

Table des matières

Introduction	8
Chapitre I.....	12
Acquisition, interaction en milieu plurilingue	12
1. Présentation du sujet de recherche.....	13
2. L'acquisition du langage en milieu plurilingue.....	18
2.1. Les acquisitions au cours des catégories d'âge: 3 ans et 5 ans.....	19
2.1.1. La communication et le langage	21
2.1.2. Le domaine affectif	24
2.1.3. Le domaine cognitif.....	27
2.2. L'influence du milieu sur l'appropriation de français : le domaine social.....	28
2.2.1. Les langues en Algérie	28
2.2.2. L'impact des langues co-existantes sur l'acquisition du français	32
3. L'analyse conversationnelle	35
4. Les conversations enfantines.....	37
4.1. Interaction, conversation avec les pairs.....	38
4.2. Interaction, conversation avec l'adulte	40
Chapitre II	43
Présentation des données et méthodologie.....	43
1. Problématique et hypothèses	44
2. Présentation des données	45
2.1. Les sites	46
2.1.1. Le temps	46
2.1.2. Le lieu	46
2.2. Les participants	47
2.2.1. Choix des catégories d'âge	47
2.2.2. Le nombre	51
2.2.3. La relation	51
2.3. Le but de l'interaction	52
3. Enregistrement et difficultés rencontrées.....	52
3.1. L'enregistrement	52
3.2. Les difficultés rencontrées.....	54
4. La transcription.....	55

5. La méthode d'approche des données	56
5.1. Les règles conversationnelles	56
5.1.1. L'organisation globale.....	57
5.1.1.1. L'ouverture.....	58
5.1.1.2. La clôture	59
5.1.1.3. Le corps de la conversation.....	59
5.1.1.3.1. La discontinuité thématique	59
5.1.1.3.2. Les tours pleins	60
5.1.1.3.3. L'enchaînement de tours de parole : la paire adjacente	60
5.1.2. L'organisation locale	61
5.1.2.1. L'alternance des tours de parole.....	61
5.1.2.1.1. Les points de transition	63
5.1.2.1.2. Les régulateurs.....	64
Chapitre III.....	65
L'organisation locale de la conversation.....	65
1. L'alternance des tours de parole.....	66
2. L'attribution des tours de parole.....	75
2.1. Les points de transition	76
2.1.1. Les signaux de nature prosodique	76
2.1.2. Les signaux de nature verbale.....	77
2.1.3. Les signaux de nature mimo-gestuelle	81
2.2. La construction des tours de parole	83
2.3. Les dialogues inégalitaires	87
3. Synthèse	91
Chapitre IV.....	93
L'organisation globale de la conversation	93
1. Ouverture et clôture dans les conversations égalitaires	94
1.1. Dans les dialogues	94
1.2. Dans les trilogues.....	99
1.3. Les dialogues inégalitaires	102
2. Le corps de la conversation.....	104
2.1. Clôture et rupture de thème dans les conversations égalitaires	108
2.1.1. Dans les dialogues.....	108
2.1.2. Dans les trilogues	111

2.2. La proposition de thème dans les conversations égalitaires.....	112
2.2.1. Dans les dialogues.....	112
2.2.2. Dans les trilogues	118
2.3. Le cas des dialogues inégalitaires.....	118
2.3.1. Clôture et rupture de thème	119
2.3.2. Les propositions de thème	119
3. Synthèse	121
Conclusion.....	123
Références bibliographiques	127
Index.....	132
Annexes	135

Introduction

Le travail qui suit propose une description de l'acquisition et du développement de la compétence conversationnelle chez le jeune enfant francophone algérien. S'il s'insère dans le vaste ensemble des études sur l'acquisition de la compétence langagière par l'enfant, il s'inscrit plus précisément dans le domaine de l'analyse des interactions verbales et tout particulièrement dans celui de l'analyse conversationnelle.

