



HAL
open science

Prendre place dans le dialogue : initiative et continuité

Anne Salazar Orvig, Christian Hudelot

► **To cite this version:**

Anne Salazar Orvig, Christian Hudelot. Prendre place dans le dialogue : initiative et continuité. Marcos, Haydée; Salazar Orvig, Anne; Bernicot, Josie; Guidetti, Michèle; Hudelot, Christian; Préneron, Christiane. Apprendre à parler : influence du mode de garde, L'Harmattan, pp.151-190, 2004, Figures de l'Interaction, 2-7475-7118-1. hal-04766262

HAL Id: hal-04766262

<https://hal.science/hal-04766262v1>

Submitted on 4 Nov 2024

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.

Salazar Orvig A et C. Hudelot (2004) Prendre place dans le dialogue : initiative et continuité, in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : l'influence du mode de garde*, Paris, l'Harmattan, 151 - 190

CHAPITRE 7 PRENDRE PLACE DANS LE DIALOGUE : INITIATIVE ET CONTINUITE

Anne Salazar Orvig et Christian Hudelot

1. Introduction

Le développement des conduites dialogiques est peu abordé dans les ouvrages sur le développement langagier de l'enfant. Alors qu'il n'est plus possible d'ignorer, après les écrits précurseurs de Vygotsky (1985) et Wallon (1949) les travaux de Bruner (1983), de Trevarthen (1980) ou de Stern (1989), l'importance de la communication pré-linguistique et de son développement, - ces auteurs soulignant l'existence d'un véritable dialogue avant l'apparition d'échanges spécifiquement verbaux-, la question de l'évolution du dialogue est assez paradoxalement négligée à peine l'enfant commence à produire ses premiers énoncés verbaux. Toute l'attention se porte alors sur la maîtrise par l'enfant des unités et des structures linguistiques, comme si dès lors qu'il commence parler, la maîtrise par l'enfant des conduites dialogiques n'était plus problématique ou pertinente¹.

D'un autre côté, dans le courant des études pragmatiques et interactionnelles, se sont développés des travaux sur l'entrée de l'enfant dans le dialogue verbal (McTear, 1985 ; Gérard-Naef, 1987 ; Veneziano, 1987 ; Ninio et Snow, 1996). Cependant, hormis quelques exceptions, ces études mettent davantage l'accent sur le développement de la maîtrise de la production et de la compréhension des actes de langage (Bernicot, 1992 ; Marcos, 1998 ; Bernicot, 2000) que sur les modalités mêmes de la participation dialogique de l'enfant.

¹ Notons cependant comme exception, le travail de Veneziano qui fait le lien entre développement des conduites dialogiques et acquisitions linguistiques (Veneziano, 1997 a et b ; 2000)

Ainsi, l'ouvrage de Ninio et Snow (1996) qui fournit, sur plusieurs chapitres, un compte-rendu très détaillé du développement des actes de langage des jeunes enfants, n'en consacre qu'un seul à leurs conduites conversationnelles, chapitre qui d'ailleurs présente surtout des exemples d'enfants plus âgés. Peu de choses sont ainsi dites sur les caractéristiques dialogiques des enfants avant trois ans. Il en est de même pour l'ouvrage de McTear *Children's conversation* (1985), lequel, sans ignorer l'importance de ce qui se met en place dans les premières années, porte sur des dialogues d'enfants au-delà de quatre ans. De même, dans le domaine francophone, les travaux de François (1979 ; 1980a ; 1981 ; 1982 ; 1984) et de Hudelot (1984 ; 1989a ; 1989b ; 1990 ; 1992 ; 1994a et 1994b) traitent surtout de dialogues entre enfants ou entre adulte et enfants ou à partir de trois ans. De même, l'ouvrage de Garitte (1998) intitulé *Le développement de la conversation chez l'enfant* est en fait consacré essentiellement à des échanges entre enfants à partir de six ans.

Notre étude répond ainsi à un double objectif : d'abord et en accord avec l'ensemble de l'ouvrage nous cherchons à évaluer les effets que pourraient avoir les expériences communicatives sur le développement des conduites dialogiques des enfants. Mais en même temps, cette étude cherche à combler partiellement une lacune dans la littérature (du moins francophone) puisqu'elle permet de faire le point sur les caractéristiques de l'insertion dialogique des enfants de moins de deux ans et demi.

Avant de faire le point sur ce que nous savons du développement dialogique du jeune enfant, il nous semble nécessaire de présenter quelques remarques sur l'analyse du dialogue.

1.1 Dialogue et échanges

On peut rendre compte du dialogue comme d'une longue séquence discursive au cours de laquelle les interlocuteurs prennent alternativement la parole sans s'appuyer sur une organisation préalable des tours de parole, ni en ce qui concerne le sujet de la conversation, ni sur la façon dont leurs tours doivent s'enchaîner aux précédents. Mais l'on peut également, pour rendre compte des différents moments qui constituent ce dialogue global, chercher à mettre à jour des structures intermédiaires entre la prise de parole et la totalité de l'interaction verbale. L'échange, dans le sens communément admis, d'unité minimale du dialogue, c'est-à-dire composée d'au moins deux interventions reliées entre elles et produites chacune par un locuteur différent, constitue l'une de ces unités qui, sans nécessairement faire l'unanimité des descripteurs, est le plus souvent invoquée.

On ne peut sans doute pas parler de grammaire des échanges comme on parle de grammaire de phrases. D'une part parce que les échanges ne répondent pas nécessairement à des règles de bonne ou de mal formation puisque les enchaînements ne s'inscrivent pas dans des structures entièrement contraignantes mais sont davantage gouvernés par les contraintes qu'imposent

plus ou moins fortement les énoncés auxquels ils font suite. Autrement dit l'organisation interne des échanges relève plutôt d'un continuum allant d'une organisation préférentielle à une organisation simplement possible, voire aléatoire. En fait, comme le soulignent Moeschler et Reboul (1994), plutôt que de parler de règles d'enchaînement, il est préférable de faire appel à une notion comme celle de "contraintes d'enchaînement" comprises comme "un ensemble ordonné de conditions sur les enchaînements déterminant le degré de bonne formation séquentielle ou plus précisément le degré d'appropriation contextuelle de l'intervention réactive" (Moeschler et Reboul, 1994 : 492). En outre, un échange ne se réduit pas à l'observation de telles contraintes car, tout en s'inscrivant dans la continuité des énoncés antérieurs, "l'apport d'éléments nouveaux, différents, voire inattendus sinon irruptifs, concourent à la dynamique du dialogue" (Salazar Orvig et Hudelot, 1989 : 101).

On s'accorde en général pour considérer la contrainte thématique (ou l'identité référentielle) comme la contrainte minimum à laquelle doit répondre un enchaînement discursif pour constituer le second élément d'un échange.

En référence aux contraintes de relations illocutoires on peut parler d'organisation préférentielle ou précodée (François, 1980b : 247) dans le cas où l'enchaînement répond pleinement aux contraintes qu'impose l'énoncé du locuteur sur celui de l'allocutaire. C'est le cas des échanges fondés sur ce que l'on a appelé des paires adjacentes (Schegloff et Sacks, 1973), comme les sont les suites *question - réponse, salutation - salutation en retour, ordre - acceptation* ou *refus*, pour ne citer que les plus fréquentes. En ce sens, on peut distinguer, dans les interventions qui constituent la première partie d'un échange, ou interventions initiatives, celles qui contraignent une réplique, et celles qui ne contraignent pas avec la même force un énoncé en retour. Compte tenu de ce qui précède, on devra distinguer dans les répliques de l'enfant celles qui s'inscrivent dans le cadre illocutoire déterminé par l'énoncé précédent de celles qui, tout en répondant à certaines des contraintes thématiques, propositionnelles ou argumentatives, font suite à des énoncés qui n'imposent pas, comme réplique, le second membre d'une paire adjacente, et apparaissent donc comme des répliques simplement reliées, sans être impliquées. C'est par exemple le cas de la réplique de Chloé dans la séquence suivante :

7. 1 Chloé (Groupe Crèche)

M. 68 - t'en prend une seule

M. 69 -c'est plein de pépins. Regarde y a une petite queue là d'accord, donc tu la tiens par la petite queue. Voilà, et tu manges le reste

Chl 3 - Ia queue là hein

M 70 - tu crois que tu vas en manger plusieurs.

Dans tous ces cas, il est important de noter si c'est l'enfant ou l'adulte qui initie ou poursuit l'échange, et avec quel degré de contraintes, ou d'adéquation le partenaire enfantin s'inscrit dans l'échange en cours.

1.2. Le développement des conduites dialogiques

Le moment où l'enfant se met à parler est un moment crucial pour la maîtrise du dialogue, si l'on garde au terme dialogue le sens d'échange verbal. De nombreux auteurs (cf. par exemple Ninio et Snow 1996) ont souligné ce paradoxe : alors que le jeune enfant est en quelque sorte "expert" en communication au début de la deuxième année, il n'est pas pour autant "expert" en dialogue. En effet, si dialoguer présuppose un certain nombre de savoirs-faire communicationnels (engagement et maintien d'une attention conjointe et d'un rapport intersubjectif, double capacité à réagir aux messages de l'autre et à l'amener à agir, alternance des tours de communication), il suppose aussi des conduites qui sont spécifiquement verbales.

On peut décliner ces conduites sur quatre modes. Tout d'abord, comme le dit Halliday, l'enfant doit adopter et assigner des rôles sociaux d'un type particulier " ils existent uniquement dans et à travers le langage, en tant que rôles dans le processus de communication : locuteur, destinataire, celui qui répond, celui qui questionne, celui qui convainc, etc " (Halliday, 1975 : 48). D'après Ninio et Snow, les enfants commencent par acquérir les mouvements langagiers qui facilitent l'engagement dans une attention conjointe et mutuelle et qui marquent la participation à des jeux. Suivent ensuite des mouvements liés à la négociation des actions puis enfin les conversations à propos d'objets ou événements directement accessibles.

Ensuite, l'enfant participe non seulement à des échanges vocaux en respectant l'alternance des tours mais aussi à des échanges verbaux, dans lesquels il est amené à réagir à la parole de l'autre ou à initier lui-même une séquence verbale. On peut, en s'inspirant des observations conduites par Veneziano (1997a, 1997b) dans des situations de jeu libre et de lecture de livre, mettre en évidence trois périodes de développement des échanges. Dans un premier temps, se rencontrent, à côté d'échanges d'imitations réciproques basés sur le répertoire vocal de l'enfant, des échanges dans lesquels les interventions de l'enfant peuvent être traitées comme des mots ou des proto-mots. Ces interactions se présentent comme de simples échanges binaires où l'énoncé de l'enfant suit celui de la mère ou inversement, sur le modèle M1-E1 ou E1-M1. La seconde période se caractérise par une augmentation d'énoncés dits réciproques d'échanges qui comprennent au moins trois mouvements et sont donc de type M1- E1- M2 ou E1- M1- E2. Toutefois, nombre de ces échanges se trouvent encore caractérisés par la tendance interprétative des mères et celle, imitative des enfants qui conjoignent leur attention sur un même élément lexical.

La troisième période est marquée par une évolution des échanges de type réciproque qui prennent un caractère plus discursif. On peut alors distinguer des échanges discursifs de caractère imitatif mais dont les mots produits au troisième

tour différent de ceux produits au premier, de telle sorte qu'ils produisent une suite signifiante (ce sont des échanges imitatifs du type E1 – M1 – E2 dans lesquels $E1 \neq E2$) et les échanges discursifs dans lesquels les liens qui unissent énoncé de l'adulte et énoncé de l'enfant ne sont plus seulement imitatifs mais sémantiques. Ainsi, l'enfant passe de l'alternance de tours de communication, dans l'interaction pré-linguistique, à une implication véritablement interlocutive.

À partir de ces modes de fonctionnement encore primitifs, les échanges vont se développer dans au moins trois directions : une diversification des places discursives ; une maîtrise par l'enfant de ses capacités à attirer l'attention de son partenaire sur un thème qui l'intéresse ; une entrée dans de nouveaux modes d'échanges et en particulier le développement de la communication verbale avec ses pairs.

