation entre la variable situationnelle et la variable de l'appartenance sociale par l'évaluation contrastée de la dominance d'une des composantes des conditions, de production sur la structuration du discours : le sous-code (dialogue, récit,...), la nature du thème, l'enjeu de la communication, l'interlocuteur.

Paris 1978.

150

ANNEXE I

Afin de montrer combien les types de communication auxquels nous avons affaire lors qu'il est question de dialogues enfantins sont divers, nous proposons deux extraits de dialogues lors:

- A) d'une situation de dessin (Jean-Michel c. - Didier H.)
- B) d'une situation de jeu (Jeanne C. - Alain L. - Frédéric S)

EXTRAIT A : Dialogue entre Didier, et Jean-Michel

Adulte ; Didier ; Jean-Michel

- De quoi voudriez-vous parler ?
- Moi des chiens et puis des chats.
- Moi des éléphants ; un nounours, mais elle est trop petite la tête.
- Un chat.
- Oh, c'est un minou ?
- Je vais prendre autre chose quand même comme couleur.
- Il a une tête de nounours !
- Je le sais parce que ma cousine a un chat.
- Qu'est-ce qu'i font ensemble minou et nounours ?
- C'est pas nounours ça, c'est l'éléphant (c'est les oreilles), ils se battent.

151

- Moi je fais de l'autre côté de la feuille.
- Parce qu'ils sont pas copains le nez il est un peu trop bas, je vais recommencer nounours.
- On dirait un lion.
- Ils ont des griffes les chiens aussi ?
- Bien sûr !
- Et les chats ?
- Non, ils ont aussi des griffes.
- Ils ont des doigts les éléphants ?
- Des pieds.
- Heu ... les nounours.
- (Montre une porte derrière lui) Si on va par là, c'est dehors, y'a une autre porte dehors et on est encore à l'école parce que, après le square, c'est bientôt la cantine.

Une femme de ménage appelle les enfants pour aller à la cantine.

- A quelle heure vous allez déjeuner ?
- A midi.
- On y va après les bébés. Ça c'est son petit doigt ; c'est à qui le crayon ?
- A moi
- C'est pour marquer les noms ; moi je vais faire un soleil (il dessine un soleil en vert).
- Ben c'est jaune le soleil, jaune (il dessine un soleil jaune).
- y'a ... y'aura deux soleils.
- Oui, le bébé et le papa.
- Pis la maman.
- Elle y est pas, elle est sortie parce qu'elle a un autre bébé dans son ventre ; tu le (la) feras pas gros.
- Comme papa.
- Non.
- Je fais les yeux moi.
- Ca a pas de z'yeux les soleils.
- On peut les faire quand même.
- On peut découper ?
- Oui, si tu veux.
- On pourra faire ça.
- Non, on pourra faire, on pourra faire euh ... comment ça s'appelle ?
- Un tableau ?

152

- Non, pas un tableau.
- Un collage ?
- Non, un napperon.
- Et la maman, tu la fais pas ?
- La maman, je la fais pas parce qu'elle est en train de monter ; (il faut appuyer [les feutres]). Regarde le chien ; j'espère qu'ils vont plus appuyer maintenant.
- Le chien ?
- Ça c'est la maman.

- Ça c'est le papa et ça c'est le nounours ; ça a des queues les nounours.
- Ben oui.
- Où je vais la faire ? là.
- Derrière évidemment.
- Là ?
- Derrière, je te dis ; ben moi je l'ai bien fait derrière ma queue. Oh, il y aura pas assez de place pour faire un autre truc. Tu l'as mis à l'envers !
- Où avez-vous vu des nounours ?
- Au zoo, à Thoiry.
- J'ai été à Thoiry, j'ai été au château de Thoiry, pis y'avait quelqu'un qui nous avait dit dans une maison ... qui nous avait amené en voiture ; et toi, en autocar ?
- Oui ... mais moi je suis allé ...
- Moi j'ai été, en voiture et en autocar.
- Les deux !
- J'ai été à Thoiry, ben moi, je suis arrivé.
- J'ai vu des poissons, moi, chez Thoiry.
- Moi j'suis allé avec un monsieur, moi.
- Moi avec un monsieur et une dame, Madame Alban tu sais ? Elle conduisait la voiture la dame ; j'ai été dans les deux parce qu'elle avait été travailler la dame avant, et puis y'a un autre qui est venu et puis on a été ... on est allé dans celui-là qui venait après ... on est venu quand même dans celui-là.
- T'as vu le cadre ? (une photographie d'animal encadré sur le mur)
- Qu'est-ce qu'il a ?