De nombreuses recherches ont été menées dans le domaine de l'acquisition de la compétence langagière chez l'enfant. Au sein de ces différents courants et mouvements d'étude, la psychologie émerge et apparaît comme la science par excellence qui s'est intéressée au développement du langage chez l'enfant, et aussi aux interactions des enfants. En effet, il n'est pas pensable d'étudier l'acquisition du langage par le petit de l'homme en dehors du contexte conceptuel de l'interaction, de la communication, puisque le langage est un système interactif, un outil de communication et qu'il s'utilise essentiellement dans un cadre conversationnel. L'enfant, en tant qu'être humain, est être social, et sociable, ce qui laisse penser que l'enfant n'acquiert pas le langage tout seul mais en interagissant socialement. C'est en ce sens que les psychologues se sont intéressés aux interactions enfantines ; cependant, ils ne se sont guère penchés sur l'analyse des conversations enfantines ou encore sur le développement de la conversation chez l'enfant au sens propre du mot *conversation*.

Notre travail vise à décrire et à comprendre non seulement le fonctionnement de la conversation de l'enfant francophone algérien mais aussi, plus largement, le développement de la compétence conversationnelle en français chez ces enfants, dans un milieu plurilingue.

Notre recherche entrecroise différents domaines, à savoir la sociolinguistique, qui révèle la situation particulière dans laquelle les enfants enregistrés apprennent à parler le français, et le domaine de l'acquisition du langage, qui met en lumière les stades de développement du langage chez les enfants. Toutefois, ce qui nous intéresse avant tout, c'est l'analyse conversationnelle. De ce fait, pour parvenir à notre objectif nous sommes basée sur ce que l'analyse interactionnelle et notamment l'analyse conversationnelle ont mis en œuvre de manière générale pour la description de la conversation de l'adulte. Cela signifie que notre recherche est exploratrice dans ce domaine au sens où le fonctionnement de la conversation enfantine n'a pas encore été étudié par les conversationnalistes.

Pour présenter cette recherche, nous avons divisé le travail en quatre chapitres, pour chacun desquels nous tâchons de montrer en quoi ils apportent une pierre à l'édifice de notre recherche. Le plan du mémoire que nous présentons est le suivant :

Nous effectuons en premier lieu un tour d'horizon, sorte d'état de l'art de la question, dans lequel nous présentons, parfois de manière rapide et non exhaustive, les travaux et les apports qui tantôt croisent notre recherche, tantôt se démarquent d'elle. Dans cette optique, nous abordons tous les domaines du développement du langage, à savoir le domaine cognitif, affectif et le domaine social sur lequel nous avons mis l'accent car nous estimons que l'appropriation du français dans un milieu plurilingue tel que le contexte algérien se trouve marquée ou *colorée* par les langues avec lesquelles le français coexiste, à savoir l'arabe et le kabyle. En effet, la langue française, même si elle est la langue *première* des enfants sur l'observation desquels nous nous sommes basée pour mener notre étude, est *acclimatée* au contexte algérien. Ainsi, ce chapitre aborde naturellement l'acquisition du langage et la sociolinguistique, incontournables pour notre sujet, mais nous insistons plus particulièrement sur l'approche choisie, à savoir l'analyse conversationnelle.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons tout d'abord nos données, en essayant de rendre compte des conditions d'enregistrements et des différentes situations d'enregistrement. Ensuite, nous explicitons notre démarche, la méthode d'approche des données pour laquelle nous avons opté pour l'analyse du corpus. Pour ce faire, nous présentons les deux axes qui rendent compte du fonctionnement de la conversation, à savoir l'organisation locale, qui rend compte de l'alternance des tours de parole, et l'organisation globale, qui rend compte de l'organisation de la conversation (l'ouverture, le corps de la conversation et la clôture), tout en soulignant les points majeurs sur lesquels doit porter l'analyse, sans exclure les nouveaux phénomènes qui surgissent justement de l'analyse. Car en effet, comme nous le rappelons dans ce chapitre, c'est le corpus qui détermine ou précise les points à analyser en fonction de l'objectif tracé.

