"Moi aussi parce qu'on est des jumeaux". Explication, connivence et argumentation dans un dialogue d'enfants de 5-6 ans

Christian Hudelot, Anne Salazar Orvig

▶ **To cite this version:**

Christian Hudelot, Anne Salazar Orvig. "Moi aussi parce qu'on est des jumeaux". Explication, connivence et argumentation dans un dialogue d'enfants de 5-6 ans. L'enfant dans le lien social : perspectives de la psychologie du développement, èrès, pp.142-147, 2003. halshs-00103575

HAL Id: halshs-00103575
https://shs.hal.science/halshs-00103575

Submitted on 4 Oct 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.

« Moi aussi, parce qu'on est jumeau » : Explications, connivence et argumentation et dans un dialogue d'enfants de 5-6 ans.

Christian HUDELOT* & Anne SALAZAR ORVIG*

Quelques principes organisateurs

Notre point de départ sera triple : Nous pensons tout d'abord que savoir une langue ne se réduit pas à savoir des mots et des types de phrases. Quoi qu'on ait pu dire en effet sur la compétence syntaxique comme source de la créativité langagière, il est certain que la même phrase ne signifiera pas de la même façon selon qu'elle est prononcée en premier ou en second, en parlant d'un objet présent ou absent, et que savoir parler c'est aussi savoir s'opposer, promettre, argumenter, faire semblant, mentir …, ou, si l'on préfère, entrer dans ce que la suite de Wittgenstein, il est convenu d'appeler des « jeux de langage ».

Par ailleurs, même s'il existe, au niveau linguistique, des phénomènes normés, nous n'avons aucune certitude ni sur la façon dont peuvent ou doivent se dérouler ces jeux de langage, ni sur celle dont doit se développer un récit ou être conduit un dialogue, moins encore une conversation. Corrélativement, il est difficile de dire ce que sont les progrès que l'on doit attendre des formes conversationnelles de l'enfant selon le moment de son développement. Certes, il peut exister des modèles socialement dominant (par exemple le débat contradictoire télévisé dans le cadre de l'argumentation), mais rien n'indique que leur réemploi en dehors de leur cadre social de fonctionnent permettent un véritable travail discursif[1].

Enfin, cette insistance sur le fonctionnement social des discours, nous amène à nous interroger au delà des énoncés produits, sur les activités discursives engagées par les participants, sur ce qu'à la suite de Mikhael Bakhtine on appellera des *genres* discursifs. C'est au croissement de deux de ces genres discursifs que l'on entend ici s'interroger. Nous partirons pour ce faire d'un corpus issu d'une des séances d'enregistrement effectuées régulièrement dans une école du XXème arrondissement de Paris. Il s'agit ici de deux enfants d'environ 6 ans, auxquels nous nous référons comme ARN (5 ans 8 mois) et FAB (6 ans), et de l'enquêteur (ENQ) qui les rencontre régulièrement.

---

* Laboratoire d'Etudes sur l'acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant (LEAPLE – UMR 8606) C.N.R.S. & Université René Descartes Paris 5.s

[1] Sur ce point nous nous permettons de renvoyer à Nonnon (1997).

A quel jeu joue-t-on ?

Exemple 1

ARN 77 - Et on n'est, on a truc l'd'jumeaux, que des trucs jumeaux

ENQ 155 -Vous avez… ? Qu'est-ce que c'est des trucs jumeaux ?

FAB 119 - Parce qu'on est des jumeaux

ARN 79 - Des jouets jumeaux

FAB 120 -Mais on se ressemble pas, on a des jouets, jumeaux, moi aussi j'ai une voiture en carabine