En outre, parallèlement au développement de l'implication interlocutive, se développe chez l'enfant la capacité à produire des énoncés en relation avec ceux de son interlocuteur. Bloom, Rocissano et Hood (1976) ont montré qu'avant deux ans les enfants tendent à produire relativement peu d'énoncés ayant un lien de continuité thématique (entre 10 et 28 %), autre que purement imitatif, avec l'énoncé précédent de l'adulte. Vers trois ans, ce taux se situe entre 39 et 53 % des énoncés de l'enfant. Cette évolution se caractérise par le développement des expansions que l'enfant produit : il construit un nouvel énoncé à partir des éléments du discours de l'adulte. On a ainsi affaire à un double développement langagier : celui du discours et du dialogue (de la texture dans le sens de Halliday et Hasan, 1976), d'une part, et celui des structures linguistiques, d'autre part. Ainsi " les enfants apprennent la forme et le contenu du langage à travers le discours tout en apprenant à participer dans les conversations" (Bloom, Rocissano et Hood, 1976 : 547).

La participation au dialogue suppose aussi la capacité à s'inscrire dans un espace de significations spécifiquement discursif, communiquer avec des mots à propos d'une référence construite elle-même avec des mots et non plus seulement ou uniquement à partir de la manipulation des objets. Cette capacité se manifeste, bien entendu, dans la possibilité de parler d'objets ou d'événements absents (Ninio et Snow, 1996 ; Veneziano, 1996, Veneziano et Sinclair, 1995), dont l'existence est, en un sens, uniquement discursive. Mais elle répond également d'une autre conquête, celle de la capacité, longue à se mettre en place, pour l'enfant de poursuivre et maintenir un thème. Dans le dialogue ordinaire, partager ou faire circuler une thématique commune entre interlocuteurs constitue une part essentielle de l'interaction verbale. La capacité à déployer un thème sur un nombre croissant de tours de parole constitue un indice non négligeable du développement des capacités dialogiques du jeune enfant (Slama-Cazacu, 1966 ; 1977b).

Enfin, l'importance de la mise en place de la continuité ne saurait occulter une autre facette de la participation dialogique. Participer à un dialogue, ce n'est pas uniquement s'inscrire en continuité avec le discours de l'adulte, c'est aussi initier des thèmes, modifier le cours de l'échange, l'enrichir des changements de

points de vue, produire des déplacements thématiques sans pour autant introduire des ruptures. En outre, comme l'a montré François (1979 ; 1980a ; 1981 ; 1982), il y a une efficacité du dialogue qui permet à des enfants en interaction de produire ensemble ce qu'ils n'auraient jamais pu produire seuls. Un travail sur des enfants en crèche (Laurent Hardy et Hubert, 1992), de même que l'analyse d'un suivi longitudinal d'un jeune garçon en milieu familial, (Salazar Orvig, 1999) ont mis en évidence le fait que cette capacité à produire des déplacements partiels (en combinant par exemple deux genres pour un même thème) se développe avant trois ans.

Comme l'a rappelé Deleau (1990) le développement communicatif de l'enfant passe par son appropriation progressive de différents contextes : contexte situationnel, contexte interactif, contexte discursif. Or ces contextes sont extrêmement variés et impliquent différentes modalités d'implication de l'enfant. On peut parler à ce propos de genres dialogiques en ce sens que l'on ne dialogue pas toujours de la même façon. L'activité ou les relations entre interlocuteurs, par exemple, déterminent des façons différentes d'enchaîner sur le discours de l'autre, des thèmes et des styles différents d'interaction. Pensons par exemple à ce qui distingue une conversation d'un entretien d'embauche ... Le développement dialogique des enfants suppose ainsi une acculturation aux différents genres dialogiques et aux rôles qu'ils prédéterminent. Ainsi, certaines situations se caractérisent par l'existence d'un rituel dialogique assez prégnant (par exemple un jeu de loto) alors que d'autres permettent une plus grande diversité de mouvements dialogiques : par exemple, les situations de lecture d'images se caractérisent par alternance d'échanges question -réponse et par des enchaînements d'assertion. Par ailleurs, chaque genre dialogique implique des relations différentes du discours à la situation, aux objets manipulés, à la parole de l'autre, etc. Ainsi, on peut contraster des situations dans lesquelles le discours est nécessaire et celles où il ne l'est pas ; des situations où le discours double l'action (ou lui est subordonné) et des situations où le discours est indépendant de l'action ; des situations à forte focalisation de l'attention conjointe, telles que par exemple un jeu ou la lecture d'un livre, et des moments où l'attention des interlocuteurs est plus erratique.

En outre, la fréquentation d'autres lieux tels que la crèche, la halte-garderie, la maison de la nourrice, le jardin public, contribue à cette distinction des contextes interactifs et de leurs modalités dialogiques spécifiques. La comparaison des échanges en crèche (Laurent Hardy et Hubert, 1992) et en famille (Salazar Orvig, 1999) montre que la place dialogique de l'enfant est, entre autres, déterminée par l'attitude de l'adulte et en particulier par le degré de structuration que celui-ci imprime au dialogue.

On pourrait en effet faire l'hypothèse que l'acculturation à des espaces de dialogue polyadique pour les enfants du groupe Assistante Maternelle et du groupe Crèche peut, en contraste avec la centration dyadique du groupe Mère, permettre un développement différencié sinon favoriser une maturation plus rapide des enfants.

Afin d'explorer le mode de participation des enfants au dialogue nous avons adopté trois pistes complémentaires : a) celle de leur participation à la dynamique interlocutive, b) celle de leur participation à la dynamique thématique et c) celle des relations de continuité et de discontinuité entre leur énoncé et le contexte précédent. Mais avant de s'engager dans la présentation de ces trois pistes de travail et des résultats obtenus, il est nécessaire de s'arrêter sur les spécificités de la situation de communication étudiée : le goûter et la façon dont les dyades l'ont investi.

Le goûter : une situation de communication hétérogène

On ne peut rien dire des conduites dialogiques des enfants, ni de celles des adultes d'ailleurs, si l'on ne tient pas compte de la situation de communication et de ses implications (Vion, 1992). Dans le cas qui nous occupe, mère et enfant dialoguent dans le cadre d'un goûter, qui constitue un des sous-types du dialogue familial. Contrairement aux échanges dans un cadre institutionnel, qui ont servi d'étalon aux études sur le dialogue, les dialogues en famille se caractérisent par l'alternance de moments de focalisation de l'attention des interlocuteurs sur des objets ou activités communs et des moments où celle-ci est moins centrée, plus dispersée (Salazar Orvig, 2002). Comme l'a souligné D. Vincent la communication familiale peut présenter de forts degrés de discontinuité dans les thèmes² et dans la structure de l'échange (Vincent, 1995). De ce point de vue, le noyau définitoire du goûter est fondamentalement non verbal : il s'agit de donner à manger et de manger. Autour de cette activité non verbale, se développe un premier type de discours, le discours de « négociation de l'action » pour reprendre les termes de Ninio et Snow (1996). Les dyades pourraient en rester là. Toutefois, dans la mesure où le discours portant sur l'activité n'est pas toujours indispensable au bon déroulement de l'activité, les interlocuteurs peuvent également s'en détacher et évoquer d'autres thèmes. Le goûter devient ainsi l'occasion de développer de véritables conversations³.

Afin de caractériser le déroulement des trente dialogues, nous avons codé chaque mouvement dialogique de l'enfant selon qu'il porte sur le goûter (ACT) ou sur un autre thème (HACT). À ces deux catégories nous ajoutons les cas où la mère et l'enfant s'engagent dans un échange métadiscursif, portant sur les

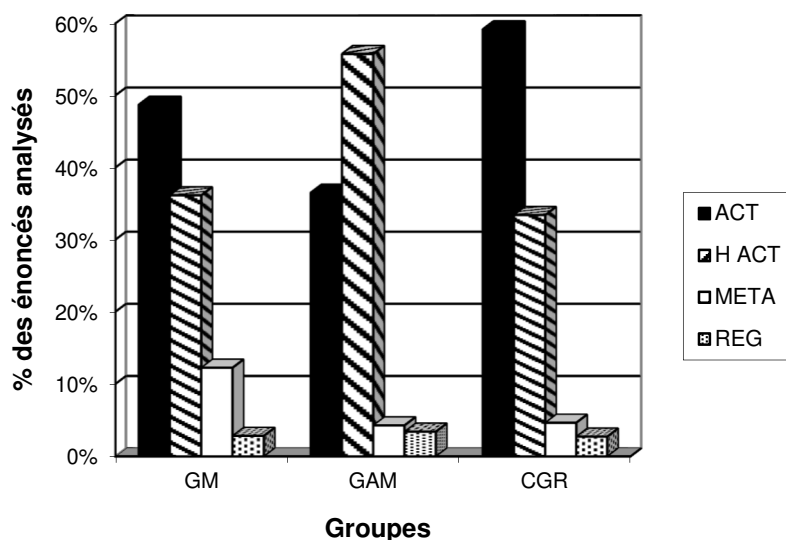
² Communication au 6^e congrès de Pragmatique (IPRA) en 1998 à Reims, non publiée.

³ Contrairement aux acceptions évoquées ci-dessus, nous entendons par conversation un genre dialogique spécifique qui se caractérise par l'absence de contrainte sur le plan thématique ou séquentiel et de finalité pratique ou d'enjeux concrets. Dans le cas des dialogues entre pairs, son caractère symétrique est considéré également comme un trait constitutif. Dans le cas du dialogue adulte-enfant l'asymétrie constitutive des participants rend cette caractérisation plus difficile.

énoncés produits⁴, (META) ou dans un échange de régulation du comportement ou de la situation⁵. La figure 7.1 présente la distribution des champs thématiques pour les quatre groupes.

La figure 7.1 permet d'ores et déjà de noter que les goûters ne se déroulent pas de la même façon dans tous les groupes. En effet, les dyades du groupe Assistante Maternelle ont tendance à parler avant tout de thèmes n'ayant pas de lien avec l'activité en cours alors que les dialogues des groupes Crèche et Mère portent davantage sur le goûter. Cette préférence est plus claire dans le groupe Crèche dont les échanges portent de façon largement dominante (60 %) sur l'activité en cours.

Cette tendance est largement confirmée quand on compare les enfants un à un, si l'on prend comme indice la proportion des énoncés de l'enfant se situant en dehors du thème de l'activité (Figure 7.2).



⁴ Voir aussi § 4.1.2 ci-dessous

⁵ Contrairement au chapitre VIII, le terme "régulation" désigne ici uniquement la régulation du comportement (échanges portant sur le maintien de l'enfant à table, sous l'œil de la caméra) ou de l'activité (i.e. la conclusion de l'activité).

Figure 7.1 Grands champs thématiques⁶

Les dialogues étudiés se différencient donc par leur configuration thématique. Ce contraste donne déjà une première idée des compétences communicationnelles des enfants. En effet, le discours autour de thèmes autres que l'activité en cours peut porter soit sur des éléments de la situation extralinguistique extérieurs à l'activité de goûter,

Exemple 7.2 Solène, (Groupe Assistante Maternelle)

M 7 - tu as vu tout ce qu'il y a dans le ciel ? hein

Sol 5 - mm

M 8 - qu'est-ce que c'est ?

