



HAL
open science

L'émergence des explications dans l'interaction naturelle mère-enfant : Méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition basé sur les situations conflictuelles

Edy Veneziano

► **To cite this version:**

Edy Veneziano. L'émergence des explications dans l'interaction naturelle mère-enfant : Méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition basé sur les situations conflictuelles. L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels., Peeters Editions, pp. 151-172, 2008. halshs-00201950

HAL Id: halshs-00201950

<https://shs.hal.science/halshs-00201950>

Submitted on 21 Nov 2011

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.

L'émergence des explications dans l'interaction naturelle mère-enfant : Méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition basé sur les situations conflictuelles

Edy Veneziano

Université Descartes Paris Descartes - CNRS, MoDyCo UMR 7114

1. Introduction

Les explications de type "pourquoi", celles qui fournissent la cause, la raison ou la motivation d'un événement ou d'un acte sont, en théorie de la conversation, "une caractéristique normative d'actions inattendues" (Heritage, 1990), c'est à dire , d'actions qui, comme telles, peuvent poser problème au partenaire. On souligne que "... l'absence d'explications ("accounts", au sens de ce qui explique ou justifie) stimule chez l'interlocuteur la demande d'explication ..." (*ibidem*, p.35, traduction de l'auteur). Fournir une explication ou une justification, et tirer les conséquences de l'explication ou de la justification apportée par son propre interlocuteur, sont donc, dans notre culture, des savoir-faire linguistiques essentiels aux rôles de locuteurs/interlocuteurs compétents de la langue.

Comme souligné précédemment (par exemple, Veneziano & Sinclair, 1995; Veneziano, 1999; Veneziano & Hudelot, 2002), la conduite explicative à laquelle nous nous intéressons est une conduite interlocutoire qui se déploie dans l'interaction et dont la visée est, comme le dit Grize (1996, p. 8), d'amener son interlocuteur "à croire, à faire, à vouloir quelque chose" mais aussi à excuser ou à faire comprendre, sinon, accepter, le point de vue du locuteur. Ainsi, ce qui caractérise cette famille de conduites explicatives (appelées CEJs - pour conduites explicatives/justificatives - par Veneziano & Hudelot, 2002, et distinguées d'autres figures comme l'argumentation, l'explicitation et l'explication causale; voir aussi Hudelot, ce volume) est de s'occuper des relations interpersonnelles. L'aspect interpersonnel des CEJs est inhérent à la nature même de ces actes. En effet, l'explication est à la base un acte communicatif à deux mouvements dont le premier est celui de considérer qu'une action ou un événement peut constituer un *explanandum* pour l'interlocuteur, et le deuxième est d'apporter alors ce que le locuteur considère sa cause ou sa raison (l'*explanans*) pour résoudre ou alléger le problème interlocutoire ainsi créé.

Dans ces épisodes, comme dans tant d'autres expériences interactionnelles de la vie quotidienne, il y a de la socialisation en actes. Ce qui est intéressant pour notre propos n'est pas tellement de relever comment le langage est fortement impliqué dans le processus de socialisation des enfants en leur apprenant, de manière souvent explicite, les règles et les *desiderata* de la culture et de la société dans laquelle ils évoluent (voir, par exemple, Gleason, Ely, Perlman & Narashiman, 1996 ; Preneron & Vasseur, ce volume). Ainsi, dans cet article, nous ne nous intéressons pas à la socialisation de l'enfant à *travers les explications*. Notre intérêt principal est dans la composante psycholinguistique, de ce que Gleason *et al.* appellent la socialisation linguistique : comment les enfants apprennent à utiliser le langage de manière socialement et culturellement appropriée.

Plus particulièrement, on s'intéressera à l'émergence et au développement de la

capacité des enfants à fournir des justifications et à comprendre celles qui leur sont adressées, ainsi qu'à *comment* les enfants apprennent à les produire. Dans ce qui suit, je vais d'abord rappeler le cadre théorique et les résultats sur l'émergence des conduites explicatives en général. Ensuite, je vais me centrer sur l'analyse des épisodes de désaccord dans lesquels l'enfant ou la mère s'opposent aux actions, directives ou propos du partenaire et des CEJs rencontrées dans ces épisodes. C'est à partir de ces situations conflictuelles que nous aborderons plus particulièrement l'étude des conditions favorables à la compréhension et à la production première des CEJs, et cela quand les connaissances langagières des enfants sont encore lacunaires du point de vue structural et le décalage entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils produisent est important.

2. La nature de la conduite explicative/justificative

2.1. *Un acte a deux faces: explanandum et explanans*

Du point de vue fonctionnel et interactionnel qui est le nôtre, une conduite explicative/justificative (appelée CEJ) est à considérer comme un acte communicatif complexe qui présente trois caractéristiques essentielles et définitoires :

1) il est constitué de deux faces inséparables : un *explanandum* — la composante (verbale ou non verbale, explicite ou implicite) qui pose ou qui est censée poser problème à son interlocuteur — et un *explanans* — la composante qui fournit la cause, la raison ou la motivation qui est temporellement ou logiquement en amont de l'*explanandum* ;

2) l'*explanandum*, explicité ou résultant d'une *implicature* (voir plus bas), doit, à un moment donné, pouvoir être reconnu comme tel par les partenaires pour qu'une CEJ se déclare dans le contexte interactionnel. Cette propriété dérive directement du fait que la CEJ est définie comme un acte de langage et non comme une simple relation entre entités ;

3) les deux composantes sont interdépendantes et asymétriques : ce qui explique, l'*explanans*, peut être identifié comme tel s'il existe une action, événement/objet ou énoncé qui peut être vu comme l'*explanandum* de cet *explanans*. En même temps, à défaut de marques l'identifiant explicitement (par exemple, "pourquoi", des marques d'étonnement,...), un *explanandum* devient tel grâce à la présence de son *explanans*. Autrement dit, puisqu'il y a un *explanans* à son sujet, ce dont l'*explanans* est la cause ou la raison, acquiert le statut d'*explanandum*. Toutefois, là où un *explanandum* peut être signalé et marqué comme tel, sans qu'un *explanans* lui soit associé, un *explanans* n'a pas d'existence indépendamment d'un *explanandum* car, comme nous venons de le dire, il a besoin d'une "portée" (l'*explanandum*) pour être identifié comme tel.

2.2. *CEJs et actes illocutoires*

Etant donné ces caractéristiques, un aspect fondamental du développement des CEJs est la compréhension de ce qui peut constituer un *explanandum*. Un autre aspect tout aussi essentiel, et qui peut être le plus difficile, est de comprendre que souvent la force communicative d'une CEJ n'est pas d'expliquer ou de justifier *en soi*. Comme nous l'avons proposé ailleurs (Veneziano, 1997), d'un point de vue communicatif, la force illocutoire d'un énoncé est multiple, ce qui peut être représenté

par un modèle *d'enchâssement des forces illocutoires*. Nous avons argumenté que ce modèle peut se révéler mieux apte à rendre compte des faits d'acquisition par rapport au modèle qui formalise l'explication comme un acte dérivé par l'adjonction de conditions de contenu propositionnel et de conditions préparatoires¹. Dans le modèle de l'enchâssement des forces, la CEJ est intermédiaire entre la force primaire de l'assertion - c'est à dire, partager une croyance ou une connaissance - et le but ultime de l'acte assertif, dont la nature dépend des circonstances, de l'arrière-plan et des enjeux particuliers de la situation :

$$F_{\text{ultime}} \{F_{\text{expl}} [F_{\text{primaire}} : \text{assertive (p)}]\}$$

La force explicative s'applique à la force assertive primaire de (p) quand deux conditions, correspondant à la condition de contenu propositionnel et à la condition préparatoire du modèle de l'acte dérivé, sont remplies : a. le contenu propositionnel de l'assertion peut être considéré comme la cause ou la raison d'un autre événement, action, acte communicatif, explicite dans le discours ou implicite dans le contexte (situationnel et/ou discursif) ; b. l'événement, l'action, l'acte communicatif, doit être vu comme un *explanandum*, comme quelque chose à expliquer. A la force explicative ainsi attribuée s'applique une autre force qui, pour la CEJ, est *par excellence* de persuader et convaincre autrui, une force donc purement interlocutoire.