153

- T'as vu le cadre ?
- Quoi !
- Ça, c'est madame qui l'a collé ; pour repartir t'as pris l'car ?
- Oui, tiens, moi j'ai été dans le petit, moi.
- Moi, je colorie mon soleil.
- Pourquoi y'a un papier d'carambar là ? Y'a un papier d'carambar ! (des papiers de bonbons traînent par terre sous la la table)
- Qu(i) est-ce qui l'a mis ?
- Ça doit être Fabrice ou Emmanuelle.
- Pourquoi ?
- C'est l'autre dame qui leur a donné des bonbons.

Extrait B :

Frédéric S. ; Jeanne C. ; Alain L.

(Jeanne vient de faire tomber une valise avec divers pots à l'intérieur)

- Oh ben, ça fait du boucan qu'est-ce que t'as fait encore toi ! I(l) faut ramasser la valise maintenant.
- Mes mécaments ! (médicaments)
- Regarde ce qu'elle a fait Alain !

- Ça va pas la tête !
- C'est elle qui a fait ça !
- J'veis le dire, (à une poupée) baisse ta culotte !
- Oh ben moi, j'veis écrire (L'adulte est en train d'écrire). Où il est l'bébé qui a pas de culotte ? Où qu'tu l'as mis ?
- Il est dans son plumard. Ah non! il est tombé l'escalier.
- Bébé ! Bébé !
- Où qu'il est le bébé, bébé où t'es ? bébé, il est pas là, tu l'as pas vu ?

154

- Il est déshabillé, j'veis faire le lit.
- Mais arrête !
- Ça pue là d(e) dans !
- Caca, ça pue dégueulasse !
- Ah, arrête de parler parce que moi ...
- Tu sais pas, elle aurait fait caca dans sa culotte mis elle a rêvé à du caca hier soir !
- Berk !
- Là, tu dis berk.
- Regarde, regarde, c'est quoi ça ? (un tube)
- Alors, i fait caca berk, berk, i fait caca la culotte berk !
- Attends, j'veis boire du café et puis d'la confiture, j'veis mettre de la crêpe, de la confiture de cerise dans ma crêpe, j'veis mettre de la confiture de fraise, de, de groseille dans ma crêpe.
- Alors, assis-toi là, assis-toi là !
- Alors, j'ai pas d'cuiller, ah ben, la voilà !
- Ouais, alors moi j'veis aller faire des courses.
- Alors, (pe)tits couettes, regarde ses couettes ! (il a empoigné une poupée par ses nattes)
- Oh mais elles sont mal faites hein papa ! J'veis la remettre à sa place la cuiller.
- Arrête, mais tu me fais mal avec tes couettes, bing ! (à la poupée)
- Goûte, hm ! C'est bon papa ben c'est pas bon, j'ais la fout(r)e en l'air sur le poste ... c'est dégoûtant !
- Pan ! Pan !
- Ça m'énerve ! Non ! Non ! elle sait pas marcher, tu vois celle-là, oh non ; il faut lui remettre son tablier.
- Tu sais pas mètèque (?) qu'elle fout des coups d'poing, Pan, pan, j'te fous pan !

155.

- Qu'est-ce que t'as fait encore (Il a retiré une poupée des mains de Jeanne) Ah là là, j'arrive pas ; mais fais mieux ses couettes. On va lui coiffer.
- On va lui coiffer oui !
- Ah là, oui, j't'att(k)rape par la culotte, pan et pan !
- Ah ! Frédéric, pas ça !
- Voilà, ça y est ! maintenant ils vont s'embrasser. J'veis la porter. On va aller faire une promenade, bébé. Non, on va la porter dans le panier parce qu'elle sait pas marcher.

- On va la porter dans l' panier.
- On va la porter dans le panier pour faire la promenade.
- La, la la ! (chante) Attend, j'vais porter mon panier.

Annexe 2 : tableaux des pages 124 et 125.