Solène regarde à travers la fenêtre

Sol 6 - 1 avion <"un avion">

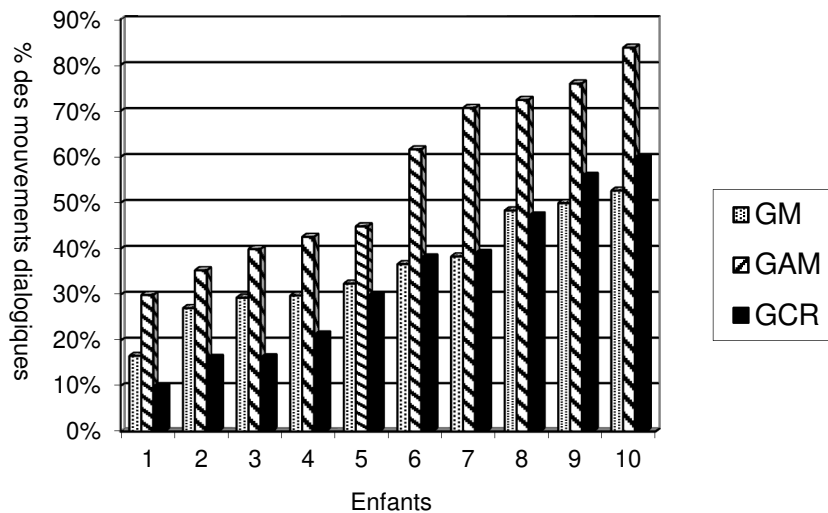
soit sur des objets ou des événements absents :

Exemple 7.3 Théo2 (Groupe Mère)

M 70 - qu'est-ce qu'elles ont fait Margot et Appoline ? <silence 3s>

M 71 - hein ?

Thé 41 - E font joujou. <"elles font joujou">



⁶ Dans la plupart des résultats présentés ici, la distribution des mouvements dialogiques sera calculée par rapport au total d'énoncés analysés, écartant ainsi les énoncés ininterprétables ou inaudibles de l'enfant.

Figure 7.2 Pourcentage des mouvements dialogiques portant sur un thème hors activité pour chaque enfant dans chaque groupe

Cette dominance thématique pourrait être suscitée par les initiatives maternelles et ne pas dépendre uniquement des compétences de l'enfant. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent de voir si les mères des trois groupes se différencient sur ce plan. Pour ce faire nous avons calculé le taux d'initiatives thématiques maternelles (7. 1) portant sur un objet absent.

Tableau 7. 1 Moyenne des initiatives thématiques maternelles portant sur des objets absents (pourcentage par rapport au total des tours de parole de la mère)

GM	GAM	GCR
3,97	2,51	2,07

Comme on peut le voir dans le tableau 7.1, si les mères du groupe Crèche semblent se comporter comme leurs enfants, les mères du groupe Mère présentent notablement plus d'initiatives sur des objets absents que celles des deux autres groupes. En revanche, et contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, les mères du groupe Assistante Maternelle ne se distinguent pas sur ce plan. Selon Veneziano (2001) la proportion de discours déplacé de la mère est liée à la capacité de l'enfant à utiliser le langage de façon informative. On peut penser que c'est le cas pour les dialogues des groupes Mère et Crèche. Les mères s'adaptent aux capacités de réponse de leurs enfants et les sollicitent dans la mesure de leurs compétences. En revanche, dans le cas des dialogues du groupe Assistante Maternelle, on peut penser que les enfants ont acquis une compétence communicationnelle spécifique et qu'ils parlent sur des objets absents indépendamment de la stimulation et de l'étayage apportés par leur mère. Cette dissymétrie entre mères et enfants accrédirait l'hypothèse que certaines des compétences dialogiques des enfants ont bien comme origine la diversité de leur expérience communicative.

2. La part prise à la dynamique interlocutive

Une première approche des conduites dialogiques consiste à évaluer la participation concrète des enfants : parlent-ils beaucoup ? sont-ils à l'initiative des échanges ou restent-ils en retrait, attendant d'être sollicités par l'adulte ? Le dialogue entre l'adulte et l'enfant présente-t-il une allure symétrique, avec des

apports équivalents de chacun ? ou au contraire l'asymétrie des statuts se confirme-t-elle dans le déroulement de l'échange ? Dans une étude sur des dialogues entre parents et enfants de Grande Section de maternelle (Hudelot et Salazar Orvig), il est apparu que les dialogues les plus asymétriques étaient les moins riches (tant du point de vue thématique que de celui des productions langagières des enfants). Si on extrapole à partir de ces résultats, on peut penser que l'expérience dialogique des enfants a un effet sur leur profil comme interlocuteur.

2.1. L'occupation de l'espace interlocutif

Participer à un dialogue suppose tout d'abord de prendre une certaine place dans l'espace interlocutif. Le décompte des tours de parole permet à la fois de voir si les enfants s'inscrivent dans une relation symétrique avec leur mère et si les dyades ont toutes parlé autant. Le tableau 7. 2 présente la moyenne des tours de parole pour les enfants et pour leurs mères ainsi que le taux de participation des enfants

Tableau 7.2 Moyenne des tours de parole et taux d'occupation de l'espace interlocutif

	Enfant	Mère	Total	% enfants
GM	102,80	153,00	255,80	39,64
GAM	107,60	140,40	248,00	44,48
GCR	90,10	127,40	217,50	40,83

Il s'avère que, aussi bien pour le nombre absolu de tours de parole que pour le pourcentage par rapport à ceux de la mère, les différences entre les groupes sont peu importantes. Les dialogues s'avèrent par ailleurs légèrement asymétriques sur le plan des tours de parole, ce qui pourrait par les caractéristiques de la situation : l'enfant n'est pas toujours sollicité à prendre son tour dans l'échange mais à accomplir des actions telles que boire ou manger :

Exemple 7.4 Lucie (Groupe Mère)

M 24 - c'est bon!

Luc 15 - oui c'est aci(de) <elle parle du jus d'orange>

M 25 - goûte ton gâteau.

M 26 - le jus d'orange il est acide?

Lucie acquiesce de la tête

Les comparaisons au niveau individuel (figure 7.3) montrent cependant que deux enfants du groupe Assistante Maternelle et un du groupe Crèche parviennent à parler autant ou plus que leur mère, ce qui n'est jamais le cas pour les enfants du groupe Mère. On peut également noter que, hormis les cas extrêmes (1 et 9 et 10) les enfants du groupe crèche présentent des taux de participation assez proches de ceux du groupe Assistante Maternelle et supérieurs à ceux du groupe Mère.

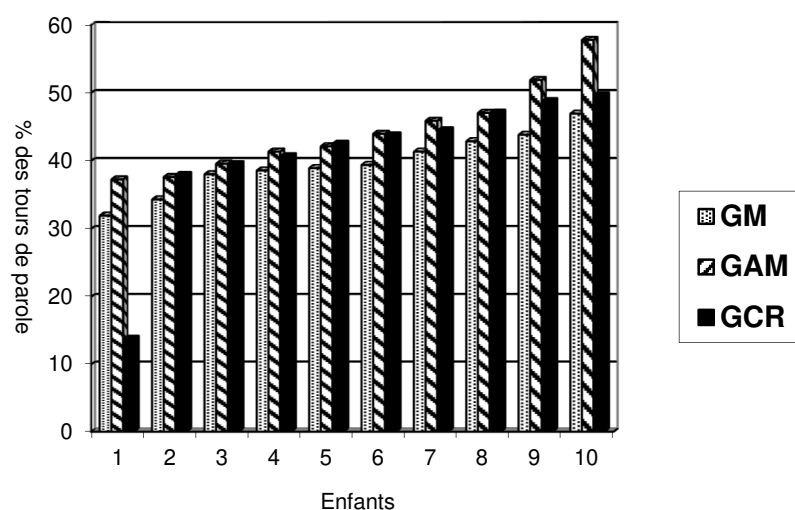


Figure 7.3. Taux de participation des enfants

2.2. La place dans l'échange

La simple production d'énoncés ne suffit pas à caractériser les compétences dialogiques des enfants. Prendre part au dialogue c'est aussi, nous avons vu, être capable de prendre l'initiative, d'amener l'autre à parler. Comme nous l'avons dit ci-dessus, l'unité de base du dialogue n'est pas le tour de parole mais l'échange : c'est-à-dire l'association d'au moins un mouvement dialogique en initiative et d'un mouvement dialogique en réaction, produits par deux locuteurs différents.

Si l'on cherche à rendre compte de la façon dont les interlocuteurs se positionnent dans le dialogue, il importe de noter qui initie ou poursuit l'échange. Dans ce corpus, on peut distinguer des échanges initiés par l'adulte :

Exemple 7.5 Maureen (Groupe Mère)

M 30 - tu veux un gâteau ?
Mau 16 - nan < "non" >

et des échanges initiés par l'enfant :

Exemple 7.6 Chloé (Groupe Crèche)

Chl 9 - maman

M 20 - ouais ma chérie

Chl 11 -asosala <“ A so(nt) sales là” > <en parlant de ses mains >

M 21 - oui c'est pas grave, on lavera les mains ce soir. c'est pas grave ça, t'embête pas.

L'initiative constitue le moteur de l'échange verbal et elle est déterminante pour la dynamique du dialogue. En effet, d'après les données de la littérature, les enfants qui présentent une faible participation dialogique sont aussi souvent des enfants qui produisent peu d'initiatives. Toutefois, cette donnée demande à être modulée. En effet, selon l'image prototypique du dialogue adulte-enfant c'est l'adulte qui a le plus souvent l'initiative. Ceci est vrai pour des échanges institutionnels (école, crèche) ou, dans le cadre de la communication familiale, dans des activités comme la lecture d'un livre d'images, dans lesquelles l'adulte conduit et structure fortement le dialogue⁷. En revanche, dans d'autres situations de communication familiale, comme la situation de goûter, l'adulte ne se place pas nécessairement dans la situation de diriger la conversation. C'est le cas de la situation de goûter où la directivité de l'adulte concerne l'activité non verbale et ne porte pas nécessairement sur l'activité verbale. En outre, à l'opposé de ce qu'on peut constater en milieu institutionnel (école ou crèche), les conduites dialogiques des jeunes enfants en milieu familial se caractérisent au contraire par un taux d'initiatives important. Ainsi on peut noter (Wells, 1985 ; Ninio et Snow, 1996) l'importance parmi les premiers “actes communicationnels” de l'enfant d'actes initiateurs tels que les appels, la focalisation de l'attention, les expressifs ou les directifs relevant de la négociation de l'action⁸. En même temps, et comme l'ont signalé divers auteurs (Bloom, Rocissano et Hood, 1976 ; McTear, 1985 ; Ninio et Snow, 1996), les jeunes enfants tendent à intervenir en laissant les initiatives de l'adulte sans réponse, comme dans l'exemple suivant :

Exemple 7.7 Maureen (Groupe Mère)

M 31 : tu veux quoi ?

Mau 17 :{XX} la maman nounou(r)s

M 32 :c'est moi maman nounours ?

Mau 18 : bébé nounou(r)s

⁷ C'est aussi le cas pour les enfants qui présentent des troubles du langage (de Weck, 1996)

⁸ En revanche d'après ces auteurs, les enfants acquièrent plus tardivement les énoncés initiateurs de séquences de discussions, et commencent par répondre.

En réagissant aux énoncés de l'enfant (Snow, 1977 : 19), et en ne les traitant pas comme réponse déplacée, la mère confère aux énoncés de l'enfant leur statut d'initiative. L'adulte se place ainsi à la disposition de l'enfant et le confirme dans la place d'initiateur d'échanges dialogiques⁹ et lui fournit le modèle des réactions possibles à une verbalisation. Ces initiatives enfantines peuvent constituer, en même temps, des ruptures par rapport aux échanges précédents. Elles peuvent apparaître, quand elles sont très fréquentes, comme un indice d'immaturité dialogique, de la difficulté qu'éprouve l'enfant à s'inscrire dans un espace non seulement interactionnel mais aussi discursif.

Nous avons codé les mouvements dialogiques des enfants selon qu'ils se trouvent à l'initiative de l'échange (cf. Exemple 7.6, Chl 9) ou en réaction à une initiative de leur mère (cf. Exemple 7.5, Mau 16). Le tableau 7.3 présente les moyennes pour chaque groupe.