Le modèle à enchâssement des forces permet de considérer séparément, dans le développement, ainsi que dans le fonctionnement, différents niveaux de compréhension d'une CEJ. Cette compréhension peut se situer au niveau zéro où seule la valeur assertive est comprise. Elle peut se situer à la première valeur de CEJ où la force assertive est enchâssée : dans ce cas, l'enfant comprend que ce qui est dit est en relation non seulement avec son propre contenu propositionnel mais aussi avec autre chose. La compréhension peut se situer au niveau de la valeur spécifique de la CEJ quand la relation entre l'assertion et ce sur quoi elle porte est comprise comme étant de type raison, cause, motivation. Et finalement la compréhension peut être pleine et englober alors l'ensemble des enchâssements, y compris celui du but interlocutoire ultime qui est de persuader, convaincre ou de prévenir un refus.

Un modèle de ce type permet de comprendre où se situent les malentendus dans le fonctionnement et de mieux saisir comment peut se faire l'acquisition. Est-ce que l'acquisition suit la linéarité de la représentation schématique de l'enchâssement ou, à ses débuts, commence-t-elle, au contraire, par en saisir l'aspect fonctionnel et interlocutoire, en privilégiant l'effet sur autrui?

Je reprendrai cette question dans les conclusions à la lumière des résultats sur l'émergence et le premier développement de cette conduite, ainsi que sur la dynamique interactionnelle engagée par sa production.

3. Emergence de la production d'explications/justifications de type "pourquoi".

Si les premières utilisations du connecteur *parce que* (*because* dans les études anglosaxones) ont été observées le plus souvent entre 2,6 et 3 ans (Bloom, 1991;

¹ Dans le modèle de l'explication comme acte dérivé, ce qui est asserté correspond, par adjonction de conditions de contenu propositionnel, à la cause ou à la raison de quelque chose d'autre ; en même temps, ce « quelque chose d'autre », par adjonction de conditions préparatoires, est considéré par le locuteur comme un événement qui doit être expliqué à son allocataire.

Taeschner, Volterra & Wintermantel, 1982), les études qui se sont intéressées à l'expression de la relation sémantique de causalité avec ou sans marqueur linguistique ont relevé leur production entre 2 et 3 ans. L'étude de Hood & Bloom (1979) a marqué à cet égard un jalon fondamental pour détacher l'expression de la notion de causalité des marqueurs linguistiques conventionnels. D'autres études ont paru dans la même lignée selon laquelle l'expression des relations causales ne se limite pas au repérage des marqueurs linguistiques (par exemple, Barbieri, Colavita et Scheuer, 1990; Hudelot, Preneron & Salazar Orvig, 1990; Berthoud-Papandropoulou, Veneziano & Favre, 1990).

L'approche interactionnelle et cognitive, pour laquelle les *explananda* peuvent légitimement rester implicites dans la situation d'énonciation, a fourni le cadre dans lequel développer l'étude de l'émergence des conduites explicatives/justificatives dans la période où les enfants produisent essentiellement des énoncés contenant un seul mot identifiable. C'est dans ce cadre qu'on a commencé à développer des critères permettant, d'une part, d'identifier certaines utilisations d'énoncés à un mot comme des justifications et, d'autre part, d'exclure d'autres utilisations qui pouvaient être interprétées de manière plus simple (Veneziano, 1990, 1992a, b ; Veneziano & Sinclair, 1995).

Actuellement, l'étude de l'émergence des conduites explicatives/justificative dans la période des énoncés à un mot a une place théoriquement bien fondée dans le cadre fourni par l'élaboration plus générale des CEJs (Veneziano & Hudelot, 2002). Elle puise sa légitimité théorique particulièrement dans trois implications des caractéristiques essentielles des CEJs.

La première tient au fait que, du point de vue communicatif, ce qui est à expliquer - *l'explanandum* - peut rester *implicite* dans la situation d'énonciation, peut être agi ou exprimé par des gestes. Il suffit alors de verbaliser ce qui fournit la raison - *l'explanans* - dont la relation sémantique et interlocutoire contribuera à identifier *l'explanandum*.

La deuxième implication est que l'identification d'une CEJ se fonde premièrement sur la relation cognitivo-sémantique entre un *explanans* et un *explanandum*, amenée de manière discursive et/ou dialogique, et ne nécessite pas l'expression de marque particulière.

La troisième implication est liée à la centralité de *l'explanandum* et à la nature interlocutoire de la CEJ. En mettant *l'explanandum* au centre de l'acte et en le présupposant dans le discours, les CEJs s'apparentent aux mouvements retroactifs ('regressive mode' dans la littérature de langue anglaise, voir par exemple, Schlesinger, Keren-Portnoy & Parush, 2001) qui partent de ce "que le locuteur a estimé pouvoir être mis en doute" ou le surprendre, et poursuivent avec ce qui peut l'appuyer, renforcer, étayer, rendre compte (Grize, 1996, p. 15-16). Ce mouvement, effectivement réalisé ainsi dans le discours ou réalisé logiquement par la place que tient *l'explanandum* dans la CEJ, renverse l'axe temporel et offre une garantie de lien explicatif/justificatif même en l'absence de marques explicites l'explicitant.

Comme par la première implication une CEJ peut être exprimée par un seul mot, et que par la deuxième et la troisième implications, une CEJ peut s'exprimer en l'absence de marques spécifiques, l'étude des premières apparitions des CEJs peut commencer à la période où les enfants produisent des énoncés à un seul mot.

3.1. Critères opérationnels pour l'identification des CEJs dès leur émergence dans la période des énoncés à un mot

Les critères devaient être suffisamment larges pour pouvoir suivre l'émergence et le premier développement des CEJs, à un moment où la production de l'enfant est linguistiquement minimale, et en même temps suffisamment étroits pour ne capter que les conduites qui n'ont qu'une faible probabilité d'être interprétées autrement. Les critères suivants, appliqués par différents juges, ont permis d'atteindre un degré de confiance satisfaisant dans l'analyse de *corpora* d'interaction naturelle :

1) on doit pouvoir identifier un *explanandum*, c'est à dire, une action, événement, énoncé, acte de langage, etc., que l'enfant peut considérer comme quelque chose qui est à expliquer à son allocataire;

2) on doit pouvoir identifier au moins un *explanans*, c'est-à-dire, ce qui, du point de vue sémantique, est interprétable comme la cause, la motivation, la raison de l'*explanandum*, et non comme son explicitation. En d'autres termes, l'*explanans* doit répondre théoriquement à la question 'pourquoi' et non à la question 'qu'est-ce que'. De ce fait, l'*explanans* ne doit être ni une paraphrase qui éclaircit ou explicite l'*explanandum*, ni une élaboration de son sens;

3) l'*explanans* doit être verbalisé; l'*explanandum*, par contre, peut être marqué de manière non-verbale, ou rester implicite et être seulement inférable dans le contexte de communication;

4) la verbalisation de l'*explanans* doit être clairement adressée à quelqu'un;

5) la verbalisation de l'*explanans* ne doit en aucun cas pouvoir se confondre avec la mise en langage de l'action ou événement en cours, y compris l'expression d'un but désiré et non encore satisfait (par exemple, quand l'enfant verbalise /bebe/ 'bébé' pendant qu'il regarde dans un sac) ou un constat d'échec (par exemple, quand l'enfant dit /e'pa/ 'peux pas' pendant qu'il essaie sans succès d'ôter une rondelle d'un bâtonnet). L'exemple suivant remplit les cinq critères susmentionnés:

Exemple 1 - Camille à 19;18 (19 mois et 18 jours)

Après avoir essayé d'ouvrir une boîte contenant des petits bébés, Camille tend la boîte à sa mère en disant /e'pa/ 'peux pas'.

1) la requête d'aide peut être considérée comme un *explanandum* parce qu'elle implique que l'allocataire fasse quelque chose pour le locuteur;

2) l'incapacité de l'enfant peut être considérée comme la raison qui la pousse à demander de l'aide - un *explanans*;

3) l'*explanans* est verbalisé et l'*explanandum* - la requête - est exprimé par l'action et les regards de l'enfant adressés à la mère;

4) la verbalisation de l'*explanans* est clairement adressée à la mère;

5) la verbalisation de l'*explanans* n'accompagne pas les essais de l'enfant mais la requête et ne peut pas être confondue avec la simple assertion de sa propre incapacité à obtenir le but désiré.