TABLEAU 1 - TYPOLOGIE DES ENONCÉS SIMPLES

DIALOGUE	POURCENTAGES TOUJOURS AU-DESSUS DE LA MOYENNE						POURCENTAGES TANTOT AU-DESSOUS DE LA MOYENNE						POURCENTAGES TANTOT AU-DESSOUS DE LA MOYENNE						POURCENTAGES TOUJOURS AU-DESSOUS DE LA MOYENNE						
	Nom	N+ Act	Pr. V	Sub V	Imp V	Pr +C	Nom	N+ Act	Pr. V	Sub V	Imp V	Pr +C	Nom	N+ Act	Pr. V	Sub V	Imp V	Pr +C	Nom	N+ Act	Pr. V	Sub V	Imp V	Pr +C	
Sophie V avec FS, EV MC						3,40 4,05					3,40						1,35		10,54 8,10	14,96 12,83	42,51 43,91				
Emmanuelle V avec SV, FS FP, SB							17,35			50,63		7,43		11,39	42,56		2,06	2,53	11,98 7,59					1,17 1,65	
Didier H avec JmC LB							14,11	17,64		62,43	1,10	4,31		7,73	13,25	39,6	0,39	1,65						0,7 0,93	
Laurent B avec DH JC							14,01	19,62		60,56		4,67		7,74	9,85	42,99	1,4								
Corinne L avec AL, DD SB																									
Jean-Michel avec SM DH	25,8 19,11							17,74				3,22						15,44		0,73			38,7 42,64	1,61 0,73	2,94
Stéphanie B avec FP, EV CL						5 2,37	20	28,33		54,94		4,34	11,06	16,20	40										
Alban L avec JC, FS DD, CL						5,40 4,04	14,14	21,21			1,35	2,70		6,75	15,54		0	1,01							
Frédéric S avec EV, SV JC, AL							15,38	28,20						10,19	12,73	46,45								0,62	
Johanna C avec AL, FS LB						19,55 19,6	17,39	50			4,34	5,43		9,8		44,6		1,96	1,96				0,49		

TABLEAU 2 - TYPOLOGIE DES ENONCÉS COMPLEXES

DIALOGUE	POURCENTAGES TOUJOURS AU-DESSUS DE LA MOYENNE						POURCENTAGES TANTOT AU-DESSUS DE LA MOYENNE						POURCENTAGES TANTOT AU-DESSOUS DE LA MOYENNE						POURCENTAGES TOUJOURS AU-DESSOUS DE LA MOYENNE							
	E.N.	V1 + V2	Cir.	Rel.	Com.	Pour à + inf.	E.N.	V1 + V2	Cir.	Rel.	Com.	Pour à + inf.	E.N.	V1 + V2	Cir.	Rel.	Com.	Pour à + inf.	E.N.	V1 + V2	Cir.	Rel.	Com.	Pour à + inf.		
Sophie V avec FS, EV MC												4,42	5,1							2,02	0,67			28,3 21,6	13,9 14,8	0,34 0,67
Emmanuelle V avec SV, FS FP, SB							30,5	21,9				4,42		22,1	15,8		2,47								0,41 0	
Didier H avec JmC LB							34,2	21,5		6,69		5,11		22,9	10,2	4,41		1,1							0,39 0	
Laurent B avec DH JC												5,63		19				1,4	0							
Corinne L avec AL, DD SB											1,98 1,79		30,1		5,37		1,98			27,1		3,97		0,71	2,64 1,78	
Jean-Michel avec SM DH	45,1 36							29			5,14		1,47		10,3	3,22			0						0 1,47	
Stéphanie B avec FP, EV CL		25 18,2				1,66 1,18	48,3				4,74	3,55		26,3		3	3,33	0						0 3,16		
Alban L avec JC, FS DD, CL						1,35 1,01	38,3	28,3			3,03			22,9	14,1		0						2,70 1,01	3,37 3,03		
Frédéric S avec EV, SV JC, AL							46,1	16,5			5,72	2,54		29,2	12,1		0	0					2,56 1,27	0 1,91		
Johanna C avec AL, FS LB	39,1 33,3	19,5 16,1									5,88	5,88					2,17	1,08						0 0,49	0 0	

ABRÉVIATIONS: E.N.: Pourcentage d'énoncés nominaux; de circonstancielles: CIR. de REL.: de relatives, de comp. complétives, de structures V1+V2. Verbe+Verbe à l'infinitif, verbe+pour+Verbe à l'infinitif ou à inf. V1+ pour ou à inf., ramenés au nombre total d'énoncés. Énoncé Nominal-actualisateur: N+Act.; Pronom+Verbe: Pr+V.; substantif+Verbe: Subs.+V.; Impersonnel+Verbe: Imp.+V.; Prenom+Relatif+substantif+adjectif ou nominal: Pr+R.