

**Zeitschrift:** Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA  
**Herausgeber:** Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée  
**Band:** - (1995)  
**Heft:** 61: Psychologie des discours et didactique des textes

**Artikel:** Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues  
**Autor:** Weck, Geneviève de / Rosat, Marie-Claude / Ins, Solange von  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-978224>

#### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 14.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues

G. de WECK, M.-C. ROSAT et S. von INS

## *Summary*

*Five-years-old children produced successively in interaction with a peer and an adult an injunctive dialogue and a dialogue recorded during a session of symbolic play. Data show that the different aims and roles of both partners in each situation influence children's capacities to assume their corresponding roles, and to manage the organization of the dialogues. The injunctive dialogue is made of thematic sequences; in the symbolic play situation, the dialogue comprises different types of sequences: negotiations (of participative frames, of the characters of the story and of the themes), accounts in dialogue and dialogues between the characters involved in the symbolic play. When two children interact, the dialogues are generally symmetrically co-constructed. However the adult facing the child tends to support him by organizing the dialogue thus helping him to better assume his role.*

## **I. Introduction**

Les enfants acquièrent le langage dans le cadre d'interactions sociales avec différents interlocuteurs aux capacités langagières souvent plus développées que les leurs. Les activités langagières finalisées qui se déroulent dans de telles interactions prennent la forme de dialogues. Ce principe, qui s'enracine dans les théories interactionistes en psychologie, à la suite notamment de Vygotsky (1934/1985) et de Bruner (1983), est à la base de nos travaux. Etant donné notre implication dans la formation de logopédistes, notre intérêt s'oriente bien sûr vers les difficultés d'acquisition du langage (dysphasie), mais aussi vers l'acquisition des capacités langagières, faisant suite aux travaux que nous avons effectués précédemment (de Weck, 1991). Par ailleurs, l'étude conjointe de l'acquisition dite "normale" et des troubles du développement permet de comprendre chaque domaine à la lumière de l'autre.

Dans ce sens, la recherche<sup>1</sup>, dont il est question ici, vise d'une part à mieux comprendre comment les enfants acquièrent des capacités langagières diversifiées, efficaces et pertinentes par rapport aux diverses interactions sociales nécessitant l'utilisation du langage. D'autre part, nous étudions les capacités et les difficultés que certains rencontrent dans cette acquisition, pour mieux comprendre la nature même des troubles dysphasiques. Pour ces raisons, nous analysons les productions langagières d'enfants de 4 à 6 ans lorsqu'ils interagissent soit avec un enfant de leur âge, soit avec un adulte, dans le cadre de diverses activités langagières finalisées. Les productions recueillies prenant essentiellement une forme dialogique, nous sommes amenées à poser la question de la définition du dialogue. Partant de l'idée que le dialogue n'est pas une entité homogène, et qu'il varie en fonction de la valeur des paramètres définissant chaque situation de production, nous cherchons à mettre en évidence les différences relatives à la forme et à l'organisation des dialogues, en fonction d'une part des situations et d'autre part de la variation des interlocuteurs.

Ainsi, l'objectif de cet article est de suggérer des pistes de comparaison de l'organisation de deux dialogues, le premier injonctif, le second étant réalisé dans le cadre d'un jeu symbolique. Les exemples de dialogues qui illustreront notre propos sont construits par des locuteurs de 5 ans d'abord avec un interlocuteur-enfant puis avec un interlocuteur adulte. Il s'agit de mettre en évidence que les différences selon lesquelles les interlocuteurs adulte et enfant assument leur rôle dans chacune des deux situations ont un effet sur l'organisation d'ensemble de chacun des dialogues.

## **II. Des constituants des dialogues**

Divers courants théoriques se fixant pour objet d'étude les dialogues en proposent la décomposition en constituants. Selon les auteurs, les critères contribuant à la délimitation de ces constituants varient. Retenons ici quelques constituants généralement évoqués pour rendre compte de l'organisation globale des dialogues, soit les notions de cadre participatif, de genres de dialogues, de séquences, de types textuels / discursifs.

---

<sup>1</sup> Cette recherche est effectuée avec l'appui d'un subside du FNRS attribué à G. de Weck (crédit no. 11-36263.92).

## 1. Cadres participatifs

Selon Goffman (1981), spécialiste de l'ethnographie de la communication, les genres<sup>2</sup> oraux polygérés (débats, interviews) sont actualisés au sein de situations sociales ou *cadres participatifs* distincts. Ces derniers sont définis en fonction du lieu social (restaurant, magasin, lieu de consultation, ...) dans lequel se déroule l'interaction, du nombre de participants, de leurs statuts et de leurs rôles respectifs. Un cadre participatif définit les *places* institutionnelles respectives des participants à un dialogue. Il détermine des rapports égalitaires ou hiérarchisés entre eux. Différentes formes de hiérarchisation des rapports entre les participants sont possibles. Par exemple, l'enseignant endosse généralement une position haute face aux élèves. Par contre, dans des situations de consultation ou d'expérimentation, le responsable «*est en position haute dans la mesure où il mène l'interaction, oriente l'entretien et prend la plupart des initiatives, (dans le but) de susciter la parole d'autrui, auquel il laisse le soin de fournir l'essentiel de la matière conversationnelle et qu'il s'emploie à mettre en vedette*» (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 110). De même, dans les interactions entre enfants et adultes, les procédés d'étayage que l'adulte met en oeuvre témoignent bien d'un rapport hiérarchisé, mais ils ont pour fonction de susciter les prises de parole de l'enfant et non d'exhiber un rapport hiérarchique (cf. Hudelot, 1988, 1989).

Dans la plupart des situations sociales, les positions hautes/basses liées aux places sociales des participants au dialogue peuvent être négociées ou infléchies au cours du déroulement de l'interaction. Dans les situations hiérarchisées, il est possible d'inverser des inégalités imposées par les paramètres contextuels, et dans des situations égalitaires, de constituer des inégalités inexistantes au départ.

## 2. Genres de dialogues

De tels cadres participatifs donnent lieu à des genres de dialogues organisés de façon spécifique. Tout genre correspond à une forme fixe du cadre participatif. Ainsi, sont distingués principalement la conver-

---

2 Selon Beacco (1991), les genres correspondent à des pratiques langagières socio-culturelles; dotés de traits d'organisation conventionnels et traditionnellement reconnus, ils constituent une source de connaissance irremplaçable des routines communicatives d'une société. Nous substituons la notion de genres à celle de types d'interactions proposée par Goffman (1981) et par Vion (1992), dans le but de souligner les aspects conventionnalisés, ritualisés, et délimités des interactions en jeu.

sation informelle, et des genres plus conventionnalisés (débat, interview, etc.). Mais un cadre participatif n'est ni fixe, ni étanche; il peut faire l'objet de transformations aboutissant au passage d'un genre à l'autre (par exemple, au cours d'une consultation médicale, un changement d'interaction peut provoquer le passage d'une interview à une conversation). Un locuteur peut aussi être amené à endosser simultanément des rôles participatifs relatifs à des cadres différents (cf. l'exemple célèbre d'une pédiatre utilisant le langage modulé avec un enfant, menant une conversation avec la mère, et simultanément donnant des explications pour des étudiants).