Autre aurait été l'interprétation si /e'pa/, même adressé à la mère, avait été verbalisé pendant que l'enfant essayait d'ouvrir la boîte. Dans ce cas, c'est l'interprétation en terme de constat d'incapacité qui aurait prévalu.

3.2. Les premières CEJs

Les premières CEJs apparaissent déjà dans la deuxième partie de la deuxième année, entre 1;6 et 1;9, où elles servent principalement à justifier les comportements de l'enfant (Veneziano, 1992b, 1999, 2001; Veneziano & Sinclair, 1995). A cet âge les enfants justifient leurs actions, leurs actes de requête (voir ci-dessous les exemples 2 et 3), de protestation (exemples 4 et 5), de refus (exemples 6 et 7) ou de déni (exemple 8), ainsi que leurs propres affirmations qui, comme dans l'exemple 9, attribuent aux personnages du jeu de fiction des états internes fictifs:

Exemple 2 - Chantal à 18 mois - justification de requête

L'enfant essaie d'ouvrir une boîte contenant les pièces d'un puzzle. Ne réussissant pas, elle tend la boîte à son père en disant /pe'pa/ ('peux pas').

Chantal fournit à son père la raison (son incapacité) pour laquelle elle lui demande, par l'action, d'ouvrir la boîte

Exemple 3 - Gael à 21 mois - justification de requête

L'enfant essaie à plusieurs reprises d'ouvrir le boîtier d'une cassette VHS. Ne réussissant pas, il tend le boîtier à sa mère en disant /eo'pa/ ('peux pas').

Gael se comporte ici comme Camille dans l'exemple 1 et comme Chantal dans l'exemple 2 ci-dessus.

Exemple 4 - Juliette à 19 mois - justification de protestation d'action

La mère aide sa fille à remettre les attaches de la couche de la poupée. L'enfant proteste contre l'action de la mère en disant "non non" et ajoute, en regardant la mère, /se mwa se mwa!/ ('c'est moi'). La mère laisse faire et dit "ah bon, alors vas y!"

Par son "non" Juliette indique qu'elle s'oppose à ce que la mère est en train de faire. La raison qu'elle donne de cette opposition (« c'est moi ») et l'action qui s'ensuit, clarifient que Juliette ne veut pas que sa mère exécute l'action et la raison en est que c'est elle-même qui veut le faire.

Exemple 5 - Camille à 26 mois - justification de protestation d'action

L'enfant arrête l'action de l'observateur qui fait marcher le clown avec une seule chaussure et dit "non## /pomet otsulie/ ('non## faut mettre autre soulier').

Par "il faut mettre l'autre soulier", l'enfant explique pourquoi elle ne veut pas que l'observateur fasse marcher la poupée et justifie ainsi la raison de son 'non'.

Exemple 6 - Arno à 24 mois - justification de refus de proposition d'action

La mère propose à l'enfant d'amener les bébés se promener au parc. L'enfant refuse en disant "non" et, en pointant le lit et en regardant alternativement la mère et le lit, dit "/à". Il prend ensuite les bébés et les met sur le lit.

Arno refuse la proposition de la mère et donne aussitôt une raison en exprimant un projet différent de celui proposé par la mère : ce n'est pas au parc qu'il veut aller avec les bébés mais il veut les mettre au lit.

Exemple 7 - Margot à 26 mois - justification de refus de proposition d'action

La mère, après avoir été sollicitée par l'enfant pour lire, fait une contre proposition

Mère : et toi tu la lis pas l'histoire?

Enfant : *non /e'pa/*

Mère : tu sais pas?

Enfant : secoue négativement la tête

La mère commence à lire l'histoire du livre

Dans cet exemple, Margot répond négativement à l'invitation de sa mère à lire l'histoire et donne une justification plausible : elle ne sait pas le faire. Après une demande de confirmation, la mère se laisse convaincre par l'explication de Margot et accepte de lire elle-même.

Exemple 8 - Arno à 26 mois - justification de déni d'affirmation

La mère dit avoir un "escargot" sur une mèche de cheveux. L'enfant dit "non" et, en pointant le front de sa mère, dit "là". Sur quoi la mère enchaîne "ah tu crois que c'est sur mon front?".

Arno avec son "non" dit à sa mère qu'il n'est pas d'accord avec ce qu'elle affirme et aussitôt justifie ce désaccord à un niveau minimal mais toutefois plausible: il n'est pas sur les cheveux puisqu'il est sur le front.

Exemple 9 - Camille à 20 mois - justification d'affirmation propre

Après avoir dit 'pleure' à propos d'une poupée qu'elle a mise dans une boîte en plastique qui lui sert de baignoire dans le jeu, l'enfant regarde la mère et dit /o'pa/ ('veut pas').

Camille vient de créer par le mot "pleure" un événement dans son jeu de fiction et donne aussitôt une raison à cet événement fictif : la raison des pleurs de la poupée est qu'elle ne veut pas prendre le bain (pour plus de détails sur le langage dans le jeu de faire semblant voir Veneziano, 2002).

3.2.1. Comment sont exprimés les explananda et les explanantes?

Dans les exemples 1, 2 et 3, la demande d'aide - l'*explanandum* des CEJs - est signalée en pointant ou en tendant à la mère l'objet sur lequel il faut agir, pendant que la raison qui légitime la demande (l'incapacité de l'enfant) est verbalisée. Dans ces cas, l'*explanandum* est porté par l'action et l'*explanans* est verbalisé.

Dans les cas d'oppositions, de manière générale, les enfants manifestent verbalement (en disant *non*) ou non verbalement (par exemple, en arrêtant physiquement l'action d'autrui), leurs protestations, refus ou dénégations, et ajoutent verbalement la raison du désaccord. La justification peut présenter une distance minimale par rapport à l'opposition elle-même. Ceci est le cas quand l'enfant exprime son non vouloir (par exemple, "veux pas"), son incapacité ("peux pas"), ou le contenu différent de son intention, comme dans les exemples 4, 6 et 8 ("c'est moi", et pas toi,

qui veut faire l'action; c'est "là", au lit, et pas au parc, que je vais amener les bébés ; c'est "là" sur le front, et pas sur les cheveux, que tu as ton 'escargot').

Il est à noter que ces mêmes expressions se référant à l'incapacité ou au vouloir/non vouloir peuvent prendre une signification plus élaborée quand, comme dans l'exemple 9, l'intention est attribuée à un tiers, qui est de surcroît un personnage imaginaire. Vers la fin de la deuxième année les justifications se différencient encore plus clairement du point de vue et de l'intention propre. C'est le cas de la CEJ de l'exemple 4 où l'enfant justifie sa protestation en faisant appel aux conventions sociales : pour marcher il faut avoir les deux chaussures aux pieds.

L'apparition de ces conduites justificatives suit une période où aucune justification n'est observée, et cela, même dans les situations communicatives qui deviendront des *explananda* par la suite, à savoir, quand l'enfant produit des requêtes et des oppositions. Ce résultat a été mis en évidence dans l'étude longitudinale de 4 dyades mère-enfant (Veneziano, 1999 ;Veneziano & Sinclair, 1995). Les dyades ont été observées chez elles, et filmées tous les quinze jours pendant environ une heure, en situation d'interaction naturelle avec un adulte familier, le plus souvent la mère. Au début de l'étude les enfants avaient entre 1;3 (1 an 3 mois) et 1;5 et produisaient exclusivement des énoncés à un mot; à la fin de l'étude ils avaient entre 1;8 et 2;3 et ils produisaient tous des énoncés à plusieurs mots.

Comme on peut le voir dans le tableau 1, la fréquence et l'âge d'apparition auquel des CEJs ont été produites dans ces contextes, varient selon l'enfant. Leur apparition a été observée le plus tôt à 1;6, chez Chantal, et le plus tard à 1;9, chez Gael.

