

Formes et fonctions des questions étayantes dans deux genres de dialogues

Autor(en): **Rosat, Marie-Claude / Ins, Solange von**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): - **(1997)**

Heft 66: **Troubles du langage**

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978354>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Formes et fonctions des questions étayantes dans deux genres de dialogues

Marie-Claude ROSAT et Solange VON INS

Abstract

The article compares the questioning strategies used by an adult interlocutor, co-producing a tale by dialoging and a dialog in symbolical playing, with a preschool child, coming from a language impaired group, or from a control group. The differences of repartition of open, partial and closed questions in the two dialogs are the sign of a difference in managing the enunciative positions, according to the group of locutors, and their ages.

I. Vers l'appropriation de deux genres de dialogues

Dès le premier âge, les enfants commencent à s'approprier certaines dimensions de quelques genres de discours du français contemporain. Ils apprennent à réciter des comptines et des poésies. On leur raconte des contes, des récits, des fables, qu'ils sont peu à peu amenés à raconter eux-mêmes. Cependant, produire oralement un discours monogéré est une activité complexe, qui nécessite la maîtrise des divers niveaux de fonctionnement (construction d'un monde discursif, planification, textualisation). Si cette capacité commence à émerger en fin d'école enfantine, la plupart des enfants d'âge préscolaire s'approprient les caractéristiques de certains genres de discours par le biais d'une collaboration avec des partenaires plus compétents.

Actuellement, bien des travaux en pragmatique mettent en évidence que le discours adressé par de tels partenaires à de jeunes enfants est caractérisé par une certaine simplicité sémantique et syntaxique, une forte redondance (répétitions et reformulations), des questions, des expansions (cf. DE WECK, 1996). Cependant, l'éventuelle spécificité du "langage modulé" adressé à des enfants dysphasiques n'est pas démontrée, les résultats des recherches sur ce sujet étant trop contradictoires (MC TEAR & CONTI-RAMSDEN, 1996), vu la diversité des populations et des situations de production langagière prises en considération (jeu libre, situation de communication référentielle, consultation d'un livre, etc.). Dans un but de clarification conceptuelle, il nous paraît nécessaire de traiter la problématique de l'ajustement des interventions langagières d'un interlocuteur-adulte aux capacités langagières d'un locuteur-enfant, en fonction de théories du langage se fixant pour objet d'étude la *diversité des discours/textes* (ADAM, 1992; BRONCKART, 1993; ROULET, 1991). On considère ainsi que les enfants d'âge préscolaire co-produisent *divers*

genres de dialogues (conte dialogué, récit d'expériences dialogué, dialogue injonctif, dialogue symbolique) avec un interlocuteur, dont les interventions correspondent à des *stratégies d'étayage* (BRUNER, 1983) qui favorisent la complétude du genre de discours concerné. Particulièrement nécessaires avec les dysphasiques, de telles *stratégies d'étayage* leur permettent de maîtriser progressivement les composantes des genres de dialogues, qui relèvent de leur *zone proximale de développement* (VYGOTSKY, 1934/85), c'est-à-dire celles qui entretiennent un rapport de proximité avec celles qu'ils maîtrisent déjà.¹

Le présent article vise la comparaison des *stratégies de questionnement*, utilisées par une interlocutrice-adulte co-produisant un conte dialogué et un dialogue en situation de jeu symbolique, avec deux groupes d'enfants de 4 à 6 ans, le premier présentant des troubles du langage, le second fonctionnant comme groupe contrôle. La démarche procède en deux temps: une rapide présentation des deux genres de dialogues concernés et des stratégies de questionnement - envisagées comme des stratégies d'étayage - précède l'exposition des résultats.

1. Deux dialogues de fiction

Le conte dialogué et le dialogue en situation de jeu symbolique présentent trois caractéristiques communes: a) ils évoquent tous deux principalement un *monde fictionnel* supposant la mise en scène des actions de divers personnages; b) ils ont un statut d'*autonomie* par rapport à la situation matérielle de production (BRONCKART, 1993); c) ils sont caractérisés par une *planification* en trois temps: des phases d'ouverture et de clôture relevant du monde actuel de l'échange encadrent la phase transactionnelle, et assurent ainsi l'articulation entre monde de l'échange et monde de la fiction (BRES, 1994).

1.1. Le conte

Si les contes ont fait l'objet d'une pléthore de travaux théoriques en sciences humaines, nous nous limitons à en résumer succinctement quelques caractéristiques. En *anthropologie* (CALAME-GRIAULE, 1991), ces textes narratifs sont considérés comme des véhicules indispensables du savoir expérientiel dans divers contextes sociaux, ils évoquent l'identité culturelle de divers groupes sociaux par la recherche de mémoires collectives, visant à conjurer l'oubli et l'assimilation, et correspondent à des *objets culturels stabilisés*, dans la mesure où ils sont transmis de génération en génération. Appris et répétables, les contes

¹ La présente contribution relève de la recherche "Les retards de langage: procédures d'étayage des adultes en situations expérimentales". Crédit 11- 45701.95 du Fonds national suisse de la recherche scientifique attribué à G. de Weck.

révèlent et répètent des valeurs communautaires. Dans une *perspective thérapeutique* (BETTELHEIM, 1976; DIATKINE, 1988), les contes sont considérés comme des *activités de construction de soi*, dans la mesure où ils posent, dans un monde imaginaire, des problèmes existentiels en termes bref et précis. Le conte de fées simplifie les situations, ses personnages sont nettement dessinés, et les détails sont laissés de côté. Tous les personnages correspondent à un type (bon ou méchant), ils n'ont rien d'unique, ce qui facilite la compréhension de leurs différences.