Il est entendu que dans le cadre d'une approche de la seule alternance des tours de parole, cet échange se laisse assez facilement décrire comme une assertion (ARN 77) suivie d'une double demande d'éclaircissement (ENQ 155) elle même suivie d'une réponse indirecte (FAB 119) complétée par une explicitation paraphrastique (ARN 79) et une concession suivie d'une nouvelle assertion complétant la première prise de parole mentionnée (FAB 120). Toutefois, une telle description passe sur le fait qu'un dialogue n'est pas simplement un ensemble régler d'enchaînement répondant à des règles, mais constitue une conduite interlocutive complexe qui ne se réduit pas à appliquer une grammaire des enchaînements dialogique ou à respecter des règles de distribution de tours de parole. Prenons pour exemple ce que nous avons rapidement appeler la réponse indirecte (FAB 119) ; pour qui s'intéresse non seulement à la logique des enchaînement mais aussi à ce qui se dessine de la place des interlocuteurs dans le dialogue, aux relations qu'ils entretiennent, cet énoncé présente un ensemble de particularités remarquables. Tout d'abord, cette assertion est de fait un mensonge délibéré, dans la mesure où les deux enfants non seulement appartiennent à des familles différentes, mais n'ont pas non plus le même âge. Or ce mensonge, va ensuite être développé, argumenté. En outre elle apparaît, avons-nous dit comme une réponse indirecte à la demande d'éclaircissement de l'adulte : c'est même un type particulier d'enchaînement sur une réponse implicite qui de fait explicite, en la justifiant, la dénomination utilisée dans l'énoncé ARN 77. On voit donc que si le marqueur *parce que*, contribue à indiquer que la réponse de FAB 119 relève d'une conduite explicative, cet énoncé participe à la fois d'une conduite réflexive (la justification du choix des mots) et de la relation qu'entretiennent les trois interlocuteurs, puisque les deux enfants s'entendent implicitement pour se faire passer pour frères auprès de l'adulte enquêteur.

Pour une définition de l'explication.

L'explication est une conduite langagière de type discursif plutôt qu'un phénomène strictement linguistique portée par la seule morphosyntaxe. Même s'il existe des marques linguistiques spécifiques à ce type d'activité : lexique métalinguistique, "je vais vous expliquer …"; marqueurs de causalité "parce que", "puisque", des phraséologies spécifiques "comment se fait-il que...", "alors que..", etc., ces éléments ne sont pas nécessaires à la réalisation d'une explication, et leur production ne garantie même pas la présence d'une conduite explicative.

Il n'y a donc pas systématiquement des indices morpho-syntaxiques pour repérer, de manière bi-univoque, les conduites explicatives. L'identification de ces conduites requiert donc qu'on fasse appel à des critères sémantiques et pragmatiques relevant davantage de l'interprétation. Interprétation compliquée du fait de la grande polysémie du terme. Jean-Blaise Grize a pu relever ainsi au moins six sens différents du terme expliquer : *Communiquer, Développer, Enseigner, Interpréter, Motiver, Rendre compte* (Grize, 1990 : 104). Ces différents sens peuvent toutefois être ramenés à trois types fondamentaux répondant dans l'absolu aux questions "qu'est-ce que ?" (qu'est-ce que c'est, que signifie), "comment ?" (comment ça fonctionne ou comment on fait) et "pourquoi ?" (quelle est la cause, quelle est la raison ou le motif, de faire ou dire). Notons que dans la classification de Grize, seuls *motiver* et *rendre compte,* répondent à la question « pourquoi ». Ce sont celles qu'avec Veneziano et Hudelot (2002) nous désignerons ici comme des CEJs.

Les Conduites Explicatives Justificatives CEJs

Dans le cadre d'une approche fonctionnelle et interactionnelle, nous, nous appellerons ici *Conduite Explicative/Justificative (CEJ)* tout acte communicatif complexe comportant un *explanandum* — c'est à dire un événement, une action ou un acte communicatif (exprimé de manière verbale ou non verbale, ou pouvant rester implicite) qui pose ou qui pourrait poser problème à son interlocuteur actuel — et un *explanans,* — la composante qui fournit la cause, la raison ou la motivation de l'*explanandum*, en répondant au "pourquoi " sollicité de façon implicite ou explicite par celui-ci. Dans la manière de se présenter dans le discours, la CEJ s'apparente à l'argumentation de type 'rétroactif' ('regressive mode' dans la littérature de langue anglaise) qui commence par ce "que le locuteur a estimé pouvoir être mis en doute" (un type d'explanandum), et poursuit par ce qui peut l'appuyer, renforcer, étayer, rendre compte (Grize,

1996, p. 15-16) (un explanans). En ce sens, on peut dire que la justification constitue une des figures de l'argumentation, à côté, par exemple de la concession, de l'exemplification ou de la convergence.

Cette conduite est appelée explicative/justificative parce qu'elle peut être tantôt une justification tantôt une explication, voire les deux à la fois. Il s'agit d'une conduite justificative quand *l'explanans* enchaîne sur ce que les linguistes appellent l'énonciation, mais plus généralement sur un acte communicatif, qu'il soit verbal ou gestuel. Dans ce cas *l'explanans* porte sur la raison d'accomplir l'acte même de dire ou faire : "elle est rentrée parce que je l'ai vue" ou "ouvre la porte, j'ai le petit dans les bras". Il s'agit d'une conduite explicative lorsque l'*explanans* porte sur le contenu de l'*explanandum*, comme dans "je me dépêche parce que je suis en retard". Justification et explication peuvent toutefois se trouver réunies dans une seule CEJ : "arrête de triturer ce trombone, tu vas le casser".