Tableau 1 - Requêtes et oppositions de l'enfant et pourcentage de CEJs dans ces contextes, par enfant et par âge

| Dyades | Requêtes | | Refus/dénis | |
|------------------|----------|--------------|-------------|-------------|
| | nombre | % justifiées | nombre | % justifiés |
| Camille | | | | |
| 1;3.2 - 1;7.4 | 82 | 0% | 52 | 0% |
| 1;7.18 - 1;10.12 | 45 | 35.5% | 22 | 68.2% |
| Chantal | | | | |
| 1;4.12 - 1;5.17 | 29 | 0% | 18 | 0% |
| 1;6.0 - 1;7.19 | 49 | 14.3% | 56 | 16,1% |
| Amandine | | | | |
| 1;5.14 - 1;7.2 | 24 | 0% | 5 | 0% |
| 1;8.6 - 1;11.22 | 27 | 3,7% | 62 | 24,2% |
| Gael | | | | |
| 1;4.3 - 1;8.6 | 65 | 0% | 8 | 0% |
| 1;9.0 - 2;3.4 | 100 | 15% | 48 | 25.0% |

Entre 1;3.2 et 1;7.4, Camille, verbalise 82 requêtes et 52 refus et dénis, mais aucun de ces actes est vu par elle comme un *explanandum* et n'est donc pas justifié (selon l'ensemble des critères opérationnels mentionnés). Par contre, entre 1;7.18 et 1;10.12, 35,5% des 45 requêtes et 68,2% des 22 refus/dénis sont justifiés.

Tous les enfants justifient plus les désaccords (refus et dénis) que les requêtes, la différence étant plus prononcée pour Camille et Amandine. Camille justifie plus que les autres enfants autant les requêtes que les refus; Amandine justifie moins que les autres les requêtes, et Chantal moins les refus/dénis.

Toutefois, ce qui est important à signaler ici c'est que les quatre enfants ont produit des requêtes et des refus - des *explananda* potentiels - dès le début de l'étude, mais que ce n'est qu'à partir d'un certain moment qu'ils produisent des CEJs dans ces situations communicatives. De plus, nous avons montré (Veneziano & Sinclair, 1995) qu'avant l'apparition des CEJs dans ces contextes communicatifs, les enfants disposent de mots qu'ils utilisent après comme *explanans*, mais ils ne les utilisent pas avec cette fonction. Ils utilisent par exemple "e'pa" (pour 'peux pas') ou "dur" en accompagnement d'un échec des efforts pour l'obtention d'un but. Ainsi, avant de produire des CEJs, les enfants expriment ce qui deviendront par la suite des *explananda*, comme requêtes et oppositions, et disposent des moyens linguistiques pour exprimer ce qui, dans des CEJs, seront par la suite des *explanantia*.

On pourrait supposer que les premières CEJs sont produites en réponse à une sollicitation directe ou implicite de l'entourage, comme c'est le cas plus tard dans des situations expérimentales (voir par exemple, Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Grossen, 1990). Ceci ne semble pas être le cas. En effet, la plupart des CEJs de cette première période est fournie spontanément, en anticipant une possible réaction de l'adulte plutôt qu'en réagissant à sa sollicitation immédiate (100%, 93,5%, 84% et 79,5% des CEJs, respectivement, pour Chantal, Camille, Amandine et Gael, sont produites spontanément).

Il faut alors admettre que l'apparition des CEJs constitue un développement qui s'opère dans le domaine proprement pragmatique, au-delà des progrès au niveau des connaissances lexicales, et avant ceux au niveau morphosyntaxique.

4. Les CEJs dans le cadre de situations d'opposition interpersonnelle

Dans ce qui suit nous allons nous intéresser plus particulièrement aux situations d'opposition. Ces épisodes n'impliquent pas forcément la socialisation de l'enfant en termes de respect de discipline parentale, incluant la non obéissance et les prohibitions. La plupart des situations conflictuelles surgissant dans la vie quotidienne sont de nature plus anodine. Ce sont des situations où l'un des partenaires - l'enfant ou l'adulte - refuse une demande ou une suggestion de l'autre, proteste son action, ou, encore, est en désaccord avec son affirmation (Dunn, 1988; Eisenberg, 1992; Ely & Gleason, 1996; Veneziano, 1999).

Quand une CEJ a lieu dans cette situation, l'*explanandum* sera toujours le mouvement d'opposition du locuteur envers ce que l'interlocuteur fait, dit, demande ou pourrait faire et l'*explanans* exprimera toujours la raison de cet état d'opposition. Ainsi, dans tous les cas qui seront traités, l'*explanandum* n'est pas l'événement, l'action ou le contenu de ce qui est dit, mais l'*attitude* négative du locuteur envers l'action, le dire ou l'acte discursif de l'interlocuteur². L'*explanans*, ce qui est la raison du désaccord, du refus, ou de la protestation de l'action du partenaire, doit pouvoir rendre l'acte d'opposition plausible ou plus facilement acceptable.

² Dans le cas des prohibitions, c'est l'attitude négative envers une action qui pourrait avoir lieu.

4.1. *L'explanandum est l'attitude du locuteur*

Dans la littérature, la différence entre "justifier l'attitude" et "expliquer l'événement ou le contenu du dire" n'est pas toujours clairement établie. Les deux exemples suivant l'illustrent cette différence et délimitent en même temps notre objet d'étude :

Exemple 10 - Camille 1;5 - Explication de l'échec d'une action

La mère et la fille sont assises par terre, devant eux plusieurs jouets provenant du sac à jouet amené par les observatrices. La fille vient de prendre une petite poupée et la tripote en essayant de lui enlever la robe mais elle ne réussit pas.

Mère : elle est cousue la robe, elle est toute cousue # c'est pour ça que t'arrives pas Camille

Enfant : *mh?*

regarde la mère, regarde la poupée, la tripote encore un court moment et la laisse ensuite par terre. Elle cherche ensuite dans le sac un autre jouet.

Dans cet exemple, l'*explanandum* est un événement physique : comment ça se fait que la robe ne s'enlève pas? L'*explanans* que la mère fournit est physique aussi : puisque la robe est toute cousue on ne peut pas l'enlever. Il y a ici tous les éléments minimaux qui identifient l'enchaînement comme une CEJ et la fille semble comprendre des éléments de cette explication, ce qui est suggéré par le fait qu'elle laisse tomber son but et passe à une autre activité.

Le deuxième exemple est produit dans une situation pas trop éloignée de celle de l'exemple 10 ci-dessus :

Exemple 11 - Chantal 1;6

La mère est sur le canapé et la fille est par terre devant des berceaux jouets et plusieurs bébés en plastique. Elle ramasse un de ces bébés habillé d'une robe et le tend à sa mère en disant :

Enfant : /ʔve/ "enlever"

Mère : *je ne peux pas l'enlever # elle est cousue la robe*

Enfant : /kuzy?/

regarde la mère, regarde la poupée, regarde la mère, tripote encore un court moment la poupée avant de la laisser par terre. Elle cherche ensuite dans le sac un autre jouet.

Ici l'*explanandum* est le refus de la mère de satisfaire la requête de l'enfant d'enlever la robe au bébé. Le refus est aussitôt suivi d'une justification "elle est cousue la robe". L'*explanans* est une raison physique, la même que dans l'exemple 10, mais cet état des choses est donné ici comme la raison qui empêche la mère de satisfaire la demande de l'enfant. Même si les deux CEJs partagent le même *explanans*, elles sont différentes puisque l'*explanandum* est autre et la relation explicative est, par conséquent, aussi différente : elle est causale dans la CEJ de l'exemple 10, justificative du comportement dans la CEJ de l'exemple 11.