Suite aux travaux de *narratologie*, ce genre narratif supposant la reconstruction d'un monde fictionnel est considéré comme nécessitant la sélection d'un ensemble de *lieux et d'espaces temporels*, dans lesquels évoluent des *personnages* dotés de certaines *propriétés*. La vision du monde privilégiée par le narrateur détermine quelles propriétés des personnages sont essentielles par rapport au topic de l'histoire, et lesquelles sont accidentelles. Tout monde narratif se superposant nécessairement au monde réel, il lui emprunte des propriétés, et met en jeu des personnages qui y sont reconnaissables, sans en reconstruire toutes les propriétés (cf. ECO, 1979/1985).

1.2. Le dialogue en situation de jeu symbolique

Le dialogue en situation de jeu symbolique relève d'une activité de jeu, que l'on peut définir comme une activité intrinsèquement motivée, choisie librement, et source de plaisir. Le jeu apporte des bénéfices physiques, émotionnels, ou intellectuels aux participants, dans la mesure où ces derniers s'engagent psychologiquement et physiquement dans une activité qui possède une propriété de non-littéralité, au sens où il y a distorsion de la réalité (HUGUES, 1991). Le jeu est également considéré comme contribuant au développement cognitivo-social de l'enfant. Il lui *facilite certains apprentissages*, dans la mesure où il le confronte à de nouvelles expériences et à de nouvelles relations avec le monde (PIAGET, 1945/76), et où il se réalise dans un climat détendu (BRUNER, 1987). Ce qu'on apprend dans le jeu préfigure de nombreuses activités qui seront exercées plus tard dans le développement de l'enfant.

Le *jeu symbolique* est considéré par Piaget comme l'aboutissement des capacités d'imitation et de représentation. Il évolue du point de vue de la décentration (du jeu centré sur soi tel que faire semblant de dormir, au jeu à partir d'objets inanimés), de la décontextualisation (des objets-copies de la réalité aux objets qui n'ont pas de ressemblance physique avec ceux qu'ils sont sensés représenter), et de l'intégration (des activités non liées aux activités coordonnées). Par ailleurs, le jeu symbolique évolue en parallèle avec les

capacités sociales permettant aux enfants de coordonner leurs activités et de jouer ensemble (HOWES & al., 1989; STAMBAK & SINCLAIR, 1990; CARTRON & WINNYKAMEN, 1995). Il évolue du jeu solitaire, où l'enfant est spectateur, au jeu parallèle où les enfants réalisent la même activité séparément, au jeu associatif où les enfants se parlent bien qu'ils évoquent chacun des thèmes différents. Vers 4-6 ans, le jeu symbolique est en plein essor. Les enfants deviennent peu à peu capables de se distribuer des rôles et de les mettre en scène dans le cadre d'un scénario. On observe une évolution progressive des rôles sociaux joués. Dès 3 ans, apparaît la capacité de jouer des rôles correspondant à leur expérience propre (mère, bébé,...). Vers 4 ans, les enfants jouent des rôles familiaux (médecin, marchand,...). Les rôles familiaux sont globalement les rôles les mieux exploités. En découlent des rôles fonctionnels (fils sauvé d'un monstre), des rôles de caractère (la méchante, le courageux), et des rôles fictionnels (l'ogre, la fée). Envisagé dans une *perspective thérapeutique* (WINNICOTT, 1975), le jeu symbolique est utilisé comme outil thérapeutique, au sens où il est considéré comme contribuant à réduire l'anxiété. L'enfant peut y mettre en scène des actions à caractère symbolique, l'amenant à mieux comprendre son monde intérieur, grâce à l'acceptation ou/et l'interprétation qu'en fait le thérapeute.

1.3. Des dialogues plus ou moins hétérogènes

S'ils présentent des caractéristiques communes, le conte dialogué et le dialogue en situation de jeu symbolique présentent également deux principaux traits de différenciation: leurs modes de planification et d'élaboration d'un monde fictionnel.

- En ce qui concerne la *planification*: si les contes dialogués sont principalement composés d'une *phase transactionnelle* relevant d'une *séquentialité narrative*, les dialogues en situation de jeu symbolique sont plus hétérogènes d'un point de vue séquentiel (ADAM, 1996). Ils sont en effet constitués d'une *phase d'ouverture* et d'une *phase de clôture* consistant en négociations relevant de *l'expositif*, tandis que la *phase transactionnelle* est elle-même composée d'une *alternance de séquences* narratives, expositives (description et commentaire d'actions), et dialogales (dialogues entre personnages). L'alternance de ces divers types séquentiels est gérée en fonction de variations des cadres participatifs (GOFFMAN, 1981/87) et des topics traités (BERTHOUD, 1996). (Pour plus de détails, voir: DE WECK, ROSAT & VON INS, 1996; VON INS & DE WECK, 1997).

- En ce qui concerne l'élaboration d'un *monde fictionnel*: le conte suppose la *re-construction* d'un monde fictionnel, *conventionnel et connu*, tandis que le dialogue en situation de jeu symbolique suppose l'invention d'un monde fictionnel *imaginaire*.

2. Places énonciatives et stratégies d'étayage

En situation expérimentale, la production d'un genre de dialogue par un enfant et une adulte-chercheuse se réalise dans le cadre d'une *interaction asymétrique*, dans la mesure où les interlocuteurs sont caractérisés par des *statuts sociaux différents* (VION, 1992). Par ailleurs, une telle production s'actualise à partir de *places énonciatives paradoxales* (FLAHAUT, 1978; BAUTIER, 1995), vu le décalage entre les rôles discursifs attribués aux interlocuteurs, et leurs capacités langagières effectives. Le dispositif vise la neutralisation du rapport hiérarchique de façon à éviter que le locuteur-enfant ne perde la face.