Évidence, connivence et collusion

Nous proposons d'abord de distinguer la connivence de l'évidence. L'évidence correspond à ce qui est donné pour acquis, et qui ne nécessite pas d'actualisation – sauf bien entendu s'il y a méprise à son propos. Elle relève ainsi de ce qui identifie les interlocuteurs les uns aux autres, en tant qu'ils appartiennent à une même communauté.

En revanche la connivence est recherchée par les interlocuteurs et doit être confirmée. La connivence qui est construite dans le discours présuppose ainsi la différence des interlocuteurs.

J'entendrai ici par connivence non tant l'accord tacite correspondant à cette « identité de pensées entre les interlocuteurs » ou à « l'orientation identique de leur conscience » dont parle Vygostski en référence à un célèbre passage l'Anna Karénine que la collusion à l'égard d'un tiers à qui l'on veut faire accepter l'idée que l'on dispose d'un savoir commun partagé. Nous sommes en fait en face présence d'un type de relation intermédiaire entre ce que Salazar Orvig (à paraître) désigne comme connivence et ce que Zamouri (1995) décrit comme une coalition, mais s'en distingue dans la mesure où, contrairement aux coalitions qui « naissent toujours d'un conflit » (Zamouri, 1995 : 55), la collusion ne s'inscrit pas nécessairement dans un espace conflictuel.

Exemple 2 : évidence

ARN 63 - moi j'ai plein d'bleus aux jambes

ENQ 125 - comment tu as fait ton compte pour avoir plein de bleus, toi ?

ARN 64 - c'est des enfants

ENQ 126 - comment ça c'est des enfants

FAB 89 - et moi j'l'ai défendu, hein ? <s'adressant à Arn>

Dans l'exemple 2, la relation entre le discours de ENQ 126 et l'assertion de ARN 63 relève sans conteste de la présupposition que la présence des bleus en question est sinon accidentelle, du moins le résultat d'une activité antérieure de l'enfant. En revanche, et la réponse de ARN 64, et l'enchaînement de FAB 89, reposent sur un implicite, non dit, que ces bleus résultent de coups portés par autrui. On peut donc dire que la relation s'appuie sur un pivot non dit, mais posé implicitement. C'est des enfants fonctionne alors comme un énoncé explicatifs justificatif : explicatif causale de la présence de la trace consécutives aux coups, mais aussi justification de la non responsabilité directe (c'est pas moi, c'est l'autre).

Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble des figures de la connivence. Rappelons simplement que cette dernière se manifeste principalement dans la part prise respectivement par le premier ou le second locuteur. Du point de vue du premier locuteur, la connivence (qui fonctionne en quelque sorte comme arrière fond de la collusion) se manifeste, dans le choix des thèmes et les genres abordés : ici, principalement le recours aux gros mots, à des récits de violences faites à autrui, mais aussi l'univers des jouets, auxquels se mêlent des débuts de scripts de la vie familiale ou des renvoient à la culture des médiats. L'exemple suivant en fournit une illustration :

Exemple 3 :

XXXX

▪Scripts; culture des média

❑Appels à la connivence

▪Hein?; pas vrai ?; recours au *nous*, ou au *on*

Récepteur

❑Adhésion

▪Ouais

Accordage interlocutif

En espérant ne pas trop en déplacer le sens,on emprunte à Stern ce concept qui renvoie à « un réaménagement, une reformulation d'un état subjectif [qui] traite l'état subjectif en tant que l'une des multiples manifestations ou expressions possibles du référent » (1989 : 208)

❑Évaluations empathiques

reprises

Thème et genre, appelle et acquiescement

FAB 157 - même on a un gros bateau, on peut pas l'porter, il est lourd eh, le gros paquet d'fusées, faut l'finir un peu [tjuuu/ pR]

ARN 106 - ouais, moi voir, tu t'rappelles quand j'en avais lancé dans un œil de quelqu'un, non dans l'nez de quelqu'un là

FAB 158 - ah ouais dans de moi dans sa vonte (ventre?), moi j'l'ai tué, ça y est il est mort

reprise et argument concordant

FAB 124 - ouais, on va à M** eh

ARN 83 - à M** voir tonton Victor, tata Emilie

FAB - ah oui

ENQ -qui c'est tonton Victor ?