Tableau 7.3 Part des initiatives et des réactions dans le discours des enfants

	INITIATIVES	REACTIONS
GM	35,93%	64,07%
GAM	30,95%	69,05%
GCR	32,51%	67,49%

Le tableau 7.3 montre à nouveau une relative similitude des groupes dont les initiatives d'échange correspondent en moyenne à au moins 30 % de leurs mouvements dialogiques. Ceci tendrait à montrer que les enfants âgés de 26 à 28 mois présentent déjà une bonne implication dans le dialogue. Nous reviendrons ci-dessous sur les éventuels effets de rupture de certaines initiatives. Notons cependant que dans cette configuration globale assez homogène, des tendances un peu différentes se détachent : les enfants du groupe Assistante Maternelle suivraient davantage l'autre dans l'espace discursif alors que ceux du groupe Mère seraient un peu plus souvent à l'origine de nouveaux échanges dialogiques. Les enfants du groupe Crèche présentent de ce point de vue une position intermédiaire.

⁹ Notons cependant que comme Wells (1980) (cité par McTear, 1985) l'a remarqué toutes les mères ne s'inscrivent pas dans un tel rapport dialogique. Si certaines, comme la mère de Maureen ci-dessus, contribuent au développement du dialogue à partir du discours de l'enfant, d'autres sont plus directives et conduisent le dialogue en interrogeant l'enfant à partir de leurs propres fils conducteurs.

Cette différence est confirmée (sauf pour un enfant) par l'analyse enfant par enfant (Figure 7.4). Il apparaît surtout, sauf pour deux enfants (9 et 10), que les enfants du groupe Assistante Maternelle présentent notablement moins d'initiatives que ceux des deux autres groupes alors qu'ils semblent occuper une place un peu plus symétrique dans l'échange. Ceci irait dans le sens d'une plus grande maturité dialogique de ces enfants.

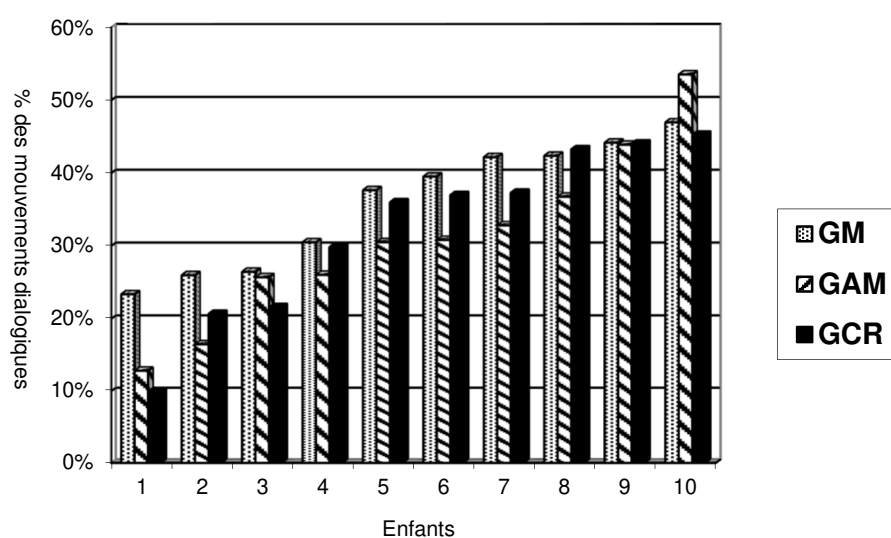


Figure 7.4 Taux d'initiatives d'échange pour chaque enfant dans chaque groupe

Ce premier ensemble d'analyses porte sur trois indices qui ne semblent pas corrélés. En effet, les dialogues les plus courts ne sont pas nécessairement les plus asymétriques, d'une part. Ce ne sont pas les enfants qui participent le plus qui présentent le plus d'initiatives, d'autre part. Dans une configuration d'ensemble relativement homogène, se dégagent trois profils légèrement différents : le groupe Assistante Maternelle se caractérise par une place un peu plus symétrique de l'enfant dans le dialogue et par un taux inférieur d'initiatives ; le groupe Mère présente une plus grande asymétrie dans la participation et une tendance plus grande aux initiatives ; enfin, le groupe Crèche occupe de ce point de vue une place intermédiaire.

3. La part prise à la dynamique thématique

La participation au dialogue peut être complémentarément évaluée par le rôle que chacun joue dans la gestion (introduction et maintien) des thèmes. La

compétence dialogique suppose à la fois d'être capable d'introduire des nouveaux thèmes et de contribuer au développement des thèmes préalablement établis. Alors que le fait d'introduire de nouveaux thèmes est lié à la possibilité d'initier des échanges, la capacité à les développer fait l'objet d'un processus développemental plus long (Slama-Cazacu, 1977a ; Ninio et Snow, 1996) et constitue une des questions clé du développement des compétences dialogiques. Afin de cerner les caractéristiques de la participation dialogique des enfants sur ce plan, nous avons exploré d'une part les mouvements de déplacement thématique et d'autre part la façon dont les mouvements dialogiques contribuent au développement du thème.

3.1 Les déplacements thématiques

Toutes les initiatives ne comportent pas nécessairement de changement thématique. Observons par exemple la conduite de Théo.

Exemple 7.8 Théo1 (Groupe Crèche)

*M 35 -ta main<Théo prend le kiri>t'écrases pas hein. attention.
Thé 22 -<en mangeant son kiri> am!am! e(n)core <la bouche pleine>
M 36 -encore? il est là, il ne va pas s'envoler le kiri. il est que pour
Théo!
<silence>
Thé 23 - ma A photo maman <en désignant une affiche sur le mur>
M 37 -c'est la photo de maman? mais non. c'est une photo - c'est la
photo d'une dame et d'un monsieur, c'est pas maman.
Thé 24 -E f(l)eur <en désignant l'affiche>
M 38 -et il y a des fleurs? ah oui.
Thé 25 -oui
M 39 -tu aimes bien? c'est joli?
Thé 26 -est maman
M 40 -et il y a une ombrelle.
Thé 27 -est pas maman*

Dans cet exemple, l'enfant se détache de l'activité en cours (Thé 23) pour introduire un thème construit à partir de la présence d'une affiche sur le mur, thème qu'il développe ensuite avec différents commentaires (Thé 24 et 26). Son initiative thématique (Thé 23) interrompt l'échange précédent, introduisant ainsi un effet de discontinuité important, mais il le fait en s'appuyant sur un élément (l'affiche sur le mur) qui se trouve dans l'environnement extralinguistique partagé par les interlocuteurs. Ce changement de thème s'avère de ce fait totalement interprétable par la mère ce qui réduit l'effet de rupture. Il importe ainsi non seulement de voir si l'enfant introduit des déplacements mais aussi sur quelles bases il le fait. Après une première évaluation du taux de continuité et de déplacements, nous nous intéresserons donc à l'ancrage des mouvements de déplacement.

Continuité et déplacement

Chaque énoncé des enfants a été codé en un premier temps selon qu'il s'inscrit dans le même champ thématique que le discours précédent (continuité) ou qu'il introduit un déplacement thématique, modifiant ainsi le cours de l'échange. Le tableau 7.4 montre la distribution de ces deux catégories pour chaque groupe.

Tableau 7.4 Pourcentage des énoncés en déplacement et en continuité

	DPL	CONT
GM	18,87	81,13
GAM	15,81	84,19
GCR	15,67	84,33

Les trois groupes se caractérisent par une dominance très nette des énoncés en continuité thématique.

L'analyse enfant par enfant (Figure 7.5) montre par ailleurs que la part de déplacements est très variable d'un enfant à l'autre. Pour certains (8,9 et 10) elle peut correspondre à plus de 20 % de leurs mouvements dialogiques alors que pour d'autres elle atteint à peine 10 %. Cette variable ne distingue pas les enfants des trois groupes. En revanche, on peut se demander si les enfants introduisent tous les mêmes types de déplacements.

Ancrage des déplacements

Comme nous l'avons vu, le goûter est une situation de communication non contraignante dans le domaine thématique. Différents fils discursifs s'y enchevêtrent : on peut parler à propos des objets présents ou du déroulement de l'activité, évoquer des objets absents ou encore faire des commentaires sur les gestes ou mimiques de l'interlocuteur. Ainsi, les dialogues pendant le goûter sont susceptibles de présenter de nombreux décrochages, ou changements abrupts de thèmes, sans que cela entraîne une impression d'incohérence de la part des participants ou des observateurs. Comme il a été remarqué à propos d'autres types de dialogues en famille (Korolija et Linell, 1996), les déplacements introduits par les interlocuteurs trouvent un ancrage dans les différentes

composantes du contexte (discursif ou situationnel), composantes qui sont présumées et partagées par les interlocuteurs. Afin de différencier les déplacements introduits par les enfants, nous les avons catégorisées selon leur point d'ancrage dans le contexte (ou son absence).

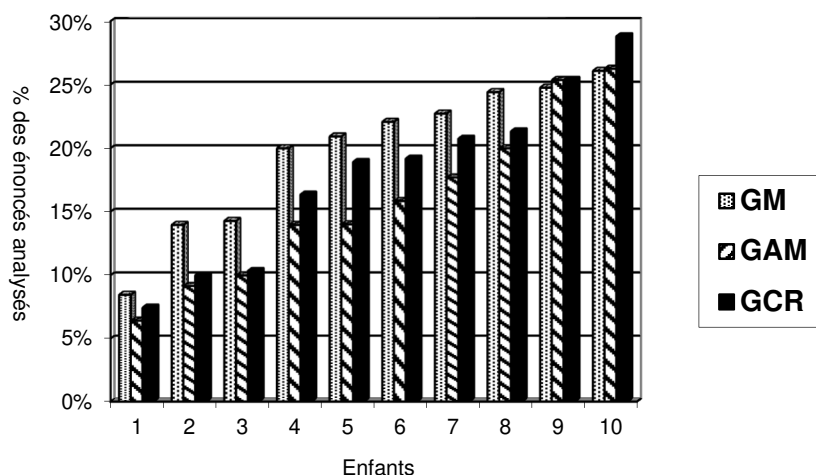


Figure 7.5 Pourcentage des énoncés en déplacement pour chaque enfant dans chaque groupe

a) Déplacements à ancrage discursif On relève un premier ensemble de déplacements dont l'ancrage est strictement discursif (i.e. leur source est un énoncé produit préalablement). On y inclut les déplacements qui reintroduisent un thème qui avait été précédemment abandonné, les déplacements métadiscursifs, c'est-à-dire les cas où l'attention des interlocuteurs se porte sur la forme ou le déroulement du discours, et enfin les déplacements par lien associatif et qui correspondent aux cas où l'enfant s'appuie sur un élément du discours précédent pour imprimer un changement d'orientation à l'échange, comme dans l'exemple suivant :

Exemple 7.9 Loli (Groupe Assistante Maternelle)

Lol 15 - érosé érosé érosé < incompréhensible >

Rires de Loli

*M 21 - ça veut dire quoi ça chérie ? c'est quoi ? c'est une chanson ?
c'est une chanson ?*

Lol 16 -on chante au clair la lune ?

M 22 - oh oui je veux bien. c'est toi qui commences. allez ! au-

Loli “rebondit” sur l’interprétation de la mère (*c’est une chanson ?*) pour proposer de chanter. Le mot *chanson* constitue ainsi une sorte de pivot entre les deux thèmes sans qu’il y ait de continuité référentielle entre eux.

b) Les déplacements à ancrage situationnel Contrairement aux cas précédents, il s’agit ici de changements thématiques interprétables grâce à la connaissance partagée de la situation. Cet ancrage situationnel peut porter sur l’environnement extralinguistique (cf. Exemple 7.8), porter sur la régulation du comportement (se déplacer, changer d’activité), sur les conduites non verbales de l’interlocuteur, ou encore reposer sur l’activité de goûter, soit parce que l’on change d’objet ou de phase dans l’activité, soit parce que les interlocuteurs produisent des mouvements de retour dans l’activité alors qu’ils sont pris dans un thème hors activité. C’est le cas dans l’exemple suivant :

Exemple 7.10 Rémi2 (Groupe Crèche)

M 37- et qu’est ce qu’il va te faire Papilou?

Rém 35 -veux

M 38 - et qu’est ce qu’il va te faire aux cheveux?