Les *formats interactionnels*, c'est-à-dire les modalités interactives s'élaborant entre interlocuteurs au cours de la production d'un genre de dialogue sont *modulables* (FRANÇOIS, 1989; 1994). Cette mobilité est liée à la façon dont chacun des énonciateurs joue son rôle discursif. Selon les capacités/difficultés de l'enfant en cours de production, le format interactionnel tend vers la *convergence des places énonciatives* lorsque la difficulté de la tâche augmente, pour s'élargir et redonner des *places distinctes* aux interactants quand la difficulté est surmontable par l'enfant seul (MATTHEY, 1996). La modulation des rapports de places énonciatives se manifeste par l'actualisation de diverses *stratégies discursives*, qui constituent un compromis entre les visées initiales des interlocuteurs et leur acceptation de composer avec leur partenaire. Ces stratégies discursives relèvent de l'*étayage* (BRUNER, 1983), dans la mesure où elles visent à soutenir la participation de l'enfant à la production du dialogue. La modulation des rapports de places énonciatives respectives des interlocuteurs se manifeste par le fait que, lorsque le locuteur-enfant manifeste des difficultés de construction de ses interventions discursives, l'interlocutrice-adulte prend en charge la réalisation des composantes du dialogue non maîtrisables par le locuteur-enfant (ROSAT, 1996b). S'articulant aux divers *niveaux de fonctionnement des genres de dialogues*, les stratégies discursives d'étayage - répétition, reformulation, question - remplissent principalement trois fonctions: a) le recadrage du genre de dialogue attendu; b) l'amélioration de la planification du genre de dialogue; c) l'amélioration de la textualisation. Dans le présent

article, nous nous limitons à l'étude des stratégies de questionnement contribuant à la planification des deux genres de dialogues.

3. Des stratégies de questionnement

Suite à KERBRAT-ORECCHIONI (1991), nous définissons la question comme une demande d'un dire, exerçant sur la réponse un contrôle syntaxique, sémantique (cadre que la question impose), et pragmatique (orientation de la question). Dans les deux genres de dialogues, la question peut être présentée comme invitant le locuteur-enfant à traiter certains aspects du référent qu'il ne prend pas en considération, ceci qu'ils relèvent d'un monde actuel ou fictionnel. Les questions sont classées en fonction de deux critères:

- selon *leur degré d'ouverture*, on distingue: a) les *questions ouvertes* qui définissent un champ topical large; b) les *question partielles* (ou catégorielles) qui définissent un champ topical plus étroit, généralement délimité par le morphème interrogatif utilisé (où, quand, comment, pourquoi, etc.); c) les *questions fermées* qui amènent une réponse minimale en oui/non.
- selon *leur visée*, on distingue: a) les questions à *visée informative*, généralement définies comme la manifestation d'un vide cognitif local (cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 14); b) les questions à *visée clarificatrice* exigeant l'amélioration de la mise en mots de certains éléments topicaux; c) les questions à *visée suggestive*, proposant des éléments topicaux à l'interlocuteur sous forme interrogative, ceci pour les rendre plus acceptables; d) les questions à *visée confirmative*, sortes de reprises sous forme interrogative, cherchant à assurer une intercompréhension maximale entre interlocuteurs.

II. Méthodologie

1. Expérimentation

La narration du conte de Blanche-Neige et la co-production d'un dialogue en situation de jeu symbolique - sur le thème de "la vie à la ferme" - sont proposées à deux groupes d'enfants. Le premier groupe comprend 17 enfants en traitement logopédique, pour des troubles du développement du langage, dans diverses institutions de Suisse romande (4 enfant de 4 ans, 6 enfants de 5 ans, et 8

enfants de 6 ans)². Le groupe contrôle comprend 24 enfants issus d'écoles enfantines de Suisse romande, soit 8 enfants pour chacun des trois groupes d'âge; les enfants en voie d'acquisition du français ou présentant des difficultés de langage en sont exclus.

La narration du conte est précédée d'une phase d'écoute de ce même conte visant à en homogénéiser la maîtrise de la superstructure par les enfants. La consigne demande de raconter le conte de Blanche-Neige à une interlocutrice-adulte qui ne s'en souvient plus précisément. Pour le dialogue en situation de jeu symbolique, la consigne demande de jouer à la ferme avec l'interlocutrice-adulte et d'inventer une histoire s'y déroulant. Les interactions durent environ un quart d'heure, elles sont filmées en vidéo et retranscrites.

Si, en tant que situations expérimentales, les conditions de production exigent la (co-)production sur commande d'un genre de dialogue (cf. MONDADA, 1995, p. 75), elles diffèrent en ce qui concerne la valeur de leurs paramètres.

- En ce qui concerne le *but* de l'interaction: pour le conte, il revient au locuteur-enfant de *distraindre* l'interlocutrice-adulte. Dans le dialogue symbolique, il s'agit de *se distraire* avec l'interlocutrice-adulte.
- En ce qui concerne la *relation entre interlocuteurs*: pour le conte, elle est *asymétrique* en faveur du locuteur-enfant à qui est attribué le rôle de narrateur. Pour le dialogue symbolique, elle est *symétrique*, au sens où un même rôle discursif est attribué aux deux interlocuteurs.
- En ce qui concerne le *référent*: pour le conte, il s'agit de reconstruire un référent fictionnel conventionnalisé. Pour le dialogue symbolique, il s'agit d'inventer un référent fictionnel.

2. Hypothèses

Il est fait l'hypothèse que les différences de modulation des rapport de places énonciatives - selon le genre de dialogue, le groupe de locuteurs-enfants, et l'âge de ces derniers - se manifestent notamment par le biais d'une différenciation des stratégies de questionnement utilisées par l'interlocutrice-adulte.