### 3. Des séquences dialoguées

Tout genre de dialogue articulé à un cadre participatif précis peut être composé de divers modules ou séquences, correspondant à des moments de l'interaction. La plupart des genres se décomposent en trois séquences: la première d'ouverture, la seconde constituant le centre de l'interaction, et la troisième de clôture. La *séquence d'ouverture* est constituée d'échanges visant à favoriser l'interaction (rituels de salutations, manifestations d'intérêt), et comporte des négociations explicites ou non en ce qui concerne les identités des interlocuteurs, la relation, le but de l'interaction. La *séquence de clôture* suppose une négociation coopérative de la fin de l'interaction (excuses, remerciements, bilan positif). Enfin, peuvent apparaître des *séquences latérales* consistant en une sorte de parenthèse, de négociation secondaire.

Ces séquences ont été définies sur la base de critères divers. Ainsi, Kerbrat-Orecchioni (1990) et Vion (1992) définissent une *séquence thématique* comme consistant en un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique. Bange (1992) définit une *séquence pragmatique* correspondant aux diverses phases d'une activité ou script (exemple: dans une librairie, se renseigner, acheter, commander). Enfin, des travaux de linguistique textuelle (Adam, 1992) et de psychologie du discours (Bronckart, 1993), centrés principalement sur l'étude des genres de textes écrits du français contemporain, considèrent également que les genres oraux monogérés ou polygérés sont constitués d'alternances / enchaînements de séquences.

D'une part, dans une perspective interne, Adam distingue une *séquence dialogale* des séquentialités monologales (narrative, descriptive, argumentative, explicative). Comme tout type de séquentialité, la séquence dialogale serait dotée d'un mode de planification, et de traits

linguistiques spécifiques. Cependant, Adam précise avec prudence que généralement la séquence dialogale est considérée comme «*un mode de composition en apparence moins structuré que les quatre autres*» (1992, p. 145). Se référant aux travaux relatifs au dialogue mentionnés ci-dessus, il se limite à définir un texte dialogal comme une structure hiérarchisée de séquences, les unes phatiques d'ouverture et de clôture, les autres transactionnelles constituant le corps de l'interaction. Enfin, l'auteur précise que toute séquence dialogale peut comporter des séquences monologales narratives, descriptives, explicatives, argumentatives.

D'autre part, dans une perspective externe, Bronckart (1993) considère que les genres de textes supposent l'actualisation de *séquences discursives* relevant de types distincts (narratif, argumentatif, explicatif,...)<sup>3</sup>. Par opposition à certains types monogérés écrits (narration, texte scientifique), les dialogues sont généralement *impliqués* par rapport à la situation de production, au sens où ils y font référence. Ce statut d'implication plus ou moins prononcé se manifeste notamment par la présence au niveau de la surface des textes d'unités déictiques. Aucune des séquentialités discursives n'est considérée comme typiquement orale ou écrite, chacune étant susceptible de se réaliser suivant le contexte dans lequel elle s'inscrit sous la forme d'une matérialisation orale ou écrite, l'usage privilégiant le recours à certaines séquences discursives à l'oral (argumentative), et à d'autres séquences à l'écrit (narrative). En référence à un tel modèle, nous ferons l'hypothèse que l'ensemble des genres oraux (mono/polygérés) sont composites, et qu'ils présentent des variantes selon les types de séquences discursives qui les composent. On distinguera ainsi des dialogues relevant plutôt du narratif ou de l'expositif (argumentatif, explicatif, informatif), ou les combinant.

Pour nos analyses, nous proposons de retenir deux distinctions. Il s'agit de différencier des *genres de dialogues* articulés à des *cadres participatifs* et des *séquences* définies en fonction de critères hétérogènes (thématiques, pragmatiques, relevant d'un type discursif).

### III. Les dialogues dans le développement du langage

Vu la complexité des dialogues menés par des locuteurs compétents,

---

3 Vu les délimitations floues de la notion de genres, le modèle du fonctionnement du discours lui substitue la notion de types discursifs caractérisables par des critères linguistiques plus précis.

on est en droit de faire l'hypothèse que l'appropriation des capacités à dialoguer par de jeunes enfants implique une multitude d'aspects. Nous présentons deux catégories de travaux. Les premiers traitent du développement des diverses aptitudes nécessaires à la production de dialogues. Les seconds abordent la notion d'*étayage* qui constitue un approfondissement de la notion vygotskienne de *zone proximale de développement*. L'*étayage* rend compte du rôle des adultes, ou de manière générale des locuteurs compétents, qui encadrent et guident les enfants dans l'élaboration d'activités langagières qu'ils ne pourraient réaliser seuls.

## 1. Les capacités dialogales

De nombreux auteurs mettent en évidence que les enfants développent peu à peu des capacités à respecter les tours de parole, à résoudre des ambiguïtés (Brinton, Fujiki, Loeb & Winkler, 1986) ou des pannes conversationnelles, à produire des actes de langage (Bernicot, 1992) et des inférences, à planifier leur participation à des discours polygérés. Les enfants parviennent aussi progressivement à choisir les genres de dialogues adaptés à la diversité des situations d'interaction. Nous présentons trois directions de travaux qui illustrent les tendances qui viennent d'être citées.

a) Tout d'abord, concernant la détection des *ambiguïtés* signalées notamment par des *demandes de clarification*, les auteurs s'accordent à dire qu'elle apparaît assez tardivement et qu'elle évolue jusque vers 8 à 12 ans selon les situations. Par exemple, dans une situation de communication référentielle, on relève des difficultés à:

- comparer des éléments du référent (Asher, 1976);
- formuler des demandes de clarification et à les insérer dans le flux conversationnel (Patterson & Massad, 1980; Robinson & Robinson, 1978);
- anticiper les conséquences produites par l'ambiguïté, c'est-à-dire un éventuel échec de la communication (Robinson, 1981).

Quant à la capacité de répondre aux demandes de clarification, Brinton, Fujiki, Loeb et Winkler (1986), par exemple, montrent dans le cadre d'un dispositif expérimental contraignant que les enfants de 3 ans ne maîtrisent pas encore l'éventail des réponses possibles. Ils produisent des réponses-répétitions, révisant peu fréquemment leur intervention précédente. Ils fournissent rarement des informations supplémentaires ou des réponses qui demandent des capacités métacom-

municatives (comme redéfinir un terme par exemple). Au cours du développement, les réponses se diversifient. Ce n'est que tardivement que les enfants semblent pouvoir identifier la source du malentendu et mieux s'adapter aux besoins de l'interlocuteur.

b) Du point de vue des *capacités de planification*, entendues au sens large de capacité à organiser un dialogue en fonction des situations d'interaction et/ou des interventions des autres interlocuteurs, relevons deux éléments. D'une part, les dialogues peuvent être planifiés du point de vue *thématische*. Ainsi, McTear (1985), dans le cadre d'une étude longitudinale, met en évidence qu'un tournant important dans la structuration du dialogue apparaît au moment où les enfants deviennent capables d'élaborer un tour de parole contenant plusieurs interventions (une intervention-réponse au tour de parole précédent et une intervention initiatrice d'un nouveau tour). Une telle structure d'échange permet d'éviter des dialogues avec de fréquents changements de thèmes très vite épuisés, comme on le constate dans les dialogues avec de jeunes enfants.