Rém36 - couper les cheveux Rémi

M 39 - il va couper les cheveux de Rémi d’accord. parce que Papilou c’est son métier de couper les cheveux.

Rém 37 -ouéouette <“serviette”>

M 40 - ta serviette. tu veux que je la déplie peut-être parce que comme ça, ça va pas,

En demandant sa serviette Rémi rompt avec le thème de “Papilou” et replace les échanges dans le champ thématique du goûter

c) Déplacements sans ancrage situationnel ni contextuel

Dans certains cas, le déplacement introduit par l’enfant ne semble pas lié à des éléments présents dans la situation ou le contexte.

Exemple 7.11 Clément (Groupe Assistante Maternelle)

Clément mange du chocolat

Clé 57 -A balei(ne)

M 43 -la baleine. tu veux aller jouer sur la baleine

Clé 58 -.oui A balei(ne)

M 44 -s’il pleut pas t’iras jouer sur la baleine

Ici Clément introduit un élément qui n’a pas de lien apparent ni avec l’activité ni avec le déroulement de l’échange. Toutefois, comme c’est le cas ici, certains de ces déplacements prennent appui sur les connaissances partagées des interlocuteurs.

La distribution de ces catégories dans chaque groupe apparaît dans la figure 7.6 :

Tous les groupes fondent en majorité leurs déplacements thématiques sur un ancrage situationnel. Notons cependant que des ces déplacements les plus importants (GM :41,24 %, GAM : 34,61 %, GCR : 52,93 %) correspondent aux retours constants sur l'activité du goûter, fil de continuité qui reste sous-jacent. L'environnement exerce également un attrait important. Cette distribution montre également que les déplacements s'appuient sur un contexte partagé et n'introduisent pas de rupture. L'apparente discontinuité repose donc fondamentalement sur un fonds commun.

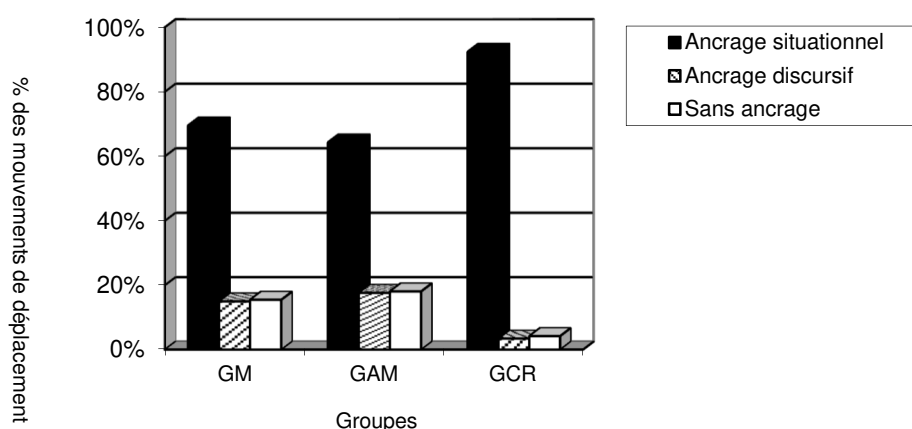


Figure 7.6. Ancrage des déplacements

Mis à part ces deux aspects dominants, on peut noter que le groupe Assistante Maternelle présente une plus grande diversité des déplacements : moins centrés sur le situationnel, ces enfants présentent davantage de cas d'ancrage discursif et encore plus de déplacements sans aucun appui contextuel ni situationnel. À l'opposé, les enfants du groupe Crèche semblent rivés au situationnel. Entre les deux, se situent les enfants du groupe Mère.

Ces tendances sont largement confirmées par l'analyse enfant par enfant (Figure 7.7)

Cette figure confirme l'importance de l'ancrage situationnel chez les enfants du groupe Crèche, pour certains (6 à 10) ce domaine représente le seul sur lequel ils produisent des déplacements. On peut être tenté d'interpréter ce contraste, ainsi que l'importance du thème du goûter tel qu'on a pu le constater dans le point 2, par les effets que pourrait avoir le mode de garde sur la structuration du dialogue. En effet, à la crèche, les enfants vivent des situations de discours (autres que les repas, d'ailleurs) structurées par l'adulte, dans lesquelles les déplacements thématiques sont (peut-être) moins tolérés. Les

enfants du groupe crèche auraient-ils ainsi intégré une conduite qui consisterait à revenir plus souvent que nécessaire à l'activité dominante ?

Si on s'intéresse maintenant aux déplacements sans ancrage situationnel ni contextuel, la figure 7.8 confirme, sur le plan individuel, la dominance des enfants du groupe Assistante Maternelle.

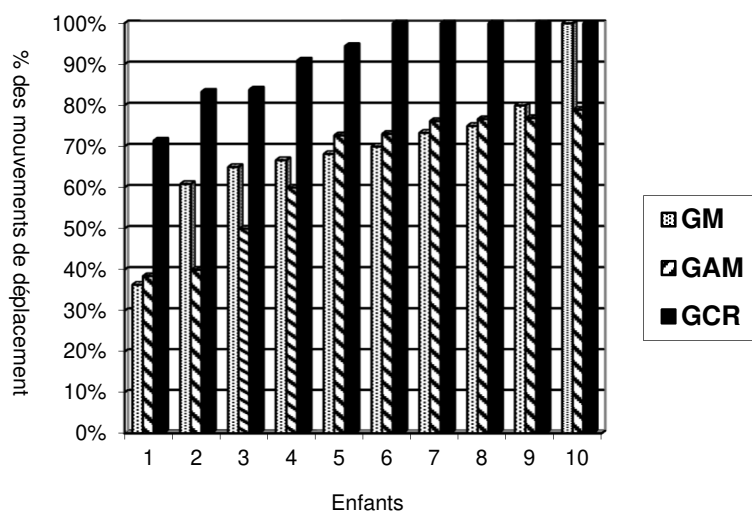


Figure 7.7 Ancrage situationnel des déplacements pour chaque enfant dans chaque groupe

La figure 7.8 nous permet en effet d'affirmer que les enfants du groupe Assistante Maternelle se caractérisent par une tendance à déplacer le discours en dehors du contexte immédiat. Comme on l'a vu dans les exemples ci-dessus, ces déplacements portent souvent sur des objets absents, sur des projets ou des états intérieurs. En ceci les enfants du groupe Assistante Maternelle, et en moindre mesure, ceux du groupe Mère manifestent une certaine maturité dans la conduite du dialogue. Non pas que les enfants du groupe Crèche ne puissent pas parler d'objets absents. Ils le font, mais le plus souvent à l'initiative de leur mère.

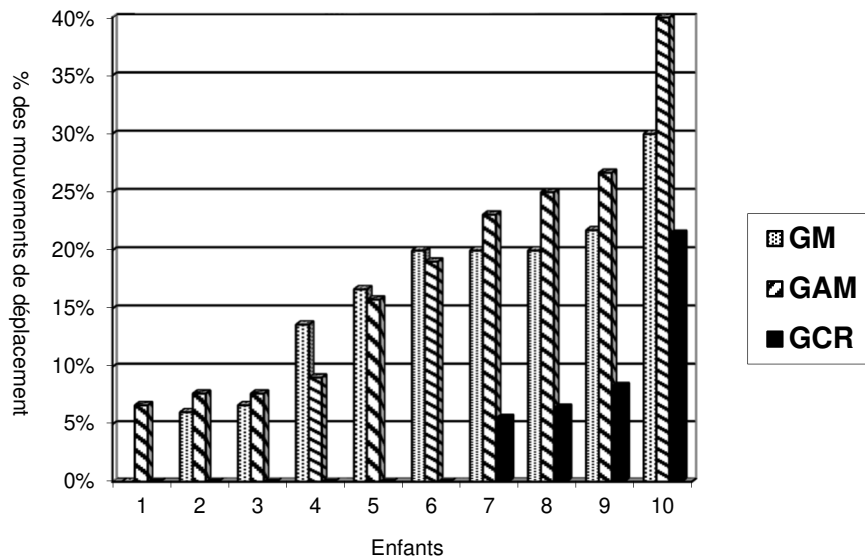


Figure 7. 8 Déplacements sans ancrage contextuel ou situationnel pour chaque enfant dans chaque groupe

Par ailleurs, la figure 7.6 permet de relever que la relation de déplacement à base discursive est encore marginale chez les enfants entre 26 et 28 mois. Toutefois, on peut remarquer que les enfants du groupe Mère ont tendance à ouvrir, plus que les autres enfants, des échanges de type métadiscursif (8,24 % des déplacements, contre 4,79 pour le groupe Assistante Maternelle et 3,10 % pour le groupe Crèche). Or, ces séquences de clarification sont réputées difficiles (Ninio et Snow, 1996 ; Rojas Nieto, 1999). En effet, Ninio et Snow les considèrent comme le dernier type important d'usage du langage à être maîtrisé, dans la mesure où, dans ces mouvements, le langage ne se rapporte ni au contenu ni à la relation mais à la communication elle-même. En effet, l'échange de clarification suppose un changement de plan discursif et de focalisation de l'attention. Les enfants du groupe Mère, non seulement participent à ce type d'échanges (cf. § 1) mais ils se trouvent eux-mêmes à leur initiative. On peut y voir une conséquence de leur expérience communicative : en effet, la plus grande fréquence d'échanges entre la mère et son enfant, et leurs statuts respectifs de partenaires privilégiés, les rend probablement plus sensibles au processus d'intercompréhension. Alors que l'on peut penser que dans les situations polyadiques davantage d'énoncés restent incompris et passent à pertes et profits de la communication. Si les enfants du groupe Mère ont entendu davantage de

demandes de clarification, alors ils ont également intégré le genre et le manient à leur tour

Enfin, on peut remarquer le fait que les enfants du groupe Assistante Maternelle commencent (2,69 % contre 0 pour les deux autres groupes) à construire des déplacements sur la base d'associations discursives (ce qui deviendra après du « à-propos»). Ce trait est cohérent avec leur tendance à construire du discours non dépendant de la situation.

3.2. Mouvements dialogiques et contribution au développement thématique

Nous avons suivi jusqu'ici deux fils conducteurs, celui de l'initiative et de la poursuite des échanges, d'une part, celui de la continuité et du déplacement thématique, d'autre part, sans indiquer quels sont les liens entre ces deux aspects de la dynamique dialogique. En effet, il n'y a pas de strict parallélisme entre initiative d'échange et déplacement thématique. Certaines initiatives d'échange sont porteuses d'un changement de thème alors que d'autres, au contraire, enrichissent le thème en cours. De même, un mouvement en réaction ne correspond pas nécessairement à une stabilité thématique absolue. Certaines réactions peuvent contribuer au développement thématique de l'échange. Si l'on examine les mouvements dialogiques dans leur rôle dans la dynamique thématique, on peut distinguer trois grandes catégories.

a) **les initiatives déplaçantes**¹⁰ : qui correspondent à l'introduction de nouveaux objets de discours, à leur réintroduction ou, encore, à la verbalisation suite à un geste ou un mouvement de l'interlocuteur. Par exemple, dans l'extrait suivant :

Exemple 7.12 Arnaud (Groupe Mère)

< on parle de crêpes >
M 40 -j'te la donne quand même j'mets du sucre
M 41 -j'vais la découper
Arn 24 - un putit gao < "un petit gâteau" >
M 42:ben ça tu le laisse
<Arnaud pose le gâteau sur la table >
Arn 25 -rapata
<il se lève sursa chaise >

¹⁰ Le total de ces initiatives déplaçantes ne correspond pas à celui des mouvements de déplacement thématique dans la mesure où d'une part des initiatives introduisent de nouveaux objets de discours tout en restant dans le même champ thématique et que d'autre part les changements de plan (passage au méta-discursif) n'ouvrent pas de nouveaux échanges.