Ainsi, vu la différence de statut du référent dans les deux genres de dialogues, l'interlocutrice-adulte assure une place énonciative plus importante au locuteur-enfant dans le dialogue symbolique què dans le conte dialogué. Dans le dialogue symbolique, il s'agit de fournir un espace maximal au locuteur-enfant pour le

² Par commodité, on parlera dorénavant de "groupe dysphasique".

choix des constituants du référent, ceci par le recours à un grand nombre de questions ouvertes. Dans le conte dialogué, il s'agit de contrôler la restitution maximale de la superstructure narrative par le locuteur-enfant par le biais de questions partielles. Avec les dysphasiques et les plus jeunes locuteurs du groupe contrôle, la modulation des rapports de places énonciatives est plus accentuée qu'avec le groupe contrôle, ce dernier groupe d'enfants étant davantage susceptible de s'ajuster à une permanence de la différenciation des places.

III. Stratégies de questionnement dans le conte et le dialogue symbolique

1. Questions et tours verbaux

La proportion de questions posées par rapport à l'ensemble des tours verbaux de l'interlocutrice-adulte varie en fonction du genre de dialogue.

- Dans le *conte*, susceptible de devenir monogéré par des locuteurs-enfants compétents, le taux de questions tend à être plus important avec le groupe dysphasique, qu'avec le groupe contrôle. Il représente 50% des tours verbaux de l'interlocutrice-adulte avec l'ensemble des locuteurs-enfants, à l'exception des dysphasiques de 4 et 6 ans. Avec ces derniers, les questions représentent 90% des tours verbaux. Ce nombre important de questions est révélateur de la difficulté des dysphasiques à construire un conte tendant vers la monogestion. Le taux moins élevé de questions posées aux dysphasiques de 5 ans serait la manifestation d'un effet de groupe³.
- Dans le *dialogue en situation de jeu symbolique*, supposant une permanence de sa forme dialoguée, quelles que soient les capacités langagières des interlocuteurs, les questions représentent environ 50% des tours verbaux de l'interlocutrice-adulte avec des locuteurs de 4-5 ans, et environ 60% de ces interventions avec des locuteurs de 6 ans, ceci avec l'ensemble des locuteurs-enfants. L'augmentation du taux de questions avec les locuteurs de 6 ans semble liée à la tendance de l'interlocutrice-adulte à solliciter davantage les locuteurs de cet âge, considérés comme susceptibles d'occuper plus pleinement leur rôle discursif.

³ Sous certains aspects, les dysphasiques de 5 ans manifestent plutôt de meilleures capacités discursives que les dysphasiques de 6 ans.

2. Degré d'ouverture des questions

Les résultats mettent en évidence une différence de fréquence d'apparition des trois sortes de questions - ouvertes, partielles, fermées - en fonction du genre de dialogue.

	Contes dialogués			Dialogues symboliques		
	Q. ouvertes	Q. partielles	Q. fermées	Q. ouvertes	Q. partielles	Q. fermées
D-4 ans	2	44	54	11	20	69
D-5 ans	4	37	60	16	16	68
D-6 ans	10	48	42	22	19	59
Moyenne	5	43	52	16	18	66
C-4 ans	2	49	49	15	16	69
C-5 ans	10	58	32	21	15	64
C-6 ans	9	30	61	13	20	67
Moyenne	7	46	47	16	17	67

Tableau 1: les chiffres correspondent au pourcentage de questions relevant de chacune des trois catégories par rapport au nombre total de questions, ceci pour chaque genre de dialogue, pour les deux groupes de locuteurs-enfants (D=groupe dysphasique / C=groupe contrôle) et en fonction de l'âge.

2.1. Dans le conte

Dans le *conte*, avec l'ensemble des locuteurs-enfants, la grande majorité des questions (cf. Tableau 1) sont soit partielles (45%), soit fermées (50%), les questions ouvertes restant très occasionnelles (5%). La relative absence de cette troisième catégorie de questions est révélatrice de l'inefficacité d'une telle stratégie d'étayage avec des enfants d'âge préscolaire. De telles questions laissent en effet une place énonciative si importante au locuteur-enfant, qu'elles ne l'orientent pas dans la reconstruction et la mise en mots de la superstructure narrative du conte. Une ou quelques questions ouverte(s) apparaissent en début ou fin de dialogue avec le groupe contrôle, et avec les dysphasiques de 6 ans. Examinons essentiellement l'évolution de la répartition des questions partielles et fermées en fonction des deux groupes de locuteurs-enfants et de l'âge.

a) En ce qui concerne le *groupe contrôle*, l'ensemble des questions est réparti selon un taux équivalent de questions partielles et fermées avec les locuteurs-enfants de 4 ans. Avec ceux de 5 ans, le taux de questions partielles (2/3) augmente au détriment de celui des questions fermées (1/3). A 6 ans, le rapport s'inverse: les questions fermées représentent les deux tiers des questions, les questions partielles n'en représentant plus que le tiers.

Avec les locuteurs-enfants de 4-5 ans, l'importance des questions partielles est révélatrice de la difficulté du locuteur-enfant à mettre en mots la superstructure du conte de façon monogérée. Les *questions partielles* visent à déclencher la centration du locuteur-enfant sur les divers *constituants de la superstructure narrative*, dans le but de l'amener à en fournir une mise en forme langagière. S'enchaînant, elles contribuent donc à la planification locale du dialogue:

4 ans: I: et pis la sorcière qu'est-ce qu'elle fait ? / L: elle est méchante / I: ah oui elle est méchante / L: oui / I: *pourquoi* ? / L: elle veut tuer Blanche-Neige / I: elle veut tuer Blanche-Neige ! / L: oui / oh ! pis elle va y arriver ? / L: oui / I: elle va arriver à tuer Blanche-Neige / *elle va faire comment pour la tuer* ? / L: tuer avec un pistolet / I: avec un pistolet / eh ben / et pis // *pis qu'est-ce qui arrive une fois que Blanche-Neige est morte* ? / L: après elle va être morte ... ;