Par ailleurs, François (1993) met en évidence que les enfants de 5-6 ans, dans le cadre d'un dialogue dont le but est la construction d'une histoire à plusieurs, produisent des enchaînements de thèmes qui leur sont propres: par association (par exemple attribuer de nouvelles actions au héros de l'histoire), ou par introduction d'un thème inattendu, le nouveau thème faisant référence à un autre monde (fictif par rapport à réel par exemple) ou à un autre type de discours, etc.

D'autre part, les dialogues peuvent progressivement être aussi structurés en fonction de scripts ou du schéma narratif. Une telle organisation dépend des représentations que les enfants se font du terme "histoire". Citons à ce propos l'étude d'Espéret (1990). Cet auteur demande à des enfants de 4 à 12 ans de juger des productions verbales en termes d'"histoire" ou de "non histoire". Pour les plus jeunes, une production constitue une histoire dès qu'il y a un être animé et une continuité thématique; plus tard, un événement qui rompt le déroulement normal de l'action est exigé; et au terme de l'évolution, l'événement perturbateur doit aboutir à une solution quelconque. Ces éléments réfèrent au schéma narratif qui peut être sous-jacent à certains dialogues de jeu symbolique. Ceux-ci peuvent également être planifiés en référence à des scripts, dont on a aussi pu mettre en évidence l'évolution dans le cadre de récits d'expériences personnelles (Applebee, 1978; Fayol, 1987).

c) Enfin, la comparaison de dialogues entre enfants et entre enfant et adulte, placés dans une même situation, fait apparaître des différences dans le mode de participation des partenaires. Hudelot (1988), par exemple, dans une activité de narration co-construite, montre que les enfants se réfèrent à des mondes discursifs variés (monde réel, fictif, lointain, proche, etc.), alors que l'adulte a tendance à maintenir une thématique constante dans un monde homogène. L'introduction de thèmes se fait de façon explicite chez les adultes, et de façon implicite chez les enfants. L'adulte pose des questions par rapport aux différentes catégories (processus, espace, relation, etc.), alors que les enfants les abordent sans les expliciter. Les changements de type de discours sont plus fréquents dans les dialogues entre enfants et sont liés au changement de contenu, alors que l'adulte tente de maintenir un seul type de discours. Cette caractéristique de l'adulte en interaction avec des enfants contraste avec les discours plutôt hétérogènes qu'il produit lorsqu'il interagit avec d'autres adultes. Par ailleurs, Hupet et Chantraine (1992) ont étudié longitudinalement des enfants dialoguant avec leur mère dans une situation de jeu libre. Ils mettent en évidence que, dès 2;4 ans, plus d'un quart des initiations sont attribuables à l'enfant, plus de la moitié étant des initiations indépendantes, c'est-à-dire non provoquées par les interventions de la mère. Dès 3;3 ans, mère et enfant initient des échanges de façon quasi équivalente. L'asymétrie entre interventions contraignantes (exigeant une réponse), plus nombreuses de la part de la mère que de l'enfant, et non contraignantes, apparaît encore à l'âge de 6 ans. Toutefois, ils montrent que ces interventions contraignantes sont très dépendantes du contexte.

## 2. Modalités d'étayage

Pour Bruner (1983) et Vygotsky (1934/1985), il est impossible de concevoir le développement humain autrement que comme issu d'un processus d'assistance, de collaboration entre l'enfant et l'adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. La mère assiste son enfant dans la constitution de savoir-faire lors des situations de routines ("formats"). La "compétence prêtée" par la mère à l'enfant permet le maintien de l'interaction ainsi que la possibilité pour l'enfant d'imiter puis de s'approprier de nouveaux savoir-faire. Ces interactions se font sans qu'il y ait une intention d'enseigner chez la mère; par contre, elles reposent sur des conventions culturelles et doivent respecter certaines conditions pour favoriser un voyage dans la zone proximale de

développement. Cette notion dépasse largement le développement des capacités langagières, tout en étant particulièrement pertinente pour ce domaine, de sorte que de nombreux auteurs ont cherché à caractériser les modes d'étayage des adultes dans le cadre d'activités langagières en étudiant des dyades mère-enfant (voir Winnykamen, 1990, pour une synthèse).

Ainsi, François (1993), distingue diverses sortes d'étayage selon:

1. le moment de l'intervention de l'adulte;
2. le type de prise en compte du discours de l'enfant - certains adultes enferment l'enfant dans leur propre discours, d'autres se tiennent dans une position plus réservée;
3. les diverses modalités linguistiques de l'interaction: a) questions / réponses, ordres, interdits; b) l'adulte dit quelque chose à la place de l'enfant ou ébauche la réponse que l'enfant aurait dû donner; c) le métalinguistique: approbation, correction, reformulation; d) les effets sur le discours de l'enfant;
4. le déroulement du discours: a) les thématiques abordées; b) les changements de rôle entre les intervenants.

Ces divers critères l'amènent à distinguer plusieurs sortes d'étayage de la part de mères dialoguant avec leur enfant. Rapportons succinctement les distinctions entre: a) un étayage insistant où l'enfant est submergé par de multiples questions visant à l'origine à le faire parler; b) un mode conversationnel où les places étant considérées comme équivalentes, les deux interlocuteurs peuvent alternativement prendre l'initiative; c) l'étayage par répétition réduisant l'enfant à s'inscrire dans la continuité de ce qui vient d'être dit; d) le codage contrasté ou contre-étayage: les questions de la mère ne constituent pas le cadre de l'échange, les interventions de la mère et de l'enfant fonctionnant de façon dissociée. Dans ces conduites d'étayage inadaptées, l'adulte et l'enfant fonctionnent donc non pas de manière complémentaire mais en parallèle. Aimard (1981) énumère des attitudes négatives responsables de ces difficultés d'ajustements réciproques; elle donne des exemples tels que ne pas s'écouter mutuellement, corriger incessamment l'enfant ou lui faire répéter les formes correctes, répondre à sa place, lui poser beaucoup de questions, de plus fermées.

Par ailleurs, François (op. cit.) propose de distinguer dans toute prise de parole deux niveaux sur lesquels portent les modalités d'étayage: sa justesse pragmato-sémantique d'une part, et sa correction formelle d'autre part. Nous nous demandons si on ne pourrait pas considérer un troisième niveau qui serait celui de la gestion de la pla-

nification du discours. L'adulte intervient donc à l'un ou l'autre de ces niveaux, sans forcément en avoir toujours conscience, en relation avec les aspects évoqués précédemment. De fait, il constitue par sa seule présence un cadre pour l'enfant; il lui fournit un feed-back correcteur composé notamment d'expansions grammaticales et d'extensions sémantiques. Les répétitions sont souvent très nombreuses; elles offrent la possibilité à l'enfant de prendre son temps, de repérer et d'intégrer de nouvelles structures d'énoncés ou de discours.