4.2. Pourquoi étudier les situations d'opposition dans le cadre de l'émergence des CEJs?

Le conflit, jadis considéré comme un signe de dysfonctionnement dans la relation mère-enfant, dans sa forme "constructive", impliquant négociation et justification à visée résolutive, se révèle une expérience sociale qui favorise le développement socio-cognitif et émotionnel de l'enfant (par exemple, Slomkowski & Dunn, 1992, Kuczinsky, Kochanska, Radke-Yarrow, & Girnius-Brown, 1987; Eisenberg, 1992; Hartup & Laursen, 1993; Vandell & Bailey, 1992). On a trouvé par exemple que l'expression d'émotions et la réaction à l'expression d'émotions chez l'enfant dans des situations de conflit corrèle positivement avec des mesures de compréhension des émotions chez l'enfant d'âge préscolaire (Denham, Zoller & Couchoud, 1994). Pour ce qui concerne plus particulièrement les justifications produites dans les situations de conflit, il a été trouvé que la fréquence avec laquelle les mères discutent des émotions en tant que causes de comportement est liée avec l'utilisation de langage émotionnel et avec le niveau de compréhension des émotions d'autrui (voir, par exemple, Brown & Dunn, 1996; Denham & Auerbach, 1995; Dunn, Brown & Beardsall, 1991; Howe, 1990). Aussi, les mères qui utilisent des justifications lors des conflits avec leurs enfants âgés de 30 mois ont des enfants qui ont des meilleures mesures de développement socio-émotionnel et de prise de perspective d'autrui quelques mois plus tard (Laible & Thomson, 2002). Savoir justifier sa position dans le cas de conflit avec un pair est associé avec la réussite à des tâches de fausse croyance, quand les justifications prennent en considération le point de vue et les intentions du partenaire.

Les oppositions se prêtent bien, aussi, à l'étude de l'émergence des CEJs.

D'une part, avec les requêtes, elles sont constitutives des premières CEJs (voir Veneziano & Sinclair, 1995; Veneziano 2001) et sont fréquentes dans l'interaction naturelle (par ex., Ely & Gleason, 1996).

D'autre part, les situations de conflit offrent un *explanandum* facilement reconnaissable par le contraste d'intentions ou de croyances qui interpelle autant le partenaire opposant que le partenaire opposé. En même temps, la manifestation d'une intention ou d'une croyance contraire à celle du partenaire sollicite l'expression de la raison sous-jacente pour mieux faire valoir la position de l'opposant aux yeux de l'opposé. Ainsi il est fort probable que dans les situations d'opposition, des CEJs soient produites et que, dans ce cas, la relation *explanandum-explanans* soit appréhendée comme telle, étant donné que l'implication personnelle et la transparence des composantes de la CEJ peuvent faciliter leur identification fonctionnelle.

Transparence et fréquence de la relation, variables favorables aux acquisitions, ont ainsi une grande probabilité de converger dans les épisodes d'opposition.

De plus, le contraste ouvert d'intentions ou de points de vue comporte un engagement personnel et une situation de déséquilibre interactionnel qui sollicite la résolution (voir, par exemple, Eisenberg & Garvey, 1981). L'opposant ne doit pas seulement faire connaître ses propres intentions et croyances mais les confronter et les soutenir face aux intentions et aux croyances de son interlocuteur. De ce fait, pour que son point de vue soit accepté par le partenaire, mais aussi pour ménager le contraste et restaurer l'équilibre dans la relation, l'enfant est amené à puiser dans ses

ressources et à utiliser une compétence émergente comme la CEJ en fournissant ainsi la raison de son opposition.

Ce qui se passe dans ces situations interactionnelles offre des modèles d'interaction qui peuvent être retenus par l'enfant, en particulier ce qui est dit et fait mais aussi la réaction que suscite chez l'autre son propre dire et faire. Il se peut donc que si le partenaire adulte, se trouvant dans la position d'opposé, se laisse convaincre par la CEJ de l'enfant, produite en position d'opposant, et accepte son point de vue, la justification se trouve *de facto* à avoir l'effet perlocutoire de convaincre le partenaire en présence. Comme le modèle de l'enchâssement des forces, présenté plus haut, permet de le considérer, l'effet perlocutoire du but ultime "convaincre" pourrait être le premier à se réaliser et pourrait précéder l'application de la force illocutoire "convaincre" et même l'attribution de la force explicative à l'assertion qui suit l'opposition.

De ce fait, la dynamique interactionnelle qui se crée dans les situations conflictuelles en fonction de la présence d'une CEJ sera étudiée pour aborder la compréhension des processus d'acquisition en jeu dans la compréhension et production des CEJs elles-mêmes.

4.3. Oppositions et CEJs des mères et des enfants

L'étude de deux dyades mère-enfant suivies longitudinalement entre 1;3 et 2;2 pour l'une (une fille) et entre 1;8 et 2;7 pour l'autre (un garçon), a montré que, pendant les cinq premiers mois d'observation, autant la fille que le garçon produisent très peu de justifications de leurs oppositions (4 chez la fille et 9 chez le garçon) (Veneziano, 2001). Un changement important a lieu à partir de 1;9 pour la fille et de 2;2 pour le garçon. Dans la période comprise entre 1;9 et 2;2 pour la fille, et entre 2;2 et 2;4 pour le garçon, les enfants accompagnent respectivement 56% et 48% de leurs premiers mouvements d'opposition par une justification. Par contre, la plupart des oppositions produites par les deux mères sont justifiées, et cela à n'importe quelle période de développement de l'enfant. Pendant les cinq premiers mois d'observation, la mère de la fille justifie 73% de ses 104 premiers mouvements oppositionnels (tandis que l'enfant ne justifie que 3% des siens), et la mère du garçon, 78% de ses 83 premiers mouvements d'opposition (là où l'enfant ne justifie que 17% des siens).

Dans une autre étude, dont nous présentons ici des premiers résultats, nous avons analysé les épisodes d'opposition chez 16 dyades mère-enfant, quand les enfants avaient entre 1;8 et 1;10 et entre 2;0 et 2;2. Les matériaux consistent d'enregistrements audiovisuels d'interactions naturelles recueillies dans le milieu familial pendant une heure tous les quinze jours. Le Tableau 2 présente, pour chaque dyade, le nombre de séances et d'heures d'observation analysées aux deux périodes:

Tableau 2 - Dyades selon l'âge et le sexe des enfants ainsi que le nombre d'heures d'enregistrement analysées

| sexe enf | 1;8 - 1;10 | No. heures analysé | 2;0 - 2;3 | No. heures analysé |
|----------|------------|--------------------|-----------|--------------------|
| F | CA I | 4h | CAII | 2h |
| F | MA I | 2h | MA II | 2h |
| F | JU | 4h | | |
| G | ANI | 4h | AN II | 4h |
| G | GE I | 4h | GE II | 3h |

Quatre dyades, dont les enfants sont deux filles et deux garçons, ont été vues à la première et à la deuxième période; pour la cinquième dyade, dont l'enfant est une fille, les données portent seulement sur la première période.

La figure 1 montre les épisodes d'opposition et les CEJs produites par les enfants et par les mères, sur l'ensemble des dyades aux deux périodes. On peut relever que les mères, comme c'était déjà le cas pour les deux études longitudinales, justifient leurs actes d'opposition au même taux élevé, aux deux périodes (en moyenne, 79% des premiers mouvements d'opposition). Les enfants, par contre, augmentent de manière significative la production de CEJs entre la première et la deuxième période. En moyenne, la proportion d'oppositions justifiées par les enfants passe de 24% à 40% ($c^2 = 4.654, p < .05, dl=1$).

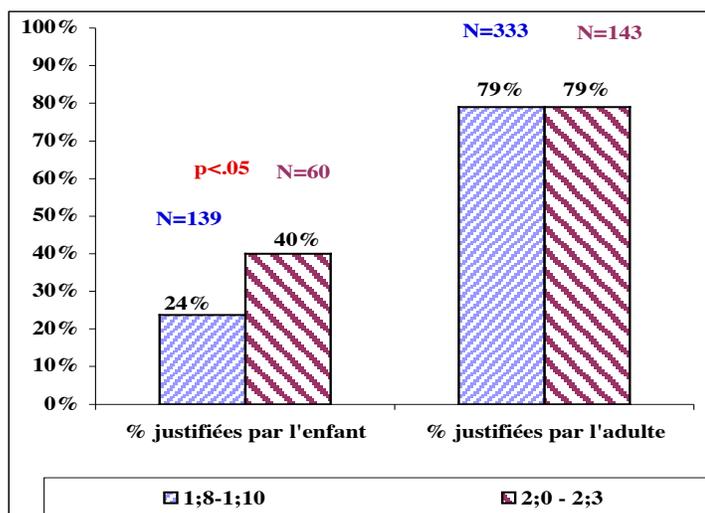


Figure 1 - Proportion de CEJs dans les épisodes d'opposition, aux deux périodes, pour l'ensemble des enfants et des mères

Les figures 2 et 3 montrent les résultats individuels pour les quatre dyades qui ont été observées aux deux périodes. Sur la Figure 2, on peut voir chez trois des quatre

enfants le même phénomène relevé pour la moyenne, à savoir, une augmentation des CEJ dans les premiers mouvements d'opposition, de la première et la deuxième période. Une fille, MA, ne montre pas cette augmentation et, même si elle n'est pas significative, on note une légère diminution. La proportion d'oppositions justifiées par cette enfant à la deuxième période est toutefois proche de celle relevée chez AR, un enfant qui présente une augmentation entre la première et la deuxième période. Sur la figure 3 on peut noter que toutes les mères justifient leurs oppositions à un niveau élevé (d'un minimum de 66% à un maximum de 89% des premiers mouvements d'opposition), et plus élevé que leurs enfants, et ce autant à la première qu'à la deuxième période.