Arn 26 -crape < "grimper" >
M 43 -dis dis dis assieds toi . tu vas te faire mal
Arn 27 -la crêpe
M 44 -oui elle arrive la crêpe

Arnaud produit trois initiatives déplaçantes : en Arn 24 et Arn 25 il introduit des thèmes non abordés jusqu'alors et en A27 il réintroduit le thème de la crêpe qu'il avait lui-même abandonné.

b) mouvements contribuant à la poursuite du thème En contraste avec ces initiatives, on peut relever les mouvements qui contribuent à la poursuite du thème. Il peut s'agir d'initiatives qui inscrivent l'échange qu'elles ouvrent en continuité avec l'échange précédent. Elles correspondent donc à des déplacements partiels pour un objet de discours déjà partagé.

Exemple 7.13 Olga (Groupe Assistante Maternelle)

Olg 87 - {a XXX} j'ai faire pipi < "j'ai envie de faire pipi" >
M 87 - et ben t'as la couche.
Olg 88 - la couche ?
M 88 - mm.
Olg 89 - pour pas faire pipi ya culotte ?

L'enfant introduit en Olg 87 un nouveau thème et l'enrichit par un nouveau point de vue en Olg 89. D'un autre côté, certaines réactions de l'enfant (comme Arn 26 dans l'exemple 12 jouent ce même rôle.

c) des réactions induites comme celles que nous avons pu voir dans les exemples Exemple 7.2 et Exemple 7.3 sont des mouvements dialogiques seconds dont l'avènement est contraint par le mouvement précédent et qui n'ont donc qu'une faible répercussion sur le développement thématique.

La figure 7.9 montre la distribution de ces trois catégories pour chaque groupe :

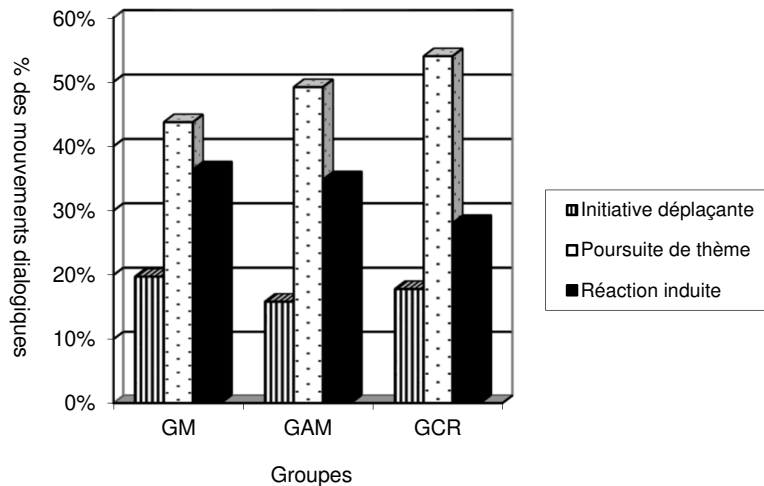


Figure 7.9. Distribution des mouvements dialogiques selon leur contribution à la dynamique thématique

La figure 7.9 permet de constater que les trois groupes présentent globalement la même configuration à savoir que la majorité des mouvements dialogiques des enfants (entre 43,77 et 54,02 %) visent à poursuivre le thème et que les initiatives déplaçantes sont les moins fréquentes. Toutefois, compte tenu de cette configuration d'ensemble, le groupe Mère se distingue des deux autres par une moindre contribution aux thèmes en cours. Ces enfants semblent pris entre deux feux : à la fois soumis aux initiatives de leurs mères et tendant à modifier le cours de l'échange. À l'opposé, le groupe Crèche se caractérise par une forte dominance des mouvements de poursuite du thème. Le groupe Assistante Maternelle présente une configuration intermédiaire. Notons cependant que ce sont ces enfants qui présentent le moins de réactions induites ce qui confirme le caractère moins asymétrique de leurs échanges.

Cette tendance est confirmée par l'observation de la part des mouvements de poursuite du thème chez chaque enfant (Figure 7.10). En effet, dans tous les cas les enfants du groupe Mère produisent moins d'énoncés enrichissant le thème. En revanche, la différence entre les enfants du groupe Crèche et du groupe Assistante Maternelle s'avère relativement faible, sauf pour un cas extrême (n°1).

Ce deuxième axe d'analyse, centré sur la dynamique thématique, nous permet à nouveau de noter de grandes similitudes et certaines différences des trois groupes. Tout d'abord, ceux-ci présentent, *grosso modo*, le même taux de déplacements thématiques. Les déplacements s'ancrent de façon largement

majoritaire sur les éléments situationnels. Ainsi, si discontinuité il y a, celle-ci ne peut être considérée uniquement sur le strict plan discursif. Les enfants manifestent leur prise en compte de l'ensemble de l'environnement partagé dans leurs initiatives thématiques. Ensuite il apparaît que les enfants du groupe Assistante Maternelle se détachent davantage de la situation en cours, par plus de déplacements sans ancrage et par un début de déplacements ancrés sur le discursif. Les enfants du groupe Mère sont à l'initiative de séquences métadiscursives. En ce qui concerne les mouvements dialogiques, on peut constater que les enfants du groupe Crèche se caractérisent par la dominance des mouvements de poursuite du thème alors que ceux du groupe Mère sont tiraillés entre les initiatives et les réactions induites.

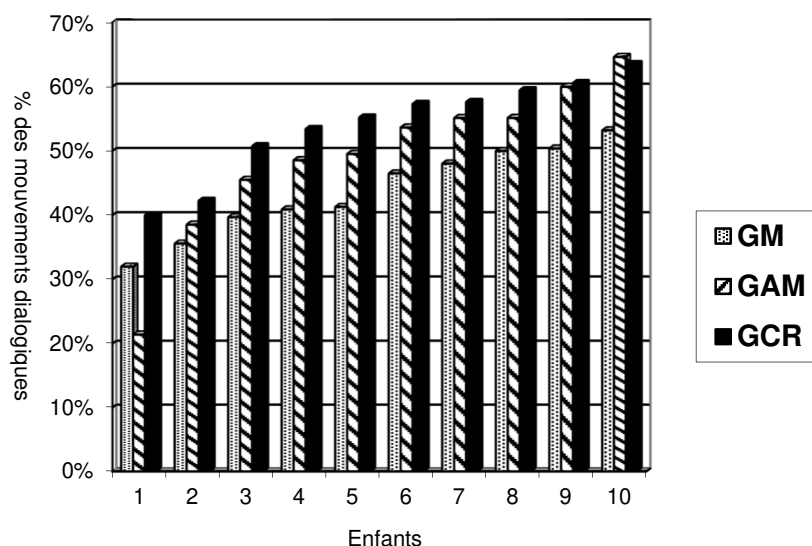


Figure 7.10 Proportion de mouvements contribuant à la poursuite du thème pour chaque enfant dans chaque groupe

4. Les relations de continuité

La question de la continuité entre les énoncés de l'enfant et le contexte précédent constitue une des questions clé pour l'évaluation de leurs conduites dialogiques. L'analyse des différents lieux d'ancrage des déplacements nous montre comment se déploient des liens de continuité dans le contexte large. Qu'en est-il de la relation entre continuité et discontinuité au fil des enchaînements immédiats ? Cette analyse peut être conduite sur deux axes : d'une part en évaluant la part de discontinuité au sein des échanges et d'autre

part, en s'interrogeant sur la façon dont l'enfant s'inscrit dans la construction conjointe d'un espace discursif commun.

4.1. La participation à l'espace discursif

Nous avons noté ci-dessus que les enfants se distinguent par leur degré de contribution au thème en cours. Cette contribution ne revêt pas toujours les mêmes formes et le mode d'inscription dialogique des enfants peut varier selon qu'ils suivent le cours que l'adulte donne au dialogue, qu'ils poursuivent - au contraire leurs propres fils conducteurs, ou, enfin, qu'ils s'impliquent dans l'élaboration d'un discours conjointement construit. On peut ainsi envisager cinq cas de figure :

a) l'auto-continuité, l'énoncé de l'enfant est dominé par la continuité avec ses propres énoncés antérieurs.

Exemple 7.14. Lucie (Groupe Mère)

- Luc 27 - l'est où (N)athalie ?*
M 37 - elle est partie Nathalie, elle va revenir tout à l'heure.
M 38 - tu veux un verre de-de jus d'orange?
Luc 28 - E {remangé/ revient} où ?
M 39 - elle est allée se promener -je sais pas moi.
Luc 29 - {romangé / revient} où ?
M 40 - ça c'est un secret je ne sais pas.
Luc 30 - A pipi ?
M 41 - ah peut être.

En Luc 29 et Luc 30 l'enfant suit son propre fil conducteur sans intégrer ce que sa mère a dit.

b) l'hétéro-continuité correspond au cas où l'énoncé de l'enfant est, au contraire, totalement déterminé par le discours de l'interlocuteur. Divers exemples ci-dessus (cf. Exemple 7.2 et 7.3) témoignent de cette relation.

c) dans la continuité mixte l'énoncé de l'enfant témoigne d'une mise en commun de l'objet de discours de la part des deux interlocuteurs. Dans l'exemple 14, en Luc 28 témoigne (malgré la difficulté d'interprétation de l'énoncé de l'enfant) du fait que Lucie poursuit son thème tout en intégrant la contribution de sa mère (M 37).

d) l'absence de continuité correspond aux énoncés qui introduisent un nouveau thème ou qui suivent une conduite non verbale. Dans ce cas, l'énoncé de l'enfant ne présente pas de rapport manifeste avec les énoncés précédents. (cf. Arn 24 et Arn 25 de l'exemple 12).

e) la continuité à distance, enfin, correspond aux cas où l'énoncé, tout en se situant en discontinuité avec le contexte immédiatement précédent, présente des liens à ce qui a été évoqué à un autre moment du dialogue. C'est le cas des initiatives par réintroduction, vues précédemment.(cf. Arn 27 dans l'exemple 7.12).

La Figure 7.11 présente la distribution des ces cinq catégories pour chaque groupe.

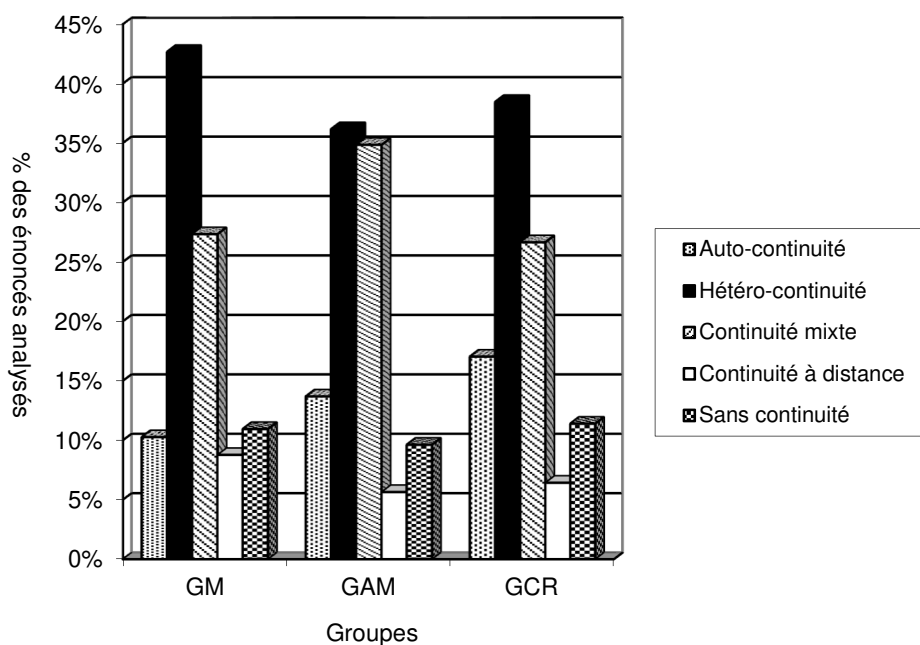


Figure 7.11. Types de relation de continuité selon les groupes

Comme on pouvait s’y attendre pour des dialogues adulte-enfant, c’est l’hétéro-continuité qui domine. Mais elle ne domine pas de la même façon pour tous les groupes. Le groupe Assistante Maternelle se caractérise par un taux presque équivalent de continuité mixte, le groupe Crèche, par un peu plus d’auto-continuité et le groupe Mère est le plus dominé par l’hétéro-continuité. Les énoncés sans liens de continuité présentent des taux similaires pour les trois groupes, et les enfants du groupe Mère semblent lier un peu plus souvent que les autres leurs énoncés à des séquences antérieures.