Quant aux effets de ces diverses modalités d'étayage, ils sont plus ou moins positifs. Ils varient suivant les situations d'énonciation. Bien qu'on puisse observer des effets manifestes de l'étayage sur les capacités des enfants à participer à des dialogues (comme par exemple des questions fermées qui ne permettent à l'enfant de produire qu'un accusé de réception, ou la reprise immédiate des modèles fournis par l'adulte), de tels effets doivent bien souvent être évalués à long terme.

Du point de vue du développement des capacités langagières, il nous paraît utile de souligner le rôle progressivement accordé aux capacités relatives à la gestion des discours produits dans le cadre d'interaction. Dans ce sens, la mise en évidence de diverses modalités d'étayage de la part des adultes est tout à fait pertinente par rapport à notre propos. Nous chercherons à observer l'interaction entre les capacités de l'enfant et ces modalités diverses en fonction des conditions de production.

#### **IV. Démarche expérimentale**

L'expérimentation vise la comparaison, dans quatre conditions de production, des capacités langagières de deux groupes d'enfants de 4 à 6 ans, les uns ayant des troubles du développement du langage, les autres non. Ainsi, le protocole expérimental comprend quatre situations de communication, qui doivent aboutir à des productions discursives orales variées, certaines dialogiques, d'autres davantage monologiques, caractérisées notamment par leur organisation et l'emploi d'unités linguistiques spécifiques. Il s'agit d'un dialogue injonctif, d'un dialogue dans le cadre d'un jeu symbolique, d'un récit d'expériences personnelles et d'un conte<sup>4</sup>.

Nous ne présentons ici que les situations de dialogue injonctif et de jeu symbolique. Au cours de l'expérimentation, le locuteur-enfant

---

<sup>4</sup> Pour une présentation plus détaillée de l'ensemble de la recherche, voir de Weck (1993).

construit successivement les dialogues injonctif et de jeu symbolique avec un interlocuteur-enfant, puis la même démarche a lieu avec un interlocuteur-adulte. Les locuteurs sont des enfants de 5 ans sans troubles du langage. Décrivons succinctement les caractéristiques des deux conditions de production.

### 1. Situation 1: le dialogue injonctif

La situation 1 se déroule en deux temps. Elle comprend une phase de préparation au cours de laquelle le futur locuteur apprend à construire le dispositif, et une phase de production discursive. En début de *phase de préparation*, la consigne suivante est proposée par l'expérimentatrice au seul futur locuteur:

*"Aujourd'hui, je vais te demander d'indiquer à Y comment construire une poupée avec les formes géométriques qui sont sur la table. Pour que tu saches bien comment construire la poupée, tu vas essayer de la construire maintenant. Si tu ne réussis pas, je te montrerai comment faire".*

Une fois la construction du dispositif achevée, suit la *phase de production langagière*. Locuteur et interlocuteur sont disposés en coin, de chacun des deux côtés d'une table. Le locuteur est situé à une certaine distance du matériel et ne peut le manipuler. Une poupée-modèle est à côté de lui, cachée de façon à ce que l'interlocuteur ne la voie pas. L'interlocuteur, qui ne connaît pas le dispositif, a le matériel devant lui, et doit construire la poupée en fonction des indications du locuteur. L'expérimentatrice adresse la consigne suivante à l'interlocuteur:

*"X a appris à construire une poupée et il va t'indiquer comment il faut faire pour en construire une. Il va t'indiquer tout ce que tu dois faire. Si tu ne comprends pas, tu peux lui poser des questions. S'il n'est pas d'accord avec ce que tu fais, il te le dira, et te demandera de recommencer"<sup>5</sup>.*

Puis l'expérimentatrice reformule, pour le locuteur, la consigne de production discursive, tout en la précisant:

*"Maintenant, tu vas indiquer à Y comment construire la poupée. Tu lui indiques quelles pièces il doit prendre et comment il doit les mettre ensemble. S'il ne comprend pas, il te pose des questions. Si tu n'es pas d'accord avec ce qu'il fait, tu le lui dis. Voilà, je te laisse commencer".*

### 2. Situation 2: le dialogue dans le jeu symbolique

En situation 2, locuteur et interlocuteur sont assis par terre sur une toile représentant l'espace environnant une ferme. Ils sont disposés en

---

<sup>5</sup> Pour l'interlocuteur-adulte, la consigne est identique, mais formulée avec un "vous" de politesse.

face à face, de chaque côté de la ferme. Un matériel divers (personnages, animaux, véhicules, barrières, etc.) est à leur disposition. La consigne suivante leur est proposée:

*"Vous avez là une ferme avec des personnages, des animaux, et toutes sortes de choses. Je vous demande de jouer ensemble à la ferme. Pour commencer, je vous demande de choisir chacun les personnages et les animaux avec lesquels vous allez jouer. Vous vous mettez d'accord sur ce que chacun prend. Ensuite, vous pouvez commencer à jouer, en inventant une histoire qui se passe à la ferme. Vous faites par exemple comme si vous étiez le fermier, ou un enfant, ou une vache. Voilà, vous pouvez commencer".*

A l'interlocutrice-adulte, l'expérimentatrice demande une centralisation toute particulière sur les moments de choix des éléments du matériel, de définition des rôles joués par les personnages ou animaux respectivement choisis par le locuteur et l'interlocuteur, voire sur l'anticipation des événements constitutifs de la scène à jouer.

### 3. Comparaison des deux situations

Une analyse préalable des conditions de production en fonction de paramètres pertinents, tels que le but de l'activité langagière, les rôles respectifs du locuteur et de l'interlocuteur et la nature du référent<sup>6</sup>, montre que les deux situations diffèrent l'une de l'autre.

- Le *but*: en sit. 1, il s'agit de faire agir l'interlocuteur, et en sit. 2 de se distraire avec lui.
- Les *rôles* des locuteur/interlocuteur: en sit. 1, ils sont asymétriques; le rôle du locuteur est d'indiquer comment faire, celui de l'interlocuteur d'agir; en sit. 2, les rôles sont symétriques et même équivalents, il s'agit de participer au dialogue nécessaire à l'activité de jeu symbolique.
- Le *référent*: il s'agit de l'activité de construction de la poupée en sit. 1, et des activités jouées à la ferme en sit. 2.

Ces deux situations déterminent la production de deux dialogues distincts. En sit. 1, il s'agit d'un dialogue injonctif (Rosat, 1989). En sit. 2, il s'agit d'un dialogue de jeu symbolique<sup>7</sup>. Chacune de ces deux situations de dialogue peut elle-même être décomposée en deux situations selon que l'interlocuteur est un enfant ou un adulte.

6 Pour une présentation détaillée du mode d'analyse des conditions de production, voir Bronckart et coll. (1985) et de Weck (1991).

7 Relevons que si la notion de dialogue injonctif réfère à un type discursif, la notion de dialogue dans le jeu symbolique réfère à l'activité ludique qu'il accompagne. Les types discursifs constitutifs du dialogue de jeu symbolique seront à dégager au cours de la recherche.