ARN - eh ben c'est un monsieur, et pis, on, comme ça on ira en Belgique acheter du chocolat irai aux boules

FAB - ouais

ENQ <à FAB> - tu vas aller jouer aux boules toi aussi

FAB -même on va, on va avoir des malabars, pis des jouets, pis des carabines en vrai

Justification du dire

FAB 158 - Ah oauis dans de moi dans sa vent(r)e et, moi j'l'ai tué ça y est il est mort

ENQ 18 - Tu as tué quelqu'un ?

FAB 159 - Avec une fusée

ARN 107 - Parce que ça peut, ça peut tuer, hein ouais ?

FAB 160 - Ouais, un pétard

ARN 108 - Parce que les pé, le pétard

Justification et argumentation

ENQ 175 - Vous connaissez Tarzan ?

ARN 99 - Ouais eh on a même été à la télé, pis on l'a vu dans l'film de Tarzan, hein on a été dans l'film de Tarzan

FAB 149 - Non, parce que on nous a vu dans la télé

ENQ 176 - On vous a vu dans la télé

FAB 150 - Ouais, moi j'étais Tarzan, lui le shérif , non lui Zorro, non on était, deux Tarzan

Justification ou confirmation ?

<FAB essaie de porter le magnétophone>

ENQ 202 - Non ! non tu vas te faire mal, c'est lourd. repose le, c'est lourd.

FAB 182 - Moi je fais un kilomètre

ENQ 203 - Tu … ?

FAB 183 - Je fais un kilomètre

ARN 132 - Moi aussi parce qu'on est jumeau

Conclusions

On ne peut parler de compétence explicative se réalisant indépendamment de la situation psycho-sociale, les explications sont au service d'une conduite plus globale.

Les CEJs manifestent des savoirs qui portent moins sur les objets du monde physique que sur les composantes interlocutives du dialogue : elles ne résultent donc pas uniquement d'un développement des savoirs sur le monde physique ou sur des savoirs spécifiquement linguistiques, et leur évolution ne peut donc se mesurer avec des indices de surface tels que le nombre et la nature des mots dont dispose l'enfant.

Les CEJs prennent sens par et dans l'interlocution, comme réponse, bien évidemment, mais aussi comme mouvement spécifique ajouté à un refus ou à un déni.

Enfin, dans ce corpus particulier, les CEJs n'ont pas seulement pour effet d'informer l'autre sur les intentions ou les sentiment propres du locuteur, mais fonctionnent également comme arguments en faveur de la véracité, comme au service du mentir vrai et manifestent alors une capacité des enfants à jouer sur un registre qu'on peut qualifier de métalinguistique.

Bibliographie

BAKHTINE, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, trad. du russe par A. Aucouturier, Paris, Gallimard.

FRANÇOIS, F. (1998) *Le discours et ses entours : Essai sur l'interprétation*, Paris, L'Harmattan.

GRIZE, J.-B. (1990) *Logique et langage*, Paris, Ophrys.

HEMPEL, C. G. (1972) *Eléments d'épistémologie*, Paris, Armand Colin.

HUDELOT, C. (1998) Peut-on compter les sémiotiques ? In G. Quiroz et al. (Eds) *Les unités discursives dans l'analyse sémiotique*, Bern, Peter Lang, 88-107.

NONNON, E (1997) Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux. Revue de didactique du français*, Vers une didactique de l'oral ? n° 39/40, 12-49.

PIAGET**,** J. (1947) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.

SALAZAR ORVIG, A. (à paraître) Eléments pour une analyse de la connivence dans le dialogue, in *Table ronde de l'IADA 2000*.

SALAZAR ORVIG, A & HUDELOT, C. (1997) Différence, connivence et évidence, communication au Workshop international *Langage et représentations sociales*, MSH, Paris.

STERN, D. N. (1989) *Le monde interpersonnel du nourrissons*, Paris, PUF.

VENEZIANO, E. & HUDELOT, C. (2002) Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication, in J. Bernicot, et al. (Eds) *Pragmatique et psychologie,* Nancy, PUN, 215-236.

VYGOTSKI, L. S. (1985) *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.

ZAMOURI, S. (1995) La formation de coalitions dans les conversations triadiques, in C. Kerbrat-Orecchioni & C. Plantin (Eds) *Le Trilogue*, Lyon, PUL, 54-79.