C'est au troisième chapitre que nous entamons l'analyse de notre corpus. Ce chapitre est consacré à l'analyse de l'organisation locale des conversations enfantines. Dans cette optique, nous nous sommes livrée à l'étude des règles de l'alternance des tours de parole, d'une part en fonction des âges pour faire ressortir les différences entre les deux classes d'âge étudiées, d'autre part en fonction de la nature de la conversation (égalitaire ou inégalitaire). Pour ce faire, nous avons étudié, dans un premier temps, l'attribution des

tours de parole en centrant l'analyse sur les points de transition qui permettent le passage de tour. Dans un second temps nous avons étudié la construction des tours de parole une fois que le locuteur enfant a pris le tour, en insistant cette fois-ci sur les stratégies auxquelles ont recours les enfants pour conserver la parole. En dernier lieu, nous avons synthétisé les résultats de l'analyse en montrant les règles conversationnelles acquises par les deux catégories d'enfants, ce qui nous amène à conclure à un développement de la compétence conversationnelle chez ces enfants.

Nous consacrons le quatrième et dernier chapitre à une analyse globale de la conversation, qui se veut une analyse des composantes de la conversation, à savoir l'ouverture et la clôture de la conversation. Nous avons tout d'abord observé la façon dont les enfants utilisent, ou pas, les rituels d'ouverture et de clôture de la conversation ; puis, en étudiant le corps de la conversation, et plus précisément son contenu, en fonction des thèmes abordés nous avons cherché à vérifier si les échanges des enfants sont forgés autour d'une discontinuité thématique, tout en continuant bien sûr à repérer les éventuelles différences en fonction des âges et en fonction de la nature de la conversation.

Enfin, nous proposons une conclusion récapitulative, dans laquelle nous rappelons les résultats auxquels nous aboutissons, en reprenant certaines des observations et remarques les plus pertinentes, pour ce sujet, de notre travail. Ces constats nous aident à cerner le fonctionnement de la conversation chez l'enfant francophone et du coup à mesurer le développement de la compétence conversationnelle chez ces enfants.

Chapitre I

Acquisition, interaction en milieu plurilingue

1. Présentation du sujet de recherche

Notre recherche est articulée autour de l'acquisition et du développement de la compétence conversationnelle chez l'enfant francophone. C'est une étude longitudinale du développement de cette compétence chez des enfants de trois ans et de cinq ans, ayant le français comme langue *première* et qui sont inscrits au préscolaire de l'école privée *Les Colombes*. Si nous nous sommes intéressée à ce domaine c'est parce que nous savons que communiquer oralement, non seulement de l'information, mais aussi des affects, des points de vue, etc. est le rôle principal du langage. Développer une compétence communicative chez l'enfant est l'une des attentes de la didactique contemporaine et notamment de l'approche communicative. Ainsi, ce n'est pas parce que l'on possède une compétence orale et linguistique que l'on possède une compétence communicative : on a beau connaître l'anglais, on peut n'être pas toujours très à l'aise avec les modes de conversation. L'environnement socio-culturel et la situation d'énonciation demeurent en effet des facteurs déterminants. Car posséder une langue, c'est aussi en acquérir les usages sociaux, en fonction de plusieurs facteurs comme le statut social des partenaires de la communication, le sujet, le thème, les conditions de l'échange (qui ? à qui ? quand ? où ?...) et l'intention de celui qui parle.

En outre, l'analyse conversationnelle, domaine de la linguistique et cadre théorique sur lesquels notre travail s'appuie pour une part, ne s'est pas intéressée à l'analyse de la conversation de l'enfant francophone et encore moins de son émergence. En Algérie, en particulier, ce domaine n'a pas été abordé malgré la place primordiale que l'on accorde à la langue française et à son acquisition. En effet, notre recherche est exploratoire en ce qu'elle n'a pas de précédent en ce qui concerne l'étude de l'acquisition de la compétence conversationnelle chez le jeune enfant francophone, plus particulièrement dans un environnement partiellement francophone seulement, ce qui contribue à l'originalité de notre travail. De ce fait, non seulement notre travail présente un apport descriptif intéressant en lui-même, sur le plan de l'acquisition de cette compétence et sur le plan de l'analyse des conversations elle-même, mais de plus il peut être utile pour l'étude des contacts de langue et de la situation sociolinguistique globale des enfants francophones algériens. En outre, nous pensons même qu'il pourrait avoir une utilité didactique sur le plan de la conception de nouvelles méthodes d'enseignements du français adéquates pour les enfants qui partagent une situation sociolinguistique particulière.