L'interlocuteur-enfant est un pair, soit un élève du même degré scolaire (école enfantine). L'interlocutrice-adulte est une expérimentatrice ou une logopédiste, donc une spécialiste du langage, entretenant avec l'enfant-locuteur un rapport institutionnel hiérarchisé, tout en cherchant à favoriser les interventions langagières de celui-ci.

#### 4. Hypothèses

Combinant les apports des travaux mentionnés, nous ferons les deux hypothèses complémentaires suivantes.

- 1) Les différences de buts et de rôles des locuteur et interlocuteur en sit. 1 et 2 ont un effet d'une part sur la capacité des enfants à endosser ou non leurs rôles respectifs, et d'autre part sur l'organisation séquentielle de chaque dialogue. Plus précisément, en sit. 1, les rôles du locuteur et de l'interlocuteur se limitant à parcourir les diverses étapes constitutives de l'activité de construction, le dialogue devrait être composé de séquences injonctives traitant de thématiques correspondant aux diverses phases de cette activité référentielle. Par contre, en sit. 2, le but de l'activité langagière et les rôles du locuteur et de l'interlocuteur supposent notamment la création de cadres participatifs dans lesquels se déroulent divers événements joués et/ou évoqués. Le dialogue du jeu symbolique devrait ainsi être constitué principalement d'un enchaînement de séquences, correspondant soit à l'actualisation de cadres participatifs, soit à l'élaboration de divers thèmes liés à l'actualisation d'une série d'événements.
- 2) Le locuteur-enfant et l'interlocuteur-enfant co-construisent les diverses séquences constitutives des dialogues; par contre lorsque l'interlocuteur est un adulte, on peut supposer que ce dernier planifiera globalement la gestion des séquences du dialogue. Plus précisément, pour être efficaces, les interventions d'étayage de l'adulte dans un dialogue avec un enfant devraient s'appuyer simultanément sur les spécificités organisationnelles du genre de dialogue qu'il s'agit de produire, et sur les composantes de ce genre difficiles à maîtriser par l'enfant. Le rôle de l'adulte consistera probablement à actualiser les éléments concourant à l'organisation d'ensemble du genre (planification), et à réservier à l'enfant des éléments de maîtrise plus locaux de la pratique langagière en jeu.

## V. Organisation des dialogues injonctifs et de jeu symbolique

La présentation de quelques extraits de dialogues injonctifs et de jeu symbolique vise la mise en évidence de quelques unes de leurs différences d'organisation. Nous nous limitons ici à une observation qualitative. Pour chaque dialogue, nous présentons tout d'abord le dialogue enfant-enfant et ensuite le dialogue enfant-adulte. Deux aspects sont à chaque fois thématiqués: ceux relatifs aux rôles des interlocuteurs et ceux relatifs à la planification du dialogue.

### 1. Les dialogues injonctifs

a) Lorsque *deux enfants* sont en présence dans cette situation, ils commencent par manifester une difficulté à jouer leurs *rôles* respectifs, la consigne définissant ces rôles ne les amenant pas d'emblée à les jouer de façon complète et efficace. Le dialogue injonctif est ainsi précédé d'une phase de mise en place des rôles du locuteur et de l'interlocuteur. Voyons en quoi elle consiste.

Le locuteur décrit les actions à exécuter par l'interlocuteur, et ce dernier cherche à comprendre ce qu'il doit faire, et à exécuter les actions demandées. Il ne pose pour ainsi dire pas de questions. Le dialogue est alors essentiellement monogéré. Le locuteur tend à décrire rapidement l'ensemble des actions et à laisser l'interlocuteur "se débrouiller". Il ne réalise pas qu'il doit articuler le texte et l'activité, et que chaque étape de réalisation de l'activité peut lui servir de point de départ pour la production d'une nouvelle séquence discursive. Enfin, il tend à décrire chaque action globalement sans la décomposer en sous-actions. Par exemple, un dialogue débute ainsi:

L<sup>8</sup>: faut - faire un bonhomme - faut mettre des cheveux des yeux et pis eh: et pis eh: encore une écharpe - pis: faut essayer de faire le même que j'ai fait

L'interlocuteur, s'il comprend qu'il peut poser des questions, ne sait pas lesquelles poser, ni sur quels éléments les faire porter. De là découle sa tendance à poser non seulement très peu de questions, mais aussi des questions trop générales, insuffisamment ciblées:

L: i faut prendre une pièce ronde - une pièce une pièce un peu carrée ronde - pis deux p'tits triangles rouges pour faire les pieds - tu peux prendre les p'tits carrés noirs pour les accrocher -

---

<sup>8</sup> L = locuteur; I = interlocuteur (enfant dans les dialogues enfant-enfant et adulte dans les dialogues enfant-adulte)

I: j'sais pas où i sont - j'trouve pas  
L: alors pose moi des questions -  
I: j'sais pas où ça va les autres pièces

Vu les difficultés des interlocuteurs, l'expérimentatrice est amenée à reformuler la consigne à plusieurs reprises, insistant chaque fois sur des aspects différents jusqu'à ce que les rôles de chacun soient intégrés et joués. Voici cinq exemples de reformulations partielles de la consigne en cours:

- R1: peut-être Isabelle - i faut que tu lui expliques exactement comment i faut faire ce bonhomme - parce qu'il a beaucoup de pièces Loïc;  
R2: tu te souviens Isabelle qu'il doit faire exactement le même que toi;  
R3: mais tu pourrais lui expliquer lesquels il doit prendre Isabelle, lui expliquer mais pas lui montrer;  
R4: Isabelle - i doit pas deviner comment on fait le bonhomme - c'est toi qui dois tout lui expliquer et pis Loïc tu peux poser des questions à Isabelle - pour savoir quelles pièces tu dois employer - dans quel sens tu dois les mettre  
R5: Isabelle, peut-être que tu pourrais expliquer à Loïc pour chaque pièce - exactement quelles pièces i doit employer - et pis comment il doit les accrocher - peut-être que tu attends pas seulement qu'il te pose des questions - mais que toi tu lui expliques .

La construction du dispositif par l'interlocuteur ne débute véritablement que lorsque les enfants réussissent à jouer les rôles qui leur sont attribués, à assurer un déroulement parallèle du dialogue et de l'activité.

Du point de vue de la *planification*, le dialogue enfant-enfant est structuré en plusieurs séquences qui varient selon les dyades. On peut observer des séquences de différents types, comme par exemple des séquences de synthèse de l'activité à effectuer, des séquences thématiques, qui constituent le corps de l'interaction. Ces diverses séquences peuvent s'enchaîner dans un même dialogue. Voici quelques exemples.

- Séquences de *synthèse de l'activité*: en début de dialogue, le locuteur présente l'activité dans son ensemble (description du bricolage et du but de l'activité):

L: faut: faire un bonhomme - faut mettre des cheveux des yeux et pis eh: et pis eh: encore une écharpe - pis: faut essayer de faire le même que j'ai fait.

Ce type de séquence fournissant une information très générale, qui ne permet pas à l'interlocuteur d'agir, peut être suivie d'une reprise de certains éléments de la consigne par l'expérimentatrice. Ces séquences s'observent aussi à d'autres moments du dialogue.