5 ans: I: *quand Blanche-Neige était toute petite qu'est-ce qu'il lui est arrivé* ? / L: ... / I: tu t'rappelles plus ? / L: non / I: *c'est qui qui est mort* ? / L: eh sa mère / I: sa maman ben oui / *et pis qu'est-ce qu'il a fait son papa* ? / L: il s'est ma / il s'est marié avec / avec une autre mère / I: *ouais elle était comment* ? / L: c'était la méchante / I: c'était la méchante reine hein ! / *qu'est-ce qu'elle a fait la méchante reine* ? / L: eh: / I: *qu'est-ce qu'elle demandait tout le temps la méchante reine* ? / L: eh si c'est elle la plus belle / I: mhm / *à qui elle demandait* ? / L: à son miroir.

Espacées, les questions partielles contribuent à une planification plus globale du dialogue:

5 ans: I: *et après qu'i z'aient dormi avec Blanche-Neige / qu'est-ce qui s'est passé* ? / L: y a un roi / qui est venu / et pis y a la méchante reine / qui / qui a donné une pomme / une pomme à Blanche-Neige / et la pomme elle était empoisonnée / et pis elle elle / ça l'a empoisonnée / et puis eh: / elle / elle est tombée dans les pommes / I: ouais / L: et puis Blanche-Neige / elle / ses trois nains / ses six nains / eh ben i z'é / i z'étaient tristes / I: mhm / L: et puis / eh: // y a un roi qui est venu / il lui a fait un bisou // et puis eh: / i s' / il ét / i sont partis sur le ch'val / le ch'val / et puis: i sont allés se marier / I: ah mais alors il lui a donné un bisou / puis ensuite elle a pu: comme ça de nouveau vivre et puis partir ? / L: acquiesce / I: ah / *et tu m'as parlé de / d'un chasseur qui avait été amener un coeur de biche / pourquoi il a fait ça* ?

Par ailleurs, les questions fermées ont principalement une visée confirmative:

4 ans: L: Blanche-Neige est morte pis < / I: *Blanche-Neige est morte* ? / L: ouais / alors on l'a mis dans un bocal.

Certaines ont une visée suggestive:

4 ans: L: pi la reine elle a / elle a cassé son miroir magique / I: ah bon ? / pourquoi ? / L: parce qu'elle voulait devenir une sorcière / I: ah ! *il était pas beau son miroir ?* / L: non ah / et ben c'était dans le livre hein / I: ouais bien sûr / *mais: / le miroir dans le livre il faisait des choses qui plaisaient pas à la reine ?* / L: acquiesce / I: qu'est-ce qu'il faisait ? / L: j'sais pas / I: *il parlait le miroir ?* / L: hein ? / I: *il parlait le miroir ?* / / L: ben oui les miroirs magiques i parlent.

Avec les locuteurs-enfants de 6 ans, la prédominance des questions fermées est révélatrice de l'amélioration des capacités des locuteurs-enfants à produire un conte de façon quasi monogérée. De telles questions consistent principalement en des reprises interrogatives à *visée confirmative*:

6 ans: L: et après il y va le chasseur / il tue une biche / pis après i demande à Blanche-Neige de fuir / I: *il la protège?*;

6 ans: L: ouais / pis après elle ramène le coeur de la biche... / L: et pis après elle s'est transformée en / en une dame qui vendait des pommes / I: mm / L: et pis elle en a demandé une à Blanche-Neige / pis Blanche-Neige elle a dit oui / I: *elle lui a proposé une pomme ?* / L: mm / et pis elle était empoisonnée...

Vérifiant l'intercompréhension, ces questions constituent des sortes de *marques de continuité*, invitant le locuteur-enfant à poursuivre, en lui fournissant un temps de pause pour anticiper la suite de l'histoire. Les questions fermées à visée suggestive ou informative sont rares.

b) En ce qui concerne le groupe *dysphasique*, les *questions fermées* sont plus fréquentes que les questions partielles avec les enfants de 4-5 ans. Le rapport s'inverse à 6 ans, les *questions partielles* devenant un peu plus fréquentes que les questions fermées.

L'importance des *questions fermées* avec les dysphasiques de 4-5 ans est révélatrice de leur difficulté à se représenter la macrostructure du conte et à la restituer sous la forme d'une superstructure aboutie. De tels locuteurs se limitant généralement à évoquer une superstructure lacunaire, en ne restituant que quelques phases de chacun des épisodes (cf. ROSAT, 1996a), l'interlocutrice-adulte est amenée à *mettre en mots elle-même* les divers constituants du conte omis par le locuteur-enfant. Une telle prise en charge de la restitution d'une partie de la superstructure se fait sous forme de questions fermées à *visée suggestive*, cherchant à *ménager la face de l'enfant*, et à souligner la conservation de l'asymétrie des rôles discursifs de locuteur pour l'enfant, et

d'interlocutrice pour l'adulte. Constatant la difficulté du locuteur-enfant à jouer son rôle de narrateur, l'interlocutrice-adulte raconte à sa place, ceci sous une forme interrogative en recherchant son assentiment:

4 ans: I: qu'est-ce qui s'est passé ? / L: j'sais pas / I: tu sais pas ? / L: mm / I: non ? / L: j'sais pas / I: *ah mais dans le château / alors y avait un roi dans le château ? / dans ce château ?* / L: mm / I: ah d'accord / *et puis il était marié le roi ?* / L: oui / I: mm / *et donc y avait aussi une reine ?* / L: (sur un ton exaspéré) mais oui: / L: (riant) *pis la reine c'était la maman de Blanche-Neige ?* / L: oui oui / I: *ou bien: / c'était pas vraiment sa maman ?* / L: pas / I: pas ah / L: c'est pas la maman / I: *ah c'est pas sa maman ? / et: la reine elle aimait bien Blanche-Neige ou pas tellement ?* / L: oui / I: oui / d'accord // *pis elle parlait des fois la reine ? / elle parlait avec quelqu'un ? / elle posait des questions ? / non ?* / L: oui / I: oui ? / qu'est-ce qu'elle demandait ? / (10") / alors bon on sait qu'y a un château....