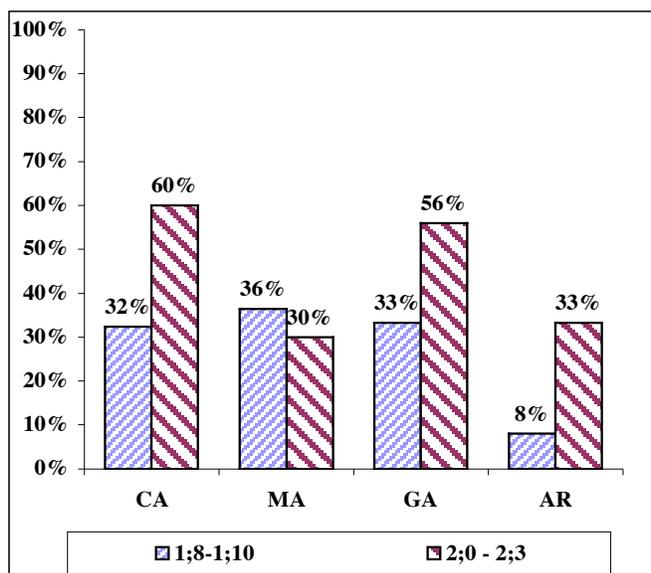


Figure 2 - Proportion de CEJs dans les épisodes d'opposition de l'enfant, à deux périodes, par dyade

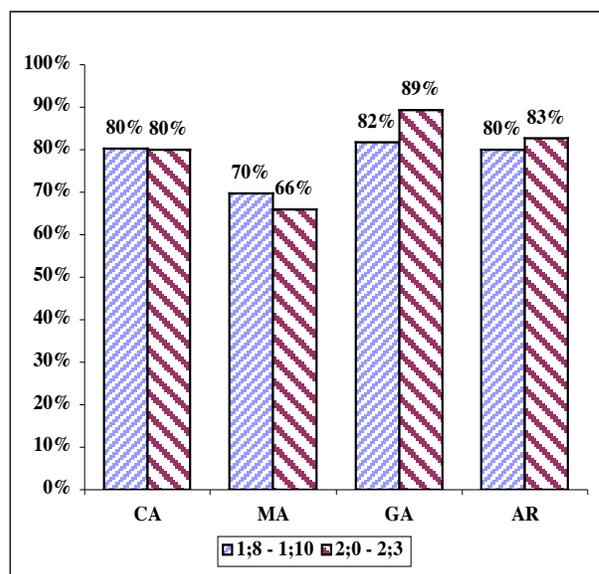


Figure 3 - Proportion de CEJs dans les épisodes d'opposition de la mère, à deux périodes, par dyade

4.4. La forme linguistique des explications : le connecteur *parce que*

Les deux premières études, basées sur le suivi longitudinal de deux dyades mère-enfant (Veneziano, 1999, 2001), ont montré qu'aucune des justifications accompagnant le premier mouvement d'opposition des enfants, est introduite par *parce que*. Les enfants de l'étude transversale confirment ces résultats.

Un résultat plus surprenant est que les mères également utilisent très peu le connecteur *parce que* pour introduire la justification de leurs premiers mouvements d'opposition. La mère de AR l'utilise pour introduire 10,4% de ces justifications et la mère de CA seulement une fois - 0,6% de toutes les justifications d'opposition. Dans la deuxième étude, à la première période, entre 0% et 1,6% des justifications du premier mouvement d'opposition sont introduites par le connecteur *parce que*, et à la deuxième période, entre 0% et 4,3%.

Ces résultats confortent l'idée que le connecteur ne peut pas constituer le point de départ de l'étude des conduites explicatives/justificatives. Ils nous amènent aussi à supposer que ce n'est pas à travers des marques linguistiques spécifiques que l'enfant peut repérer la fonction explicative/justificative des affirmations de la mère.

4.5. Effet de la justification de l'opposition sur le partenaire de l'échange

Est-ce que la production d'une justification du premier mouvement d'opposition a un effet sur le partenaire ?

L'analyse des séquences interactives permet de voir si l'enfant abandonne plus rapidement (dès le troisième tour) son action, intention ou croyance initiale, quand la mère produit la raison de son opposition (voir exemple 12) que quand elle ne manifeste que son attitude négative (voir exemple 13) :

Exemple 12 - Echange entre AR et sa mère qui refuse la requête de l'enfant et justifie son refus par une évaluation de propriétés physiques

L'enfant s'accroupit en tenant la chaise avec une main. Il se prépare ainsi à être porté, avec la chaise, sur le dos de sa mère

Enfant₁ : *porte moi* (en regardant la mère)

Mère₁ : *tu veux que je te porte avec la chaise?*

Enfant₂ : *oui*

Mère₂ : ***non, t'es trop lourd avec la chaise***

Enfant₃ : (se tourne vers l'Obs qui est en train de parler et laisse tomber sa requête initiale)

L'enfant, en (3) et après, n'insiste pas et semble abandonner sa requête après la justification du refus offerte par la mère.

Exemple 13 - Echange entre CA et sa mère qui proteste, sans justification, l'action de la fille en train d'enlever le chapeau de la tête d'une poupée-clown

Enfant₁ : essaie d'enlever le chapeau de la tête d'une poupée-clown en disant */apol/*

Mère₂ : ***oui il a un beau chapeau mais ne le décolle pas***

Enfant₃ : */ve ve/* (pour "enlev/e")

et continue à tirer sur le chapeau du clown

Mère₄ : ***non non***

en posant sa main sur celle de l'enfant

Enfant₅ : touche les pieds du clown en laissant tomber le chapeau

La mère en (2) dirige l'enfant à ne pas faire ce qu'il est en train de faire sans lui donner la raison. En (3), l'enfant poursuit l'action désapprouvée par la mère. Cette dernière doit alors arrêter physiquement l'enfant (en 4) pour que ce dernier abandonne son projet.

Les résultats des deux études longitudinales montrent que les enfants, même avant de produire des justifications, face aux oppositions justifiées de la mère, ont tendance à renoncer, dès le troisième tour, à leur action, intention ou croyance initiales.

La fille, entre 1;3 et 1;6, accepte le point de vue de la mère dans 85% des cas où cette dernière justifie son opposition, mais seulement dans 40% des cas où la mère ne la justifie pas. De 1;6 à 1;8 la différence est entre 60% et 16%³. Chez le garçon, cette différence est très importante tout le long de l'étude. L'enfant accepte la position de la mère dans 82% des cas où la mère accompagne son opposition d'une justification, mais seulement dans 28% des cas quand la mère ne justifie pas son premier mouvement d'opposition (Veneziano, 1999, 2001).