- Séquences *thématisques* : elles constituent l'essentiel des dialogues injonctifs puisqu'elles portent sur les différents éléments du bonhomme à construire. Leur organisation peut être réalisée selon deux procédures non exclusives:

- selon une *logique non linéaire de l'action* : le locuteur-enfant, tout en essayant d'être progressivement plus précis dans sa description des actions à effectuer, ne suit pas l'ordre des parties du bonhomme (de la tête aux pieds ou inversement), comme on pourrait s'y attendre, mais décrit des pièces sans forcément expliciter les liens entre elles; l'orientation des pièces peut ensuite aussi être décrite:

L: faut prendre une demi ronde - eh: une carré ronde - un peu comme ça - et pis eh: - et pis des p'tits triangles rouges -

L: ben eh: la demi ronde - faut la mettre eh de: ce sens (geste) - les pieds faut les mettre eh: de ce sens (geste) -

- selon une *logique linéaire de l'action* : dans ce type d'organisation, plus rare dans les dialogues enfant-enfant, les actions sont décrites en fonction de l'organisation linéaire des parties du bonhomme et avec une certaine chronologie marquée linguistiquement:

L: maintenant encore les yeux avec le papier rouge - tu découpes - et pis t'enlèves un p'tit papier après

Ces différentes séquences comprennent, selon les moments, plus ou moins d'interventions de l'interlocuteur qui initie des demandes de clarification, ou de l'expérimentatrice qui intervient pour aider l'enfant-locuteur à mieux assumer son rôle d'"explicateur".

b) Lors de l'interaction *enfant-adulte*, les rôles des interlocuteurs se réalisent d'embleé grâce aux nombreuses interventions de l'interlocuteur-adulte. Celles-ci fournissent un étayage au locuteur-enfant qui a tendance à décrire les actions à réaliser de façon un peu elliptique. Voici quelques exemples d'interventions de l'interlocuteur-adulte.

- Il reformule les propos du locuteur pour manifester sa compréhension:

L: les triangles I: faut que j'prenne les triangles?

- Il produit une question exigeant un ajout d'information:

L: maintenant - des bras

I: des bras

L: à l'envers

I: à l'envers - et les bras à l'envers avec ça? -

L: non

I: non? - alors i faut que je trouve un autre bras? -

L: non

- Il combine une reformulation et une question pour obtenir une information supplémentaire:

L: au bout - tu: tu les mets au bout

I: au bout de quoi?

L: eh de du triangle

I: ouais - au bout du triangle - au bout où c'est tout droit ou au bout où c'est pointu?

- Il commente les caractéristiques du référent (et implicitement les actions qu'il rend possible):

L: ensuite t'accroches un: triangle: - avec le bout rond

I: ah d'accord - j'crois qu'y en a qu'un - ouais - je l'accroche le bas rond en bas?

Sur le plan de la *planification*, les dialogues injonctifs enfant-adulte comprennent généralement cinq séquences *thématisques*, correspondant aux différentes pièces - parties du corps à assembler (pieds, corps, bras, tête et foulard); elles sont le plus souvent organisées selon une *logique linéaire de l'action*, dans la mesure où la description se fait de bas en haut du bonhomme ou inversement. Une séquence de clôture marque la fin de l'activité et donc du dialogue.

## 2. Les dialogues de jeu symbolique

a) Lorsque *deux enfants* construisent un dialogue de jeu symbolique, on peut dire qu'ils assument en général des *rôles symétriques*. Autrement dit, les deux participants apportent chacun leur contribution à la co-construction du dialogue, le scénario s'élaborant de proche en proche. Ce phénomène a un retentissement sur la *planification* du dialogue. Ce dernier est principalement constitué d'un récit dialogué, les phases de négociation étant fort réduites.

Dans la première partie, correspondant à la phase de négociation, il y a délimitation de l'espace dans le cadre duquel se passe l'action, et sé-

lection des éléments du référent (animaux, personnages) pris en considération.

Exemple:

I: voilà les animaux - d'accord disons que là- d'accord là on disait c'était: - que c'était un petit parc de canards

L: ouais pis là - y avait le chien

I: bê - y a les p'tits canards qui z'allait là

L: y a de l'eau là - alors on peut y aller -

I: oui mais lui il était encore petit - il allait ici parce qu'il était encore petit - t'es d'accord

L: ouais pis après on les laissait partir tout loin

I: non - mais parce que fallait pas que les animaux s'enfuissent - t'es d'accord

L: ouais mais on les laissait s'promener

I: ouais

L: i vont bien ces animaux - moi j'travaillais à faire une barrière avec les barrières

I: moi je mets les animaux pour manger (dans la ferme) - le p'tit i s'est caché

L: ouais i s'est caché

I: non j'veux dire eh: i se couchait dans l'étable

L: debout i's'met tout en haut - seulement i tiennent pas

I: les cochons- eux les autres - i z'allait en haut les cochons

L: ceux qui vient de

I: non j'veux ceux de la maman cochon - toute la famille cochon - pis les cochons - lui aussi i se couchait - ben voilà

La seconde partie, correspondant à la phase de jeu symbolique, est essentiellement constituée d'échanges évoquant l'enchaînement des actions attribuées alternativement par l'un des interlocuteurs aux animaux ou aux personnages. L'usage de l'imparfait marque la création d'un monde imaginaire. Les locuteurs ne produisent guère de dialogues entre personnages. Ce récit dialogué est ponctué d'interventions de type *commentaires d'action*, dans lesquelles les interlocuteurs s'attribuent ponctuellement le rôle d'un personnage, et les actions y correspondant. Diverses séquences thématiques peuvent être définies.

Exemple:

L: le chien - il avait mangé la poule

I: pis il l'avait vu le cochon - brrr - après le monsieur il est venu parce que - i s'enfuit - s'enfuit - i s'enfuit (court derrière le chien) - i prenait son tracteur

L: ouais mais tu prenais la machine pour que tu me coupes le chien

I: voilà je surveille la porte (place le fermier devant) - d'accord pis après il (chien) était mort - on l'avait écrasé avec le tracteur

L: oui pis la poule elle était morte

I: non elle était juste blessée - très blessée - pis lui (tracteur) il avait pas vu qu'il était là - pis ça l'a écrasé - on met ça là (ferme la porte) parce que ça fait pas beau de voir du sang d'accord

b) Dans les interactions enfant-adulte, ce dernier joue un *rôle* de structuration du dialogue en initiant alternativement la négociation des cadres participatifs (ou des rôles des personnages, voire du thème) et l'actualisation des divers dialogues entre personnages (jeux de rôles) qui y correspondent. Les diverses interventions structurantes de l'adulte proposent par exemple:

- une négociation du *thème* de l'histoire à jouer. Par exemple, dans une réplique initiant le dialogue, l'interlocuteur suggère:

I: alors - on s'met d'accord un peu sur l'histoire qu'on va: qu'on va raconter?

L: d'accord.

Puis, vu l'acquiescement du locuteur, l'interlocuteur continue:

I: d'accord - d'abord i faut enlever

L: oh

I: on va sortir tout ça - c'est quoi ça tu sais?