Notre recherche entrecroise deux grands domaines de réflexion, à savoir l'étude des interactions verbales, plus précisément l'analyse conversationnelle, et la didactique contemporaine qui (tout au long du 20^e siècle) s'est démarquée de la visée culturelle en s'inscrivant dans une visée sociale explicite, en s'appuyant sur l'approche communicative.

Le terme *interaction*, tel que défini par Laetitia Tison¹, est une juxtaposition de deux termes : *inter*, qui signifie la relation mutuelle entre les interlocuteurs, et *action*, centrée sur la démarche active qui implique la participation active de chaque interlocuteur. Kerbrat-Orecchioni², en définissant les interactions, précise que « parler c'est échanger, et c'est changer en parlant », ce qui veut dire qu'il y a un réseau d'influences mutuelles entre les interactants. Elle poursuit en ce sens en disant que « pour qu'il ait échange communicatif, il ne faut pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement ; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux "engagés" dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel, en recourant à divers procédés de *validation interlocutoire* ». On peut parler d'*interactions* dans plusieurs domaines, par exemple les échanges verbaux et non verbaux, mais il s'agit toujours de domaines qui font référence à la communication.

L'analyse conversationnelle, qui s'intéresse aux aspects linguistiques des échanges, à leur structuration et à leurs enchaînements, ne constitue qu'une partie de l'analyse des interactions verbales. Traverso³ définit la conversation comme :

« Un échange langagier à caractère réciproque, organisé par tour de parole dont l'alternance n'est pas pré-déterminée. La finalité de la conversation est interne et les participants y poursuivent un objectif commun. La conversation possède une temporalité particulière du fait qu'elle impose à chaque participant l'abandon de son temps individuel et ordinaire pour l'entrée dans un temps commun. Elle peut se dérouler en tout lieu mais affectionne les lieux permettant la meilleure proximité spatiale et psychologique. Elle fonctionne enfin sur la base d'une égalité de principe entre les participants ».

¹ Tison L., (SD), «En quoi les différents courants de la sociologie des organisations vous paraissent-ils utiles dans une activité de formation de formateurs ?» [consulté le 23 avril 2007], [<http://tison.dess.free.fr/Laetitia%20TISON-DESS-module1-sujet1.htm>]

² Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris: Armand Colin, p. 17.

³ Traverso V., 1999, *L'Analyse des conversations*, Paris : Nathan, p. 11

Elle⁴ rappelle aussi que l'on « pourrait considérer qu'il n'y a pas de conversation si au moins un thème (autre que les routines d'ouvertures et les échanges appartenant au script dans les relations de service) n'est pas abordé ». Outre les sujets de conversation ou les thèmes abordés, il faut, pour converser, qu'il y ait un certain investissement temporel de la part des interactants c'est pourquoi, comme le souligne Traverso⁵ « converser, c'est s'engager sans objectif autre que le plaisir de converser pour un temps sans durée, c'est entrer dans un temps commun ».

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est bon de cerner, de comprendre, la notion de compétence elle-même, ce terme passe-partout qui trouve de multiples définitions. Il règne en effet une certaine confusion entre les notions de *compétence*, *savoir-faire*, *skills*, *capacités*, etc. Après avoir défini ce dont nous parlons au juste, nous tâcherons de montrer ce qu'est la compétence conversationnelle.

Conçue en termes d'aptitudes du sujet parlant à prédire et à interpréter des énoncés, la notion de *compétence* vient de la théorie *compétence/performance* du fondateur de la grammaire générative Noam Chomsky⁶, qui traite d'un savoir sur la langue et d'un savoir-faire.

Partant de l'idée selon laquelle les aptitudes du sujet parlant ne se réduisent pas à la seule connaissance de la langue, ou ce que Chomsky baptise *compétence linguistique* (autrement dit, par Dubois⁷, « l'ensemble des moyens en langue à la disposition des sujets (par exemple : leur niveau de maîtrise des systèmes phonologique, morphologique, syntaxique, lexical...) »), Hymes⁸ a élaboré une théorie de la « compétence communicative », que l'on peut définir comme l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations spécifiques. La conception communicative de la compétence que développe Hymes s'oppose au générativisme chomskien qui est, de nos jours, jugé restrictif. En effet, ce qui n'est pas traité dans l'approche chomskyenne, ce n'est pas la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticales cohérentes, mais la possibilité d'utiliser, de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations. La maîtrise pratique de la

⁴ *Ibid.* p. 9.