Les résultats analogues de l'étude transversale, présentés sous a) dans le Tableau 3 ci-dessous, sont semblables. Pour la dyade MA, on peut voir que l'enfant insiste significativement plus fréquemment quand l'opposition de la mère n'est pas justifiée que quand elle contient une justification. Cet effet est moins prononcé à la première période (1;8-1;10) qu'à la deuxième (2;0-2;3). Pour la dyade AR, la différence est significative aux deux périodes aussi. Pour les dyades JU, CA et GA, les résultats concernent seulement la première période. La différence est significative pour CA qui insiste après 50% des oppositions non justifiées de la mère et seulement après 20% de celles qui sont justifiées. GA insiste plus quand l'opposition de la mère n'est pas justifiée mais la différence n'est pas significative (29% vs. 14%). Pour JU, la différence entre les deux cas de figure est minime et n'est pas significative.

| | a) Insistence de la mère | | b) Insistence de l'enfant | |
|-------------------|----------------------------------|----------------|---------------------------------|-----------------|
| | face aux oppositions de l'enfant | | face aux oppositions de la mère | |
| | 1;8-1;10 | 2;0 - 2;3 | 1;8-1;10 | 2;0 - 2;3 |
| MA | | | | |
| Opp justifiée | 25% | 67% | 24% | 32% |
| Opp non justifiée | 100% | 100% | 50% | 88% |
| Chi square = | 3,933 p<0.05 | 4,51, p=0.03 | 3,9326 p<0.05 | 10,77, p= 0.001 |
| JU | | | | |
| Opp justifiée | 0% | | 38% | |
| Opp non justifiée | 75% | | 43% | |
| Chisq (2x2) = | 6.655 p=0.01 | | 2,304 p=0,129 | |
| CA | | | | |
| Opp justifiée | 26% | | 20% | |
| Opp non justifiée | 73% | | 50% | |
| Chisq (2x2) = | 6,655 p=0.01 | | 7,87 p=0.005 | |
| GA | | | | |
| Opp justifiée | 50% | | 14% | |
| Opp non justifiée | 25% | | 29% | |
| Chi square = | 0,09 p=,76 | | 0,8033 p=0,37 | |
| AR | | | | |
| Opp justifiée | 0% | 0% | 10% | 17% |
| Opp non justifiée | 65% | 50% | 60% | 60% |
| Chisq (2x2) = | 4,087 p<0.05 | 6,891, p=0.009 | 9,57, p=0.02 | 6,285, p=0.01 |

Tableau 3 - Effet a) des justifications de l'enfant sur la mère et

³ Ces différences sont statistiquement significatives : $\chi^2(2x2)$ période I = 4.42, p<.05, dl=1; période II = 5.45, p<.02, dl=1.

b) des justifications de la mère sur l'enfant, par dyade et par âge

Dans l'ensemble, la justification de la mère a un effet sur le comportement suivant de l'enfant. Pour deux enfants le résultat n'est pas probant. L'explication de ces résultats individuels requiert à la fois une base de données plus large, ainsi qu'une exploration ultérieure des dynamiques conversationnelles qui s'instaurent dans la dyade.

Qu'en est-il de la mère? Une opposition justifiée par l'enfant, même de manière encore minimale, a-t-elle une plus forte probabilité d'amener la mère à abandonner plus rapidement sa position initiale, ou à ne pas insister, qu'une opposition qui n'est pas accompagnée de justification ?

Dans les deux études longitudinales, dès que l'enfant commence à produire des CEJs, la mère renonce significativement plus à son action ou point de vue quand l'opposition de l'enfant est justifiée que quand elle ne l'est pas. Pour le garçon la différence est entre 91% (renonce après une opposition justifiée) et 29% (renonce après un opposition non justifiée); pour la fille la mère renonce 73% des fois après une opposition justifiée et 32% des fois après une opposition non justifiée (ces différences sont statistiquement significatives⁴).

Les résultats analogues pour l'étude transversale sont présentés dans la partie b) du Tableau 3. Pour la dyade MA et AR la mère insiste significativement plus fréquemment quand l'opposition de l'enfant n'est pas justifiée que quand elle contient une justification, et cela aux deux périodes, l'effet étant plus prononcé à la première qu'à la deuxième période. Pour les dyades JU et CA, la différence est très marquée et statistiquement significative (pour JU, aucune opposition justifiée est suivie d'une insistance de la part de la mère, tandis que 78% de celles non justifiées le sont; pour CA les proportions correspondantes sont 26% et 73%). Pour la dyade GA, par contre, la différence n'est pas significative avec une légère tendance pour la mère à insister plus quand l'opposition est justifiée que quand elle ne l'est pas (50% vs 28%).

En supposant que ces résultats soient confirmés, on devrait alors conclure que sur ce point il y a une variation individuelle, variation qui pourrait être utilisée comme indicateur évaluatif du développement pragmatique de l'enfant et du profil interactionnel de la dyade.

5. Conclusions

L'ensemble des résultats rapportés montre que les enfants commencent à produire des CEJs au cours de leur deuxième année. Ces conduites, ne nécessitant pas la connaissance de mots, ni de structures linguistiques particulières, pourraient être produites dès les débuts de l'acquisition du langage par l'enfant. Le délai observé dans l'apparition des premières CEJs suggère que leur expression doit être apprise en elle-même.

C'est dans et à travers le dialogue que l'enfant fait l'expérience des CEJs. On peut supposer que la manière de gérer ces situations interactionnelles offre des modèles d'interaction qui peuvent avoir des répercussions variées sur l'enfant ainsi

⁴ Pour la mère de A : période II $\chi^2 = 7.936$ $p < .02$, période III $\chi^2 = 17.23$ $p < .001$, période IV $\chi^2 = 17.79$, $p < .001$, pour $df=2$; pour la mère de C: période III $\chi^2 = 10.37$, $p < .01$, $df=2$.

que sur l'adulte interagissant. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ceci est particulièrement le cas des CEJs qui ont lieu dans les situations d'opposition, par les enjeux personnels et la charge émotionnelle qui peuvent les accompagner.

Les parents produisent très souvent des justifications de leurs oppositions, et cela bien avant que l'enfant commence à produire des CEJs lui-même. Plusieurs enfants leur prêtent attention, comme l'indique la différence significative de traitement des oppositions justifiées par rapport à celles qui ne le sont pas, avec renonciation plus fréquente dans le premier cas que dans le second. Le modèle fourni par l'adulte, auquel l'enfant se montre sensible, semble solliciter chez ce dernier un comportement analogue, sans que, au début, celui-ci soit nécessairement compris dans l'ensemble de ses composantes (comme explication à but persuasif).

Les deux études longitudinales montrent que les mères se laissent influencer même par les premières justifications de l'enfant, comme l'indique la différence significative de traitement des oppositions justifiées de l'enfant par rapport à celles qui ne le sont pas, un résultat confirmé par l'étude transversale, à l'exception de la dyade GA pour ce qui concerne les données de la première période (1;8-1;10). Cet effet positif de la justification, ainsi que le fait que les mères fournissent un modèle justificatif pour leurs oppositions, peut amener l'enfant à se centrer sur cette conduite et en comprendre progressivement aussi bien la nécessité interlocutoire que sa fonction persuasive.

Tant les études longitudinales que l'étude transversale montrent une augmentation significative dans la proportion d'oppositions que les enfants justifient, et ce déjà entre la fin de la deuxième année et le début de la troisième. Chez les dyades pour lesquelles les analyses ont pu être accomplies, les justifications de l'enfant continuent à avoir un effet persuasif chez la mère.

En relation avec le modèle d'enchâssement des forces, présenté plus haut, et sur la base des résultats des oppositions, quatre périodes semblent pouvoir se délinéer :

- Première période - assertive - où l'enfant relève la présence fréquente et transparente des justifications d'opposition produites par la mère. A ce moment l'enfant pourrait les "lire" seulement au premier degré, avec leur force assertive. L'effet persuasif qu'elles ont sur l'enfant à ce moment pourrait être dû au contenu assertif lui-même ;

- Deuxième période - perlocutoire - où d'une part, l'enfant, influencé par le comportement justificatif de la mère, commence aussi à produire des justifications, et d'autre part la mère, en les traitant comme des justifications, satisfait la force potentiellement persuasive des justifications de l'enfant ;

- Troisième période - persuasive - où l'enfant, suite à l'effet que les CEJs ont sur le comportement successif de la mère (la mère renonce ou insiste), attribue la force "convaincre" à l'assertion qui suit l'opposition ;

- Quatrième période - explicative et persuasive (enchâssement complet) - qui démarre avec l'augmentation des CEJs et continue à être caractérisée par l'effet persuasif des CEJs de l'enfant et de la mère. A cette période les enfants des deux études longitudinales commencent aussi à utiliser les CEJs de manière argumentative, dans la suite de l'échange pour maintenir leur position face à l'insistance de la mère, CEJs qu'ils peuvent introduire par *parce que* (Veneziano, 2001).