Le taux de continuité mixte témoigne non seulement de la capacité de l’enfant à poursuivre le dialogue (il faut au moins un troisième tour de parole pour que se constitue cette continuité mixte) mais aussi de son degré de participation à un espace discursif commun ou qui commence à se constituer comme commun. Ceci en fait un indice important.

La figure 7.12 confirme que la continuité mixte est plus importante parmi les enfants du groupe Assistante Maternelle. Les enfants du groupe Mère en

présentent de façon relativement homogène un taux moins important. Les enfants du groupe Crèche, hormis deux cas (9 et 10), se rapprochent du groupe Mère, voire s'inscrivent en deçà de leur taux (1 à 3).

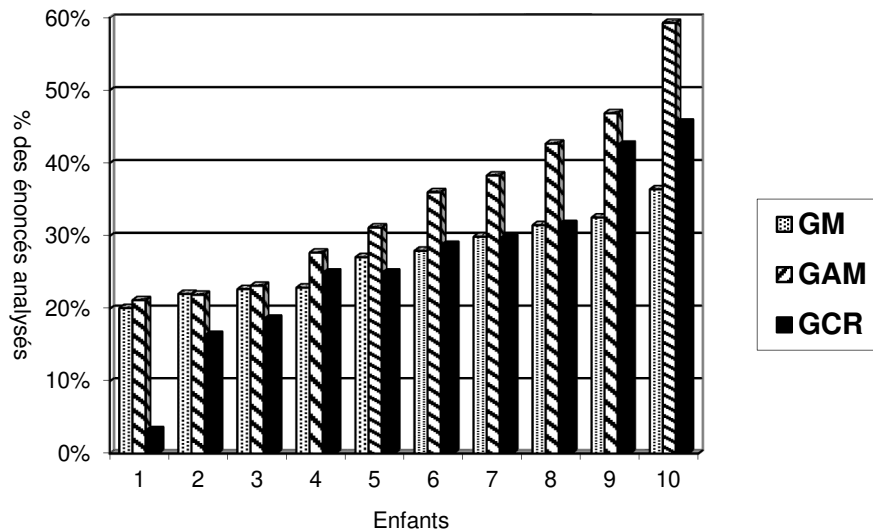


Figure 7.12. Taux de continuité mixte pour chaque enfant dans chaque groupe

4.2. Continuité ou rupture ?

Un des constats insistants dans la littérature est l'idée que les jeunes enfants ne "respectent" pas nécessairement "l'obligation" de répondre voire de poursuivre un échange. Afin de compléter la caractérisation du mode d'insertion dialogique des enfants des trois groupes, nous avons cherché à évaluer cet aspect en considérant les cas où l'enfant se trouve dans la situation (plus ou moins contrainte) de répondre ou répliquer à un énoncé de l'adulte. Si on considère donc uniquement les énoncés en réaction, on peut envisager les trois cas de figure suivants :

a) L'énoncé en réaction s'inscrit en continuité avec l'énoncé précédent. Cette continuité peut être purement interlocutive, du fait qu'il s'agit de la seconde partie d'une paire d'adjacence (Schegloff et Sacks, 1973) :

Exemple 7.15 Séréna (Groupe Mère)

M 76 - t'as joué à la balle avec Odile ?

Sér 41 - oui

ou comporter des relations de reprise et/ou de continuité syntaxique entre les deux énoncés de l'échange :

Exemple 7.16 Hervé (Groupe Crèche)

M 13 - tu veux encore de l'eau hein?

Her 12 - oui, encore, oh oui encore de l'eau, encore de l'eau

b) L'énoncé se présente en **discontinuité**, plus ou moins forte, avec l'énoncé précédent. Il s'agit de réactions décalées qui tout en conservant un lien avec l'énoncé de la mère introduisent un déplacement.

Exemple 7.17 Théo1 (Groupe Crèche)

M 59 - tu veux pas de sucette après?

Thé 48 - t'as vu de deuchette peti chette <"t'as vu deux (su)cettes, peti(te) (su)cette">

M 60 - Une petite sucette.

c) A ces deux catégories s'ajoutent les cas où l'enfant se place en **rupture** et qu'il laisse l'énoncé de l'adulte sans réponse, soit parce qu'il produit un changement thématique :

Exemple 7.18 Lucas (Groupe Mère)

Luc 23 -Aline !

M 30 -c'est qui ça Aline.

Luc 24 -a manche un quakeur / <"je mange un quatre-heure">

M 31 -y avait Lorraine ? Le chien /

soit, tout simplement, parce qu'il reste silencieux :

Exemple 7.19 Chloé (Groupe Crèche)

Chl 20 - colle la papier comme ça

M 57 - tu le colles ? tu le décolles.

(silence) Chloé colle un bout du papier sur sa chaise.

M 58 - on va le jeter tout à l'heure.

(silence) Chloé boit en manipulant le paquet de figues

Le tableau 7.5 présente la distribution de ces trois catégories pour chaque groupe .

Tableau 7.5 Rapport entre continuité et discontinuité parmi les énoncés en réaction

	CONT	DISCONT	RUPTURE
GM	91,01%	3,05%	5,96%
GAM	93,05%	3,83%	4,12%
GCR	85,38%	6,18%	8,49%

Comme on pouvait s’y attendre compte tenu de ce que nous avons vu jusqu’à maintenant, les énoncés en réaction sont de façon massive en continuité avec l’énoncé en initiative. Toutefois, on peut relever un taux de continuité légèrement plus faible chez les enfants du groupe Crèche. Compte tenu de cette donnée, les énoncés en discontinuité et en rupture semblent se distribuer de façon relativement équivalente pour les deux groupes. La figure 7.13 détaille les taux de discontinuité pour chaque enfant.

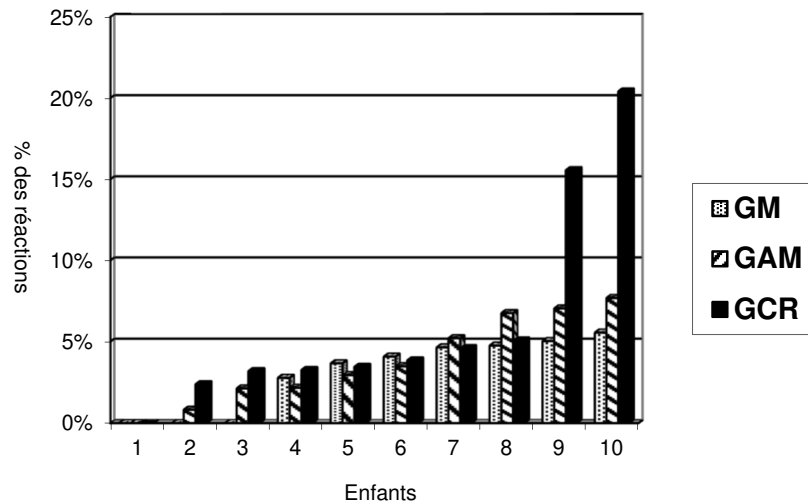


Figure 7.13. Taux de discontinuité pour chaque enfant dans chaque groupe

Cette figure nous permet de noter que le contraste entre le groupe Crèche et les autres est dû essentiellement à deux cas extrêmes (9 et 10). Hormis ces cas, il apparaît que ce sont plutôt les enfants du groupe Assistante Maternelle qui

présentent des énoncés en discontinuité et que les enfants du groupe Mère sont moins souvent que les autres en discontinuité au sein de l'échange. La configuration est tout autre, cependant, quand on observe ce qu'il en est pour les énoncés en rupture (Figure 7.14)

La figure 7.14 montre à nouveau l'extrême disparité des enfants sur le plan de la continuité dans le dialogue. On peut cependant voir que les enfants du groupe Mère sont plus nombreux à laisser leurs énoncés de leur mère sans réponse alors que ce sont des enfants du groupe Crèche qui présentent les plus forts taux de ruptures.

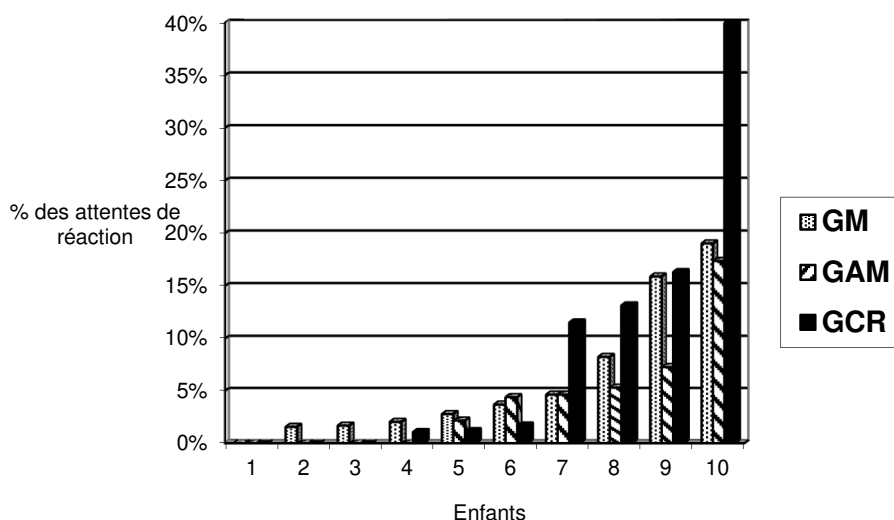


Figure 7.14 Enoncés en rupture pour chaque enfant dans chaque groupe

Pour conclure, il apparaît tout d'abord qu'à cet âge, les enfants présentent, sauf pour quelques exceptions, relativement peu d'énoncés en discontinuité ou en rupture. Ce sont globalement les enfants du groupe crèche qui présentent le moins de discontinuités au sein de l'échange mais plus d'enfants du groupe Mère laissent les énoncés de la mère sans réponse.

Ceci se combine avec les fils conducteurs privilégiés par chacun : les enfants de groupe Assistante Maternelle présentent en effet plus de continuité mixte, ce qui implique non seulement qu'ils suivent l'adulte mais qu'ils participent à la construction d'un espace discursif commun. Les enfants du groupe Crèche se caractérisent par un degré plus important d'auto-continuité ce qui est cohérent avec leurs taux de discontinuité alors que les enfants du Groupe

Mère dépendent davantage des initiatives maternelles, pour les suivre ou pour les laisser sans réponse.

6. Conclusion : des acquis communs et des profils (un peu) différents

Au terme de ce parcours de différents aspects des conduites dialogiques de trente enfants en interaction avec leurs mères, on peut dégager deux ensembles de conclusions. Les premières concernent un état des lieux du développement dialogique entre 26 et 28 mois ; les secondes, les profils quelque peu différents de chaque groupe.

Les dialogues étudiés se caractérisent tout d'abord par leur hétérogénéité thématique. Celle-ci est cohérente avec les caractéristiques de la situation de goûter qui permet aux interlocuteurs à la fois de se centrer sur l'activité en cours et de s'en détacher, donnant lieu ainsi à une grande diversité de thèmes et à un échange proche de la conversation

En même temps, la situation de goûter favorise une certaine asymétrie : les enfants parlent en grande majorité légèrement moins que leurs mères. Et ils se situent, de façon dominante, en position de réaction (en moyenne 67,18 % de leurs mouvements dialogiques).

En ce qui concerne la question de la continuité, aspect clé du développement des conduites dialogiques, il apparaît que les enfants de cet âge ne présentent pas les traits de discontinuité extrême décrits dans la littérature. Tout d'abord, la grande majorité de leurs mouvements dialogiques présentent une relation de continuité thématique avec le contexte précédent (83 % en moyenne). En outre, ils s'inscrivent en majorité dans une relation d'hétéro-continuité (en moyenne 39,10 %) ou de continuité mixte (en moyenne 29,62 %). Si beaucoup de ces énoncés correspondent à des réactions induites par les initiatives de l'adulte, un nombre non négligeable (48,50 %) constituent des contributions à la poursuite et à l'enrichissement du thème en cours.