Diaphoniques, au sens où elles reprennent partiellement une intervention précédente du locuteur-enfant, d'autres questions *fermées* ont une *visée confirmative*. Il s'agit de relances qui reprennent sous forme interrogative des extraits d'une ou de quelques interventions du locuteur-enfant, ceci dans le but d'en retenir l'essentiel sous forme résumée. Sortes de *répétitions*, ces questions cherchent à neutraliser la discontinuité de la production textuelle du locuteur-enfant, et à vérifier qu'il y a intercompréhension. Elles exigent l'acquiescement du locuteur-enfant, tout en l'invitant à poursuivre la production du conte:

5 ans: I: elle veut quelque chose cette reine ? / L: non elle va être morte si elle vient le loup dans / sa maison / I: elle ? / L: elle va être morte / I: *elle est morte la reine ?* / L: non: mais elle va être morte / I: *elle va mourir ?* / L: oui / I: *à la fin de l'histoire elle meurt ?* / L: oui.

Avec les dysphasiques de 6 ans, les *questions partielles* cherchent à exiger la focalisation de l'attention du locuteur-enfant sur certaines composantes de la superstructure:

6 ans: I: *et pis qu'est-ce qui se passe avec la sorcière ?* / L: veut / elle veut / donner une pomme à Blanche-Neige / I: oui / L: pis après la Blanche-Neige elle est morte / I: *comment ça s'est fait ?* / elle est morte en mangeant une pomme ? / L: ouais / parce que / la pomme elle est pas bonne / I: ah / *et pourquoi elle a voulu lui donner une pomme qui n'est pas bonne ?* / L: parce que / I: pourquoi elle donne une pomme qu'est pas bonne ? / L: parce que / heu / parce qu'il voulait donner une pomme à Blanche-Neige / I: ah / *c'était qui il ?* / L: quoi ? / I: *c'est qui il ? / qui a donné une pomme à Blanche-Neige ?* / L: sorcière.

c) En conclusion, avec le groupe contrôle de 4-5 ans, l'interlocutrice-adulte suscite une *différenciation des places énonciatives*, ceci notamment par le biais de questions partielles. Avec les enfants de 6 ans, la différenciation des places énonciatives étant construite, il s'agit pour l'interlocutrice-adulte de manifester son *accord*, suite à l'occupation de sa place de narrateur par le locuteur-enfant. Avec le groupe dysphasique, vu les difficultés des locuteurs de 4-5 ans à reconstruire et à mettre en mots la superstructure narrative, l'interlocutrice-adulte vise à alléger le rôle narratif du locuteur, en déclenchant une *convergence*, voire une *superposition des places énonciatives*, lorsqu'elle se met à raconter à sa place par le biais de questions fermées à visée suggestive. Avec les locuteurs de 6 ans, l'interlocutrice-adulte cherche à provoquer une *meilleure différenciation des places énonciatives* en posant davantage de questions partielles, voire de questions ouvertes.

2.2. Dans le dialogue symbolique

Dans le dialogue symbolique (cf. Tableau 1), avec l'ensemble des locuteurs-enfants, les deux tiers des questions sont fermées, les questions ouvertes et partielles ne représentant que le tiers de l'ensemble des questions.

a) En ce qui concerne le *groupe contrôle*, on constate une relative stabilité de la répartition des trois catégories de questions en fonction de l'âge. Deux exceptions: les questions ouvertes augmentent quelque peu avec les locuteurs-enfants de 5 ans; les questions partielles augmentent légèrement avec les locuteurs-enfants de 6 ans. Les questions fermées incitent le locuteur-enfant à suivre une *planification narrative*. D'une part, elles cherchent à susciter une mise en intrigue (REVAZ, 1994), par la problématisation d'un contenu:

6 ans: I: bon ça va j't'ai pas trouvé hein // *pis les autres animaux ils voulaient pas dire où tu étais hein ?* // mhm / bon j'veais me cacher maintenant ?

Dans cet exemple, l'interlocutrice-adulte introduit des éléments topicaux ne permettant pas une résolution immédiate de la problématique puisque les animaux ne doivent pas dénoncer un des leurs. D'autre part, elles visent la construction des personnages de l'histoire:

6 ans: I: (parlant de la chèvre) t'étais fatiguée ? / I: t'aimes le foin toi ?;

6 ans: I: une dame ? / est-ce qu'elle connaît bien l'fermier cette dame ?.

b) En ce qui concerne le *groupe dysphasique*, si le taux de questions partielles reste relativement stable (20%), la proportion de questions fermées tend à diminuer quelque peu à 6 ans, tandis que celle des questions ouvertes tend à augmenter progressivement avec l'âge. Dans l'ensemble, le grand nombre de

questions fermées est révélateur du fait que l'interlocutrice-adulte prend en charge la *construction et la mise en mot du référent*. De telles questions visent à éviter que le jeu symbolique ne consiste uniquement en actions non verbalisées. Ces questions apparaissent dans la phase de négociation en ouverture du dialogue, et au cours de la phase transactionnelle. Elles visent à inciter le locuteur-enfant à entériner le choix d'un topic ou d'un élément d'un cadre participatif réalisé par l'interlocutrice-adulte:

6 ans: I: *tu prends l'grand frère et l'p'tit frère ? / non ? / L: non;*

6 ans: I: *la biquette / la chèvre / ils sont amis les deux ? / L: non;*

6 ans: I: *on va sortir tous ces animaux / on déplace la barrière ? / L: (sort les animaux);*

6 ans: I: *i vont où comme ça tu crois ? // i vont loin ? / I: maman c'est bientôt prêt le dîner ? I: j'peux t'aider papa ? / tu veux conduire ? / combien on vous doit ?*

De telles questions remplissent donc principalement une fonction de *suggestion*, et contribuent à l'organisation du contenu⁴.