⁵ *Ibid.* pp. 9-10.

⁶ Chomsky N., 1957, *Syntactic structures*, La Haye : Mouton, (traduit au Seuil, 1969).

⁷ Dubois J., 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse, p. 256.

⁸ Hymes D., 1982, *Vers la compétence de communication*, Paris: Hatier-Crédif.

grammaire n'est rien sans la maîtrise des conditions d'utilisation adéquate des possibilités offertes par la grammaire. Ainsi, le système communicatif comprend les *contraintes sociales* et les *règles linguistiques* ; c'est un dispositif complexe d'aptitudes dans lequel les savoirs linguistiques et les savoirs socioculturels constituent un tout. C'est ce qui fait de la communication langagière le résultat de l'adéquation réussie d'un ensemble de compétences.

Ainsi, s'intéresser à la compétence effective d'un locuteur c'est inévitablement faire intervenir des paramètres comme le sujet parlant, le contexte ou l'extra-linguistique, le social, c'est-à-dire des éléments qu'une analyse stricte de la compétence linguistique ne pourra prendre en compte.

Le développement de l'analyse interactionnelle et notamment conversationnelle depuis la fin des années 1970 a mis en lumière l'existence d'une autre compétence, jusqu'alors non prise en compte : la compétence conversationnelle, qui comporte elle-même un domaine de compétence linguistique d'aspect purement formel, englobant syntaxe et lexique. La question qui se pose est de savoir où se situe la compétence conversationnelle par rapport à la compétence communicative.

La notion de compétence communicative est essentielle, elle sert de référence dans la conduite des analyses visant à identifier les spécificités de la parole d'un locuteur. La théorie de la compétence communicative présente deux particularités par rapport à celle de la *compétence/ performance* de Chomsky. La compétence communicative est adaptable ou modifiable sous l'effet du contexte interlocutif (au contact de celle du partenaire). Les interactants disposent nécessairement, selon Hymes, de compétences partiellement hétérogènes, et c'est au cours du déroulement de la conversation que certaines de ces disparités initiales se neutralisent. Les interactants construisent, au fur et à mesure de leur(s) échange(s), leur compétence conversationnelle, dans la mesure où ils négocient et ajustent en permanence leurs conceptions respectives des normes conversationnelles. Pour Hymes, communiquer, c'est mettre en commun ce qui ne l'est pas d'emblée. En d'autres termes, c'est parler des choses que l'un des interlocuteurs ignore et qui attire son intention. De ce fait, communiquer c'est partager des enchaînements implicites que les locuteurs

clarifient au fur et à mesure de l'échange. Dans cette même perspective Garitte⁹ signale que :

« Pour ne pas alourdir la conversation, locuteur et interlocuteur acceptent une certaine opacité dans leur discours car, pour qu'une conversation soit harmonieuse, il faut un certain équilibre entre les prises de parole de chacun. Il n'est donc pas possible au locuteur de tout dire immédiatement, d'autant plus qu'il doit s'assurer auparavant que ses propos sont susceptibles d'intéresser son interlocuteur. Par ailleurs, une certaine opacité est acceptée car chacun sait que le discours se co-construit progressivement au cours de la conversation. ».

Elle poursuit en disant que :

« L'implicite partagé entre les interlocuteurs rend les enchaînements plus ou moins limpides, transparents, accessibles ou compréhensibles. Par exemple, le lien entre une question ne nécessitant qu'une réponse minimale (par exemple, " Oui " en réponse à la question : " T'as acheté du jus d'orange ? ") présente un niveau implicite faible, contrairement au lien entre une question et sa réponse qui nécessite un partage de connaissance mutuelle (par exemple, la réponse " J'ai pas fait les courses " à la question " Y a du jus d'orange ? " suppose que les deux protagonistes savent qu'il ne peut y avoir de jus d'orange dans la maison que si quelqu'un est allé en chercher chez un commerçant) ».