Le fait que l'enfant se laisse influencer par les justifications fournies par la mère avant même de commencer à en produire, indique que le modèle justificatif offert par la mère est remarqué par l'enfant et que l'émergence des conduites explicatives se prépare activement dans l'interaction mère-enfant. L'effet persuasif des premières justifications de l'enfant renforce ces premières acquisitions et contribue à rendre la fonction explicative de l'assertion plus claire, d'où l'apparition des conduites argumentatives introduites par *parce que* dans la suite de l'échange pour maintenir sa position face à l'insistance de la mère.

Pour les dyades qui correspondent à ce profil, doit-on alors conclure que les conduites explicatives, comme celles décrites ci-dessus pour la quatrième période, peuvent s'expliquer par l'intériorisation des conduites modelées par la mère, et par l'effet que les justifications ont sur le comportement de l'interlocuteur?

Pour que la signification des CEJs puisse être dégagée dans ses différentes composantes, d'autres avancées sont nécessaires.

Le passage de l'effet perlocutoire à l'attribution de la force persuasive à l'assertion, et encore plus à la signification explicative de celle-ci, est lié au développement de soi et d'autrui comme des êtres psychologiques différents. S'ouvrir à l'idée même de persuader son allocutaire à faire ou à ne pas faire nécessite la connaissance implicite du mental d'autrui en relation avec le sien propre : la personne d'autrui doit être appréhendée comme quelqu'un qu'il faut informer ou persuader avant de pouvoir atteindre ses propres buts. Et c'est quand la personne d'autrui commence à être connue plus activement comme quelqu'un qui a des états internes qui lui sont propres, que les expériences interactionnelles impliquant des actes d'explication commencent aussi à prendre leur véritable sens.

Une telle hypothèse est confortée par des résultats indiquant que les justifications de l'enfant se développent en même temps que d'autres utilisations de langage qui mettent en valeur sa fonction informative. Il s'agit, en particulier, des références aux événements passés, et de la mise en langage d'aspect hautement subjectifs, tels que les transformations symboliques du réel dans le jeu de faire semblant, ou l'expression d'émotions et ressentis (Dunn, 1988; Golinkoff, 1993; Tesla & Dunn, 1992; Veneziano, 1992b, 1999, 2002; Veneziano & Sinclair, 1995). Ces synchronismes développementaux indiquent qu'une capacité socio-cognitive, sous-jacente à tous ces types d'utilisation de langage, est en train de se développer : c'est la capacité d'envisager que derrière les comportements il y a des états internes, d'intention et de croyance, et que les états internes de l'enfant peuvent être différents de ceux de quelqu'un d'autre. Si l'enfant veut, croit ou pense à quelque chose, il doit pouvoir imaginer que la personne avec qui il interagit peut ne pas vouloir, croire ou penser la même chose.

En résumé, les expériences interactionnelles demandent une élaboration cognitive pour que l'enfant puisse en dégager la signification communicative et pragmatique, d'autant plus que les justifications de la mère sont rarement marquées linguistiquement de manière explicite et qu'il y a souvent des maillons manquants dans l'identification des *explanantia* (Veneziano, 2005). C'est l'intégration de ces expériences interactionnelles avec d'autres compétences, également en voie

d'acquisition, en particulier celles liées au savoir-faire de l'esprit, qui permet l'éclosion de la capacité explicative dans ses différentes composantes de base.

Références bibliographiques

- Barbieri, M.S., Colavita, F. & Scheuer, N..(1990). The beginning of the explaining capacity. In G. Conti-Ramsden & C. Snow (eds.), *Children's language*. Vol. 7 . (pp.245-271). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Berthoud-Papandropoulou, I., Favre, C. & Veneziano, E. (1990). Construction et reconstruction des conduites d'explication. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage* , 7/8, 9-35.
- Bloom, L. (1991). *Language Development from Two to Three*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brown, J. & Dunn, J. (199&). Continuities in emotional understanding from 3 to 6 years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Denham, S., Zoller, D. & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Denham, S. & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, Social and Psychology Monographs*, 121, 313-337.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Dunn, J., Brown, J. & Bearsdsall (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Eisenberg, A. (1992). Conflicts between mothers and their young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38 (1), 21-43.
- Eisenberg, A.R. & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, pp. 149-170.
- Ely, R. & Gleason, Jean-Berko (1996). Socialization across Contexts. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (pp.251-270). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Gleason, J-B., Ely, R., Perlmann, R.Y: & Narasimhan, B. (1996). Patterns of prohibition in parent-child discourse. In D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. (pp. 205-217). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golinkoff, R. (1993). When is communication 'a meeting of minds'? *Journal of Child Language*, 20, 199-207.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: PUF.
- Hartup, W., & Laursen, B. (1993). Conflict and context in peer relations. In C. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: research perspectives and applications* (pp.44-84). Ithaca, NY: SUNY Press.
- Heritage, J.. Interactional accountability: A conversational analytic perspective. In B. Conein, M. de Fornel & L. Quéré (sous la direction de), *Les formes de la conversation*. Vol 1. CNET, Paris. 1990.
- Hood, L. & Bloom, L. (1979). What, when and how about why: a longitudinal study of

- early expressions of causality. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 44 (6), Serial no. 181.
- Howe, N. (1990). Socialization, perspective taking and the sibling relationship. *Developmental Psychology*, 26, 160-165.
- Hudelot, C., Preneron, C. & Salazar-Orvig, A. (1990). Explications, distance et interlocution chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage (CALaP)*, 7/8, pp. 241-255.
- Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M. & Girnius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, 23 (6), pp. 799-806.
- Laible, D.J. & Thompson, R.A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development*, 73, 1187-1200.
- Perret-Clermont, A-N., Schubauer-Leoni, M.L. & Grossen. M. (1990). Contexte social du questionnement et modalités d'explication. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 7/8, pp. 37-53,
- Schlesinger, I. M., Keren-Portnoy, T. & Parush, T. (2001). *The structure of arguments*. Amsterdam: John Benjamins.
- Slomkowski, C.L. & Dunn, J. (1992). Arguments and relationships within the family: Differences in young children's disputes with mothers and sibling. *Developmental Psychology*, 28 (5), 919-924.
- Taeschner, T., Volterra, V. & Wintermantel, M.. (1982). The development of basic sentence structure in bilingual and monolingual Italian and German children. *Journal of Italian Linguistics*, 2, pp. 19-48,
- Tesla, C. & Dunn, J. (1992). Getting along or getting your own way: The development of young children's use of arguments in conflicts with mother and sibling. *Social Development*, 1(2), 107-121.
- Vandell, D. & Baily, M. (1992). Conflict between siblings. In C. Shantz & W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 186-215). New York, NY : Cambridge University Press.
- Veneziano, E. (1992). Expliquer et raconter avec un ou deux mots : les débuts de l'utilisation décontextualisée du langage dans l'interaction adulte-enfant. In "Quelles recherches, quelles démarches pour que tous les enfants développent leurs potentialités?". Paris: CRESAS-INRP (a)
- Veneziano, E. (1992). La prise en compte du point de vue d'autrui : Que peut-nous dire l'utilisation des premières connaissances langagières? *Paroles d'Or*, 10, 15-18. (b)
- Veneziano, E. (1997). Les buts illocutoires de l'assertion et enchâssement des forces : le cas de l'explication. *Psychologie de l'Interaction*, 5-6, 137-148.
- Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer. *Revue PArôle*, 9/10, 1-28.
- Veneziano, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In K. Nelson, A. Aksu-Koc and C. Johnson (Eds.), *Children's Language*, Vol. 10 (pp. 113-141). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Veneziano, E. (2002). Language in pretense during the second year: What it can tell us about "pretending" in pretense and the "know-how" about the mind. In R.

- Mitchell (Ed.) *Pretense in animals and children* (pp.58-72). Cambridge, UK : CUP
- Veneziano, E. (2005). Conduites explicatives en famille avant trois ans. *Cahiers du Service de la Recherche en Education du Canton de Genève*, Cahier 11, *Scolariser la petite enfance ?*, Vol I (pp. 321-331). Genève, Suisse.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théories de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie* (pp. 215-236). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Veneziano, E. & 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.