Avec l'ensemble des locuteurs-enfants, les *questions ouvertes* (qu'est-ce qu'on fait ?) visent à fournir une *place énonciative importante* au locuteur-enfant lui permettant de *sélectionner* des cadres participatifs, des thèmes, des personnages. Elles apparaissent en début d'une majorité de phases de négociation en ouverture du dialogue⁵. Si de telles questions cherchent à permettre au locuteur-enfant d'embrancher sur n'importe quel topic, et pourraient à ce titre être considérées comme des stratégies de ménagement de la face du locuteur, trop larges, elles paraissent de fait souvent désécuriser ce dernier. Ainsi, relativement souvent avec les dysphasiques, lorsque l'interlocutrice-adulte pose une question ouverte visant à susciter une occupation maximale par le locuteur de son rôle discursif, le locuteur-enfant ne réussit pas à y répondre:

6 ans: *pis alors qu'est-ce qu'i font les gens pour la fin de notre histoire ? / L: (bascule une vache et une chèvre sur la tête).*

Les *questions partielles* apparaissent principalement dans la phase transactionnelle, ceci notamment dans les dialogues entre personnages:

⁴ Les questions fermées à fonction confirmative cherchant à relancer le dialogue sont rares (L: une vache va s'enfuir; I: une vache va s'enfuir ?)..

⁵ Au cours de la phase de négociation en ouverture de dialogue, l'interlocutrice-adulte propose au locuteur-enfant de se mettre d'accord sur la répartition des personnages et des animaux entre les deux interlocuteurs, et sur la sélection des rôles représentés par les personnages.

6 ans: I: *mais elle est où ta soeur maintenant?*; I: *comment vous allez faire pour ouvrir?*

et à la frontière entre deux séquences thématiques:

5 ans: S1: I: *qu'est-ce que vous faites demain après-midi ?* / L: *on fait à manger*; S2: L: *lui i va (...)* lui i va aller et i va s'fâcher / i va s'fâcher / I: *pourquoi?*

La majorité d'entre elles ont une visée informative, certaines ont une visée de clarification. Comme les questions ouvertes, elles ne débouchent pas nécessairement sur une réponse de la part des dysphasiques:

6 ans: I: *pis le fermier qu'est-ce qu'il va faire alors maintenant ?* (déposant le fermier sur un tracteur) / L: *meuglement (8")* (déposant une vache près des autres animaux) / I: *encore une vache et encore une chèvre.*

Le décalage entre la relative stabilité de la répartition des trois catégories de questions avec le groupe contrôle et l'évolution de cette répartition avec le groupe dysphasique est révélateur d'une plus grande *mobilité de positionnement énonciatif* de la part de l'interlocutrice-adulte avec ce second groupe de locuteurs. L'interlocutrice-adulte tend en effet à effectuer des alternances rapprochées de questions ouvertes, partielles, et fermées en fonction des difficultés des dysphasiques. Par exemple, elle débute par une question partielle, puis enchaîne par deux questions fermées, vu l'incapacité ou le refus du dysphasique à répondre:

6 ans: I: *ah va-t-en / ah mais qu'est-ce qui se passe avec la vache ? / t'es fâchée la vache ?* / L: *non* / I: *t'es fâchée ?* / L: *oui* / I: *pourquoi t'es fâchée ?* / L: *parce que* / I: *parce que quoi ? / pourquoi t'es fâchée ?* / L: *sais pas bon / bon* / I: *tu sais pas ? / t'es fâchée comme ça ? / ah tu veux venir avec nous ?*

La légère augmentation des questions ouvertes/partielles posées au groupe contrôle dès 5 ans et au groupe dysphasique à 6 ans est révélatrice de la tendance de l'interlocutrice-adulte à exiger une meilleure différenciation des rôles discursifs de la part des locuteurs-enfants les plus âgés.

IV. En conclusion

La différence de répartition des questions selon leur degré d'ouverture dans les deux genres de dialogues est révélatrice d'une différence de gestion des places énonciatives.