Ce qui fait que la compétence conversationnelle se construit au fur et à mesure de la conversation ; c'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons été amenée, dans notre étude, à diversifier les interlocuteurs. Autrement dit, afin de pouvoir observer la façon dont la compétence conversationnelle s'acquiert avec ou sans l'adulte, nous avons enregistré des dialogues d'enfants de chaque catégorie d'âge, d'une part entre eux et d'autre part avec un adulte familial (leurs maîtresses), comme on le verra plus loin.

Kerbrat-Orecchioni¹⁰ précise que, outre la maîtrise du matériel paraverbal et non verbal et des règles d'appropriation contextuelle des énoncés produits, « la compétence communicative inclut encore l'ensemble de ces règles plus spécifiquement conversationnelles (...) : règles qui régissent l'alternance des tours de parole et la gestion des thèmes abordés, qui permettent d'assurer l'inter-synchronisation et la cohérence inter-

⁹ Garitte C., 2005, « Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant », *Rééducation orthophonique* 43-221, pp. 57-66.

¹⁰ Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris: Armand Colin p. 30.

répliques, qui conditionnent le bon fonctionnement des divers types de négociations conversationnelles ». Il s'agit des règles ou contraintes rituelles que les interactants sont censés connaître et respecter et qui viennent s'ajouter aux contraintes linguistiques proprement dites. Dans cette optique la compétence conversationnelle est une composante de la compétence communicative.

Toutefois, c'est en contexte interlocutif que l'enfant acquiert l'ensemble de ses compétences. Kerbrat-Orecchioni¹¹, reprenant l'exemple de François¹² qui a montré que l'enfant ne peut produire un récit que grâce à l'étayage des questions de l'adulte et que ce n'est que dans un deuxième temps qu'il parviendra à le construire tout seul, précise que « le dialogue est à tous égards premier par rapport au monologue, et la compétence communicative globale est première par rapport à la compétence linguistique, qui n'en constitue qu'un 'extrait' ». On voit ainsi se dessiner une approche différente qui pose la compétence conversationnelle comme « archi-compétence ». Dans cet esprit, compétence de communication signifie compétence conversationnelle.

Dans notre travail nous entendons par « compétence conversationnelle » la maîtrise des règles conversationnelles, dont l'étude a été initiée par Kerbrat-Orecchioni, puis investie et développée par Traverso. Ces règles sont explicitées dans les pages qui suivent.

2. L'acquisition du langage en milieu plurilingue

Parlant de l'acquisition du langage par l'enfant, nous ne pouvons nous borner à l'émergence de la parole, ni même de la compétence linguistique : il est nécessaire de s'intéresser à tout ce que produit l'enfant, gestes, paroles ou expressions, pour se mettre en lien avec son entourage. Mais il est également important d'observer ce qui l'entoure, ce qui constitue son monde social. Cette conception s'écarte du courant piagétien¹³, qui affirmait que le langage se construit sur les assises de la pensée¹⁴ et s'effectue de manière adaptative par enchaînement de périodes d'assimilation et d'accommodation¹⁵, dans la mesure où elle accorde aux variables sociales, aux interactions, un statut de facteur de développement.

¹¹ *Ibid.*, p. 37.

¹² François F., 1980, « Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité », *Pratiques* 28, pp. 83-94.

¹³ Piaget J., 1923, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

¹⁴ Vygotsky affirmait le contraire. Mais il est clair que l'un ne va pas sans l'autre : un concept (signifié) ne peut se fixer dans la pensée s'il n'est pas associé à une forme (signifiant).

¹⁵ L'assimilation est, selon Piaget, un mécanisme consistant à intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation à un ensemble d'objets ou à une situation pour lesquels il existe déjà un schème. L'accommodation

Pour Piaget¹⁶, l'émergence du langage requiert deux choses : la maturation neurologique et l'environnement culturel et langagier. Les contextes culturels dans lesquels un enfant acquiert sa langue ne sont certes pas tous les mêmes, mais il est rare qu'un comportement communicatif (par exemple la salutation, les remerciements, etc.) observé dans une société n'existe dans aucune autre. Jisa & Richaud¹⁷ nous rappellent que les « routines conversationnelles où l'on demande que l'enfant imite, par exemple, *dis bonjour* (lorsqu'il rencontre quelqu'un) ou *dis merci* (lorsqu'il reçoit quelque chose) se retrouvent dans toutes les sociétés », tout en précisant que « la fréquence et les contextes dans lesquels ces imitations sont appropriées et valorisées peuvent différer ». Les routines d'imitation des salutations françaises (*dis bonjour*, *dis merci*) ne dépassent généralement pas deux ou trois tours de parole. Une chose cependant paraît avérée, c'est l'importance des contraintes conversationnelles imposées par les conventions sociales ; nous aurions à traiter cet aspect au cours de l'analyse de notre corpus, même si cela ne constitue pas le but principal de notre recherche.