Par ailleurs, les déplacements thématiques des enfants sont ancrés pour leur grande majorité dans le contexte situationnel (en moyenne 57,55 %). Ainsi, même s'ils impliquent des changements abrupts dans le déroulement dialogique, ils sont tout à fait interprétables par l'interlocuteur. Plus que cela, les conduites enfantines sont en parfait accord avec les caractéristiques de la situation de goûter qui, comme d'autres situations de communication familiale, ont comme trait caractéristique de permettre aux interlocuteurs de passer d'un domaine à un autre sans créer de rupture.

Notons tout de même que les cas de discontinuité notoire (réaction décalée ou initiative en rupture) correspondent en moyenne à 6,06 % des énoncés en réaction (si on ne compte pas les absences de réponse). On pourrait y voir là soit un vestige d'immaturité dialogique, soit (mais la comparaison avec d'autres situations serait nécessaire) la reproduction d'un autre trait inhérent du dialogue familial.

Par rapport à cette configuration d'ensemble, les trois groupes présentent des profils quelque peu contrastés.

Le groupe Crèche se caractérise par une homogénéité thématique plus importante du dialogue. Le thème préférentiel est le goûter et c'est autour du goûter et de la situation présente que s'articulent la plupart des déplacements des enfants. En accord avec cette homogénéité thématique, on constate que les enfants du groupe crèche sont ceux qui présentent davantage de mouvements de poursuite du thème. En contraste avec cette tendance, et assez paradoxalement, ce sont ces enfants qui tendent le plus à l'auto-continuité. Ceci ne veut pas dire pour autant que l'on ait affaire à des discours organisés uniquement suivant un fil monologique. Leur taux d'hétéro-continuité est loin d'être négligeable. On peut plutôt penser à des enfants qui fonctionnent par réactions brèves au discours de leur mère et par un investissement plus important de leurs propres centres d'intérêt. Cette importance de l'auto-continuité n'est pas contradictoire avec la probable influence du mode de garde. En effet, la situation de communication en groupe se caractérise par l'importance de sa structuration par l'adulte (et donc une centration thématique plus contrôlée). En revanche, l'existence de cette structuration ne semble pas être le meilleur moyen de promouvoir la participation de l'enfant à un espace discursif commun. Dans ce cas, ce sont plutôt les fils conducteurs propres à chacun qui se développent quand la situation de communication est moins contraignante.

La participation dialogique des enfants du groupe Mère présente deux caractéristiques apparemment opposées : ils s'inscrivent davantage en réaction induite au discours de l'adulte et ils présentent en même temps plus de déplacements thématiques (ils sont en outre plus nombreux à introduire des ruptures). En fait, les enfants du groupe Mère semblent être moins entrés dans une conduite dialogique complexe qui consiste à participer à la construction conjointe d'un thème ou d'un discours commun. Leur participation dialogique semble se réduire à répondre ou bien avoir une initiative. Ce facteur n'est pas le seul pertinent et on ne peut pour autant parler d'immatunité dialogique chez ces enfants : en effet ils participent (en initiative ou en réaction) à plus d'échanges métadiscursifs que les enfants des deux autres groupes. Ainsi l'expérience communicative fondamentalement dyadique qu'est la leur semble les rendre plus sensibles aux phénomènes d'intercompréhension même s'il leur reste encore un certain chemin à parcourir sur le plan de la construction d'un espace discursif commun.

Enfin, les enfants du groupe Assistante Maternelle présentent plus de traits d'une certaine maturité dialogique : leurs dialogues sont légèrement plus symétriques sur le plan de la distribution des tours de parole et, surtout, ils se détachent thématiquement plus souvent de l'activité et de la situation *hic et nunc*, et ceci non seulement à l'initiative de leurs mères mais aussi de façon autonome. Ces enfants contribuent de façon notable à l'enrichissement des thèmes (ce sont ceux qui présentent le moins d'initiatives et ils ont beaucoup de mouvements de poursuite des thèmes). En outre chez eux domine la continuité mixte. Ces

différents indices sont interprétables dans le sens d'une participation plus importante à la construction conjointe du dialogue.

Ainsi, le mode de garde aurait un certain effet sur le développement des conduites dialogiques. Sans être massif, puisque les trois groupes présentent les mêmes configurations de base, la fréquentation de petits groupes ou de grands groupes, le type de position qu'y occupe l'adulte ou encore la structuration de l'échange verbal qu'il instaure modèleraient le mode de participation dialogique de l'enfant. Cet effet pourrait être vu moins comme une transposition directe de l'expérience communicative de l'enfant que comme une influence sur sa constitution comme sujet dialogique.

Mais d'un autre côté, il ne faut pas oublier (même s'il n'a pas été possible de lui consacrer ici la place que l'on aurait souhaitée) que dans ces dialogues il y a deux interlocuteurs. Les caractéristiques des dialogues étudiés sont aussi, et pour beaucoup, le résultat des contributions des mères ... Plusieurs questions s'imposent : les mères se distinguent-elles selon le mode de garde de leur enfant ? adoptent-elles des attitudes dialogiques différentes. Peut-on imaginer une certaine circularité des effets du mode de garde ? On pourrait imaginer cette circularité de deux façons différentes : comme une adaptation des mères aux compétences des enfants, les enfants qui présentent les conduites dialogiques plus matures permettraient à leur mère de les faire aller de l'avant et ainsi de suite. Ou alors, mais cela est peut-être plus difficile à concevoir, comme une adaptation des mères aux façons de faire intégrées par les enfants dans leur lieu de garde et qu'ils transposeraient aux dialogues à la maison ... mais ceci relèverait d'une autre recherche ...

REFERENCES

- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : P.U.F.
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail et M. Fayol. (Eds.), *L'acquisition du langage*. Paris: PUF. II. Le langage en développement. Au delà de trois ans.
- Bloom, L., Rocissano, L. et Hood, L. (1976). Adult-Child Discourse : Developmental Interaction between Information Processing and Linguistic Knowledge. *Cognitive Psychology*, 8, 521-552.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, Savoir dire*. Paris : P.U.F.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris: Armand Colin.
- François, F. (1979). *Identité et hétérogénéité de l'espace discursif. L'exemple du dialogue chez l'enfant*. Identités collectives et changements sociaux. Colloque international, Toulouse.
- François, F. (1980a). Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. *Pratiques*, 28, 83 - 94.

- François, F. (1980b). Linguistique et analyse de textes. in F. François (Ed.), *Linguistique*. Paris : PUF.
- François, F. (1981). Dialogue et mise en mots : dialogues adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle. *Journal de psychologie*, 2-3, 241 - 271.
- François, F. (1982). Ebauches d'une dialogique. *Connexions*, 38, 61 - 87.
- François, F. (1984). Problèmes et esquisse méthodologique. In F. François, C. Hudelot et E. Sabeau-Jouannet (Eds.), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF
- Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Gérard-Naef, J. (Ed.) (1987). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London : Longman.
- Hudelot, C. (1984). Conduite du dialogue. In F. François, C. Hudelot et E. Sabeau-Jouannet (Eds.). *Conduites Linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Hudelot, C. (1989a). Circulation et restructuration de la référence. *CALAP*, 6, 79 - 91.
- Hudelot, C. (1989b). Rôle et place de l'adulte au cours de quelques dialogues adultes-enfants. In BUSCILA (Ed.), *L'interaction*. Paris : ASL.
- Hudelot, C. (1990). Familiarité des interlocuteurs dans des dialogues adulte-enfant. *Protée*, 113-123.
- Hudelot, C. (1992). *Quand l'adulte aide l'enfant à parler. Quelques aspects de l'étayage langagier*. Dialogue Analysis IV, Basel : Max niemeyer Verlag.
- Hudelot, C. (1994a). *De quelques problèmes posés par l'évaluation des conduites dialogiques*. Dialogue Analysis V. Paris : Max Niemeyer Verlag.
- Hudelot, C. (1994b). La circulation interactive du sens dans le dialogue. In A. Trognon, Dausendschön-Gay, U., Krafft, U. et Riboni, C. (Eds.). *La construction interactive du quotidien*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Hudelot, C. et Salazar Orvig, A. (1988). Qu'est-ce que t'en penses toi de cette classe ? Cinq dialogues parascolaires entre parent et enfant en milieu familial. *CALAP*, 3, 137-180.
- Korolija, N. et Linell, P. (1996). Episodes: coding and analysing coherence in multiparty conversation. *Linguistics*, 34, 799-831.
- Laurent Hardy, G. et Hubert, S. (1992). *Dialogues d'enfants en crèche au cours de quatre activités différentes*. UFR Pitié Salpêtrière., Université Pierre et Marie Curie Paris VI.
- Marcos, H. (1998), *De la communication prélinguistique au langage. Formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.
- McTear, M. (1985). *Children's conversation*. Oxford, New York, : Basil Blackwell.

- Moeschler, J. et Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil.
- Ninio, A. et Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*, Boulder : Westview Press.
- Rojas Nieto, C. (1999). Changement de focus dans les dialogues adulte-enfant. *Psychologie de l'interaction*, 7-8, 101-130.
- Salazar Orvig, A. (1999). Aléas de la continuité dialogique entre 18 et 24 mois. *Recherches en Linguistique et Psychologie cognitive. Cahiers du CIRLEP. Université de Reims*, 11, 251-271.
- Salazar Orvig, A. (2002). Remarques sur la continuité et l'engagement dialogique chez le jeune enfant. In L. Danon-Boileau, C. Hudelot et A. Salazar Orvig, (Eds.), *Usages du langage chez l'enfant*. Paris : Ophrys.
- Salazar Orvig, A. et Hudelot, C. (1989), Enchaînements, continuités et déplacements dialogiques chez le jeune enfant, *Verbum*, **XII**, 1, 99-115.
- Schegloff, E. A. et Sacks, H. (1973). Opening up closings, *Semiotica*, **VIII**, 4, 289-327.
- Slama-Cazacu, T. (1966). Le dialogue chez les petits enfants. Sa signification et quelques-unes de ses particularités. *Bulletin de psychologie*, **XIX**, 8-12, 688-697.
- Slama-Cazacu, T. (1977a). *Dialogue in children*., La Hague : Mouton.
- Slama-Cazacu, T. (1977b). Les échanges verbaux entre enfants et entre adultes et enfants. In J.-P. Bronckart, et H. Sinclair, H. et al. (Eds.), *La genèse de la parole*. Paris : PUF, 179-229.
- Snow, C. (1977). The development of conversations between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- Stern, D. (1989). (Ed. or. 1985), *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: PUF.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity : development of interpersonal and cooperative understanding in infants. In D. R. Olson (Ed.), *Social foundations of language and thought*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Veneziano, E. (1996). De la co-référence contextualisée à la co-référence déplacée : les bienfaits du manque de correspondance dans la situation immédiate. *Interaction et cognitions*, 1, 2-3, 457-479.
- Veneziano, E. (1997a). Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue, et A. Trognon, (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Veneziano, E. (1997b). Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage, *CALAP*, 15, 99-113.

- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*. Paris : PUF. I. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans, 231-265.
- Veneziano, E. (2001). Displacement and informativeness in child directed talk. *First Language*, 21, 63, 323-356.
- Veneziano, E. et Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language : the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22, 557-581.
- Vigotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales de France.
- Vincent, D. (1995). Du dialogue au soliloque : des interactions plus ou moins conversationnelles. *Cahiers de Linguistique Française*, 16, 53 - 68.
- Vion, R. (1992). *La Communication verbale. Analyse des Interactions*. Paris: Hachette.
- Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.
- de Weck, G. (Ed.) (1996). *Troubles du développement du langage*. Textes de base en Psychologie. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Wells, G. (1980). Apprenticeship in meaning. In K. Nelson (Ed.), *Children's language development*. New York : Gardner Press. 2.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge : Cambridge University Press.