- Pour le *conte*, avec le *groupe contrôle*, la reconstruction et la mise en mots d'un monde fictionnel conventionnel et connu incite l'interlocutrice-adulte à exiger une permanence de la *différenciation des places énonciatives*, par le biais de questions contribuant à la planification du conte. Avec les enfants de 4-5 ans, ces questions essentiellement partielles, suscitent une centration du locuteur sur certains aspects de la superstructure qu'il tend à négliger. Avec les enfants de 6 ans maîtrisant presque la production monogérée du conte, les questions fermées consistant en reprises interrogatives à visée confirmative, ponctuent la planification du texte, marquant l'accord de l'interlocutrice-adulte et invitant le locuteur-enfant à poursuivre. Par contre, avec le *groupe dysphasique*, manifestant d'importantes difficultés de restitution du conte, l'interlocutrice-adulte joue sur une *importante mobilité des places énonciatives*. Avec les dysphasiques de 4-5 ans, les questions généralement fermées, à visée suggestive ou confirmative, cherchent à susciter une superposition/convergence des places énonciatives, l'interlocutrice-adulte assurant momentanément le rôle de narrateur, pour neutraliser les difficultés langagières du locuteur-enfant, et favoriser la complétude de la restitution du conte. Avec les dysphasiques de 6 ans, les questions, majoritairement partielles, commencent cependant à exiger une focalisation du locuteur-enfant sur une composante précise de la superstructure, et visent à favoriser une meilleure différenciation des places énonciatives. De telles questions présentent l'intérêt de suggérer des éléments du référent à traiter, mais l'inconvénient de risquer de faire perdre la face aux locuteurs incapables d'y répondre.
- Dans le *dialogue en situation de jeu symbolique*, la co-construction d'un monde fictionnel imaginaire se fait localement, pas à pas, au fur et à mesure de l'improvisation de chacun des interlocuteurs. Contrairement à nos hypothèses, l'interlocutrice-adulte ne privilégie pas l'octroi d'une place énonciative importante au locuteur-enfant tout au cours du dialogue. Elle se limite à jouer sur une *modulation des rapports de place énonciative* plus importante que dans le conte dialogué. Avec le *groupe contrôle*, les questions fermées à visée suggestive cherchent principalement à déclencher l'agencement de topics susceptibles de contribuer à la planification d'une séquence narrative, de description d'actions, ou de dialogue entre personnages. Avec le *groupe dysphasique*, les questions fermées visent principalement la construction locale d'éléments topicaux constitutifs de courts scénarios. L'usage plus fréquent de questions ouvertes avec les dysphasiques de 6 ans est révélateur de stratégies d'étayage visant à favoriser

une amélioration de la différenciation des places. S'il aboutit parfois au choix de cadres participatifs et de topics par le locuteur, il ne suscite guère le développement de séquences discursives abouties, et articulées à de tels éléments contextuels.

De façon globale, des stratégies différentes de questionnement ont été mises en évidence en fonction du groupe de locuteurs-enfants. Avec les locuteurs de 5-6 ans du groupe contrôle, les questions visent l'amélioration de la *mise en forme discursive* d'un monde fictionnel, et favorisent donc la *planification* d'ensemble de chacun des genres de dialogues. Avec le groupe dysphasique et le groupe contrôle de 4 ans, les questions visent principalement à favoriser la *construction* et l'*évocation d'un monde fictionnel*, qu'il s'agisse de le reconstruire ou de l'inventer.

D'un point de vue clinique, soulignons l'importance de varier les genres de dialogues auxquels soumettre les dysphasiques au cours de traitements logopédiques, ceci dans le but de leur permettre d'occuper des rôles discursifs et des places énonciatives variés; et retenons l'intérêt de différencier les stratégies d'étayage de façon à les ajuster aux capacités langagières des locuteurs concernés.

V. Bibliographie

- ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM, J. M. (1996): "L'argumentation dans le dialogue", *Langue Française*, 112, 31-50.
- BAUTIER, E. (1995): *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, col. "sémantiques".
- BERTHOUD, A.C. (1996): *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Ophrys.
- BETTELHEIM, B. (1976): *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont.
- BRES, J. (1994): *La narrativité*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- 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, Presses Universitaires de France.
- BRUNER, J.S. (1987): *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- CALAME-GRIAULE, G. (1991)(éd.): *Le renouveau du conte*, Paris, Ed. CNRS.
- CARTRON, A. & WINNYKAMEN, F. (1995). *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*, Paris, Colin.
- DIATKINE, R. (1984): "La formation du langage imaginaire", *Jouer/lire au cycle des apprentissages, Les Cahiers du Français Aujourd'hui*, 0, 79-83.
- ECO, U. (1979/85): *Lector in fabula*, Paris, Grasset.

- FLAHAUT, F. (1978): *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- FRANÇOIS, F. (1989): "Cohésion et déplacements dans des dialogues enfants-adultes ou de quelques façons dont se dessinent les figures des sujets dans les dialogues", *DRLAV*, 40, 115-140.
- FRANÇOIS, F. (1994): "Continuité et mouvements discursifs dans des dialogues", *Rééducation orthophonique*, vol. 32, no 179, 211-241.
- GOFFMAN, E. (1981/87): *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- HOWES, C., UNGER, O. & SEIDNER, L.B. (1989): "Social pretended play in toddlers: parallels with social play and solitary pretend", *Child Development*, 60, 77-84.
- HUGUES, F.P. (1991): *Children, play and development*, London: Allyn and Bacon.
- VON INS, S. & DE WECK, G. (1997): "Modalités d'interaction dans des dialogues de jeu symbolique", *Glossa*, (à paraître).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990): *Les interactions verbales*, Paris, Colin, tome I.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.) (1991): *La question*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- MATTHEY, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Lang.
- MCTEAR, M.F. & CONTI-RAMSDEN, G. (1996): "Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage". In: G. DE WECK (sous la dir.), *Troubles du développement du langage*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- MONDADA, L. (1995): "Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques", *TRANEL*, 22, 55-89.
- PIAGET, J. (1945/76): *La formation du symbole*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- REVAZ, F. (1994). *Frontières du récit*, thèse de doctorat non publiée, Université de Lausanne.
- ROSAT, M.C. (1996a): *Contes et récits d'expériences dialogués chez l'enfant préscolaire avec/sans dysphasie*, document ronéotypé.
- ROSAT, M.C. (1996b): "Formes et fonctions des étayages dans un conte oral", *Le Français Aujourd'hui*, 113, 72-78.
- ROULET, E. (1991): "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours", *Cahiers de linguistique française*, 12, 53-77.
- STAMBAK, M. & SINCLAIR, H. (dir.) (1990). *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris, PUF.
- VION, R. (1992): *La communication verbale*, Paris, Hachette.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/85): *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.
- DE WECK, G. (dir.) (1996): *Troubles du développement du langage: perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- DE WECK, G., ROSAT, M.C. & VON INS, S. (1996): "Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 35-60.
- WINNICOTT, D.W. (1975): *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.