2.1. Les acquisitions au cours des catégories d'âge: 3 ans et 5 ans

La recherche en acquisition du langage progresse de jour en jour, et il en résulte un foisonnement d'études et de théories, dont certaines portent uniquement sur l'enfant, tandis que d'autres mettent l'accent sur le social qui intervient dans son acquisition langagière. Dans cette dernière perspective, on retient, en général, deux points de vue quant à la notion de développement du langage chez l'enfant : selon certains auteurs, le développement se fait par stades (Piaget, Wallon, Freud) et se définit par son contenu, ses limites dans le temps et surtout par sa discontinuité. D'autres par contre mettent l'accent sur la continuité dans l'évolution des acquisitions de l'enfant. Notre recherche ne vise pas à favoriser une théorie au détriment d'une autre, mais à s'intéresser à tous les apports dans chaque théorie pour enfin opter pour la mieux adaptée à notre contexte.

est un mécanisme consistant à modifier un schème existant afin de pouvoir intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation. À ces deux opérations s'ajoutent l'équilibration qui est l'autorégulation entre assimilation et accommodation.

¹⁶ Piaget J., 1923, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

¹⁷ Jisa H. & Richaud F., 2001, « Quelques sources de variation chez les enfants », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, [consulté le 4 avril 07], [<http://aile.revues.org/document1251.html#tocto8>].

Selon le point de vue de Vygotsky¹⁸, l'enfant n'est pas le petit scientifique que considère Piaget ; il est un petit apprenti du langage. Vygotsky dépasse ainsi la théorie de construction des savoirs de Piaget en parlant d'*autostructuration assistée*¹⁹. Il considère que le processus d'apprentissage est enraciné dans la sociabilité humaine, avec tous les éléments sociaux et l'affectivité qui la caractérisent. Ainsi, l'acquisition ou le développement du langage par l'enfant est un processus de transformation d'un état initial vers un état final sous l'effet de la maturation, de l'apprentissage. L'état initial et l'état final sont le résultat de la maturation ou de l'apprentissage, voire de la conjugaison des deux. Le développement est constitué de trois domaines :

- Le domaine cognitif (connaissances, raisonnement)
- Le domaine affectif
- Le domaine social

Dans notre étude, nous avons choisi d'étudier le développement des compétences conversationnelles chez des enfants francophones de deux catégories d'âge : trois et cinq ans. Pour ce faire, il est important de faire un rapide panorama de toutes les acquisitions possibles au cours de ces deux tranches d'âge. Bien sûr, au cours des trois premières années, les enfants ont déjà acquis des moyens de communication, comme le montrent beaucoup de chercheurs, parmi lesquels on peut citer Bruner²⁰, selon lequel « l'acquisition du langage “commence” avant que l'enfant prononce sa première parole lexicogrammaticale. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un “scénario” prévisible qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée ». On le voit, Bruner s'inscrit à la suite de la proposition de Chomsky, qui soutient une vision innéiste de l'acquisition du langage, en postulant l'existence d'une structure qui sert de support pour l'acquisition du langage par l'enfant, puisque selon lui l'enfant « ne pourrait pas accomplir ces prodiges d'acquisition de langage sans posséder en même temps un ensemble de capacités uniques le prédisposant à apprendre le langage – quelque chose apparenté à ce que Noam Chomsky a appelé un dispositif d'acquisition du langage

¹⁸ Vygotsky L., 1985, *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales. Cité par Ménard L., 2002, « Vygotsky. La construction sociale des savoirs », *Psychopédagogie*, [24 mars 2007] [<http://www.protic.net/profs/menard/articles/vygotsky.cfm>].

¹⁹ Autrement dit, c'est « la zone proximale de développement (ZPD) » qui est un équilibre entre le connu et le non connu