L: non

I: moi non plus c'est peut-être un p'tit chariot - là y a un tracteur tu vois - ah c'est super i va bien -

L: pis ces arbres -

I: pis ces arbres - on va prendre tous ces animaux - tous ces jouets là - ou on n'en prend que quelques uns- qu'est-ce que tu crois Emmanuelle?

L: quelques uns

I: tu en choisis pis moi j'en choisis aussi?

L: les arbres...

- la sélection des *personnages* joués par chaque interlocuteur:

I: ça c'est quoi

L: des personnages

I: ça c'est des personnages- toi t'as envie d'être - de prendre un de ces personnages - pis moi j'prendrai les autres

L: moi j'prends celle-là

I: c'est la maman ça - pis moi j'fais l'papa alors - pis le p'tit garçon ou la p'tite fille - la p'tite fille plutôt - un p'tit garçon?

L: ouais

I: c'est toi qui les prends ou c'est moi?

L: c'est toi

- l'initiation d'un dialogue entre personnages:

I: alors bonjour madame la fermière - comment allez-vous?

L: bien

I: bien

L: ouais

I: vous avez bien dormi?

L: oui

I: alors qu'est ce qu'on fait aujourd'hui? on a beaucoup de choses à faire?

L: ouais - on doit s'occuper des animaux

I: ah ben on s'occupe de qui d'abord?

L: des vaches

I: des vaches - qu'est ce qu'on va faire avec ces vaches?

- un changement des personnages-interlocuteurs: le personnage du père (joué par l'adulte) s'adresse d'abord à sa femme,

I: oh mais tu crois pas qu'on pourrait partir en vacances et pis on pourrait engager quelqu'un pour s'occuper de ces vaches -

L: ben p't-être nos enfants

I: ouais ben on pourrait p't-être leur dire qu'on part en vacances et pis eux i z'ont qu'à s'occuper des vaches - et pis des cochons

L: et pis de tous les animaux

I: oui - et pis nous on a déjà tellement travaillé que franchement on a besoin de vacances -tu crois pas?

L: oui allez - allez -

I: on va aller leur dire,

puis il enchaîne en s'adressant aux enfants:

alors Pierre- nous avons pris une grave décision avec maman

L: i faut que vous vous occupez des animaux

I: parce que vous savez ce qu'on a décidé - vous savez? on va partir en vacances tous les deux

L: et vous - vous allez vous occuper de tous les animaux.

Comme on le constate, l'enfant suit la modification proposée par l'adulte et change lui aussi d'interlocuteur dans le dialogue de jeu de rôle;

- un changement de cadre participatif, provoquant des changements de rôles des personnages. Il y a par exemple passage du lieu de la ferme à celui d'une agence de voyage, soit passage d'une situation

d'interaction familiale (et familière) à une situation d'interaction sociale plus fortement conventionnalisée:

I: on va aller en Italie - t'es d'accord?

L: ouais -

I: ou t'aurais envie d'aller ailleurs?

L: non - l'Italie ça va -

I: on va dire que là c'est l'agence de voyage - on l'met là - bien - alors toc toc toc - bonjour monsieur - où il est le monsieur? - on va dire que ça c'est le monsieur de l'agence de voyage

L: ouais

I: on fait comme si - on fait semblant - bonjour monsieur - bonjour madame que désirez-vous?

L: des billets d'avion

I: des billets d'avion - mais pour quel pays?

L: pour l'Italie

I: vous voulez aller en Italie - mais où en Italie?

Du point de vue de la *planification*, on observe un nombre variable de séquences de divers types. Quelques constantes apparaissent toutefois. La première séquence consiste en une négociation à propos du référent (choix du matériel) et des personnages de l'histoire qui va être jouée (cf. exemple *supra*). Viennent ensuite plusieurs séquences définies par un changement:

- de cadre participatif: celui-ci peut être modifié soit du point de vue du lieu social (par exemple, passage de la ferme à une agence de voyage), soit du point de vue des rôles joués par les interlocuteurs dans un même lieu social (par exemple, dans le lieu social "une famille à la ferme", passage des rôles de fermier - fermière à père - mère);
- de thème dans un même cadre participatif et/ou avec des rôles constants, etc.

Ces séquences sont organisées hiérarchiquement et/ou par enchaînement. Les négociations relatives à ces changements se réalisent soit dans le cadre d'une séquence indépendante, qui s'intercale entre deux séquences constitutives du jeu symbolique proprement dit, soit dans le cadre du jeu de rôle lui-même, sans que cela occasionne la création d'une séquence indépendante. Comme on l'a vu précédemment, la plupart des séquences sont initiées par l'adulte. Lorsque l'enfant-locuteur en initie, il s'agit plutôt des changements de thèmes.

## VI. Discussion

Les résultats qui viennent d'être présentés, relatifs à l'organisation respective des dialogues injonctifs et du jeu symbolique, ont permis de mettre en évidence certaines analogies et des différences de structuration des dialogues.

Centrons-nous tout d'abord sur la façon dont les *rôles* sont assumés par les interlocuteurs. Dans la situation peu connue du *dialogue injonctif*, on a observé dans l'interaction enfant-enfant une difficulté du locuteur à adapter ses interventions pour que son interlocuteur puisse réaliser la construction. Dans la mesure où l'interlocuteur-enfant ne parvient pas non plus d'emblée à poser les questions appropriées, l'expérimentatrice a dû intervenir à plusieurs reprises pour guider les deux enfants; il s'agit là d'un étayage extérieur à l'interaction proprement dite, adressé aux deux interlocuteurs. Cette difficulté ne se retrouve pas dans le dialogue injonctif enfant-adulte, puisque ce dernier participe au dialogue avec des interventions qui ont une double fonction: d'une part soutenir et guider le locuteur-enfant pour qu'il lui donne les informations nécessaires et d'autre part comprendre comment réaliser le bonhomme pour être en mesure de l'effectuer concrètement. Pour ce faire, l'adulte reformule, commente, pose des questions; autrement dit, il produit de nombreuses demandes de clarification qui amènent l'enfant à mieux décrire les actions nécessaires à la construction. Il s'agit donc d'un étayage interne à l'interaction qui permet la réalisation d'une activité commune. On a vu que cet étayage a permis au locuteur de mieux assumer son rôle d'"explicateur" que dans le dialogue enfant-enfant. L'étayage interne semble donc plus "efficace" sur le plan de la réalisation de l'activité langagière dans son ensemble que l'étayage externe.

Dans la situation connue de *jeu symbolique*, les deux enfants jouent des rôles relativement symétriques, conformément aux caractéristiques de cette situation. Ils ne bénéficient pas d'un étayage extérieur. Par contre, l'enfant et l'adulte ne sont pas vraiment dans le même type de complémentarité, puisque les interventions de l'adulte ont une fonction structurante importante. L'étayage fourni dans cette situation concerne davantage la planification du dialogue que le rôle des interlocuteurs. Les interventions de l'adulte contribuent à la complexification du dialogue par l'introduction de séquences dialoguées articulées à des cadres participatifs différents.

En ce qui concerne la *planification*, les deux *dialogues injonctifs* comprennent des séquences thématiques liées aux diverses phases de la réalisation du bonhomme. Les différences de planification en fonction de l'interlocuteur concernent l'organisation de ces séquences: principalement non linéaire dans le dialogue enfant-enfant et linéaire dans le dialogue enfant-adulte. Dans les *dialogues de jeu symbolique*, les séquences sont de divers ordres: négociation, thématiques, liées au changement de cadre participatif, de rôles joués par les interlocuteurs. Quand les enfants ne mettent pas en scène le scénario sous forme de dialogues entre les personnages de l'histoire, et maintiennent un cadre participatif constant, les séquences sont plutôt thématiques, évoquant une succession d'actions des personnages, qui sont jouées et/ou décrites, commentées par les interlocuteurs. Par contre, dans l'interaction enfant-adulte, s'il y a des séquences thématiques, elles sont intégrées dans des dialogues de jeu de rôle; le cadre participatif n'est pas forcément constant: leur changement entraîne des changements dans les rôles joués par les interlocuteurs. On observe aussi une différence d'élaboration de la trame narrative du scénario de jeu symbolique: généralement complète dans les dialogues enfant-adulte, et plutôt incomplète dans les dialogues enfant-enfant.

En conclusion, le changement d'interlocuteur a une influence sur les rôles assumés par les deux participants et sur la planification des deux genres de dialogues. En particulier, dans les situations de dialogues avec un adulte, il y a hiérarchisation du rapport locuteur/interlocuteur en faveur de l'interlocuteur-adulte, créant une modification des rapports L/I tels qu'ils sont proposés dans les consignes. Du point de vue de la planification, on observe des analogies qui sont liées aux caractéristiques des situations proposées. Les différences sont plutôt imputables au changement d'interlocuteur, à savoir à l'adulte qui fournit un étayage qui porte aussi sur le type de séquences composant les dialogues et sur leur organisation. Ces observations appellent quelques commentaires.

D'une part, les analyses qualitatives montrent qu'il est possible de différencier plusieurs niveaux sur lesquels porte l'étayage de l'adulte. Mais les diverses modalités de réalisation de l'étayage vont varier en fonction des caractéristiques générales des situations d'interaction, ainsi que de l'interlocuteur, et en particulier de ses capacités langagières. En effet, des premières observations semblent montrer qu'un

même adulte, placé dans une situation semblable avec des enfants du même âge, mais dont les capacités langagières varient (enfant dysphasique vs enfant sans trouble du langage), fournit des modalités d'étagage différentes (Martin, von Ins et de Weck, 1995). Par exemple, la planification du jeu symbolique prendra une forme plus ou moins complexe, dans le sens où avec l'enfant dysphasique l'adulte aura tendance à proposer de séparer les séquences de négociation et de jeu symbolique proprement dit, alors qu'avec l'enfant sans trouble, les éléments de négociation sont intégrés dans les dialogues de jeu de rôle, qui prennent alors une double fonction.

D'autre part, tout en postulant une certaine indépendance de la planification par rapport à la tenue du rôle énonciatif, on est en droit de se poser la question de leurs relations. En effet, comment comprendre qu'un même enfant structure différemment le déroulement de ses injonctions dans deux dialogues variant uniquement du point de vue du statut de l'interlocuteur? On peut faire l'hypothèse que les interventions de l'interlocuteur-adulte, qui répète, paraphrase, reformule les injonctions du locuteur-enfant et/ou effectue des demandes de clarification quand cela est nécessaire, ont une influence sur l'organisation séquentielle du discours de l'enfant, même si l'étagage fourni ne porte pas spécifiquement sur la planification. L'analyse d'un plus grand nombre de dialogues injonctifs enfant-adulte devrait permettre d'approfondir cette hypothèse.

Enfin, mis à part les effets directs de l'étagage de l'adulte sur la co-construction des dialogues, on peut faire l'hypothèse que cet étagage a des répercussions plus larges. Nous pensons en particulier à la situation de jeu symbolique. Dans ce cas, on a vu que l'adulte cherche à modifier les cadres participatifs au cours du scénario. De tels changements amènent sans conteste l'enfant à découvrir des stratégies dialogales propres à certaines situations sociales, et à comprendre que les dialogues s'articulent à des situations extra-langagières. Ils le sensibilisent au fait que diverses situations sociales amènent à la production de dialogues narratifs, argumentatifs, injonctifs, explicatifs.

## Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- AIMARD, P. (1981). *Le langage de l'enfant*, Paris, PUF.
- APPLEBEE, A.N. (1978). *The child's concept of story: age two to seventeen*, Chicago, The University of Chicago Press.
- ASHER, S.R. (1976). Referential communication. In: G.J. WHITEHURST & B.J. ZIMMERMAN (Eds.), *The functions of language and cognition*, New York, Academic Press.
- BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier/Didier.
- BEACCO, J.-C. (1991). Types ou genres? Catégorisation de textes et didactique de la compréhension et de la production écrites, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83, 19-28.
- BERNICOT, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF.
- BRINTON, B., FUJIKI, M., LOEB, D. & WINKLER, E. (1986). Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification, *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 75-81.
- BRONCKART, J.-P. & Al. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1993). L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage, *Langue Française*, 97, 3-13.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- DE WECK, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DE WECK, G. (1993). Langage déviant et orthophonie: l'exemple des dysphasies, *TRANEL*, 20, 69-87.
- ESPERET, E. (1990). Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs, *Le Français dans le Monde, no spécial*, 8-15.
- FAYOL, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique: l'acquisition du récit. In: G. Piéraut-Le Bonniec (Ed.), *Connaitre et le dire*, Bruxelles, Mardaga, pp. 223-238.
- FRANCOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- GOFFMAN, E. (1981). *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- HUDELOT, C. (1988). Gestion de la différence dans le dialogue adulte-enfant et entre enfants, *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 3, 1-29.

- HUDELOT, C. (1989). Rôle et place de l'adulte au cours de quelques dialogues adulte-enfant. In: *L'interaction*, Paris, ASL, 95-106.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, Tome I, Paris, Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*, Tome II, Paris, Colin.
- MARTIN, C., VON INS, S. & DE WECK, G. (1995). Jeu symbolique et stratégies d'élaboration des dialogues, *TRANEL*, 22.
- McTEAR, M. (1985). *Children's conversation*, Oxford, Basil Blackwell.
- PATTERSON, C.J. & MASSAD, C.M. (1980). Facilitating referential communication among children: The listener as teacher, *Journal of Experimental Psychology*, 29, 357-370.
- ROBINSON, E.J. (1981). Conversational tactics and the advancement of the child's understanding about referential communication. In: W.P. ROBINSON (Ed.), *Communication in development*, Londres, Academic Press.
- ROBINSON, E.J. & ROBINSON, W.P. (1978). The roles of egocentrism and of weakness in comparing in children's explanations of communication failure, *Journal of Experimental Psychology*, 26, 147-160.
- ROSAT, M.-C. (1989). Texte injonctif chez l'élève. Organisateurs textuels et conditions de production, *Le Français Aujourd'hui*, 86, 40-50.
- VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.
- WINNYKAMEN, F. (1990): *Apprendre en imitant?*, Paris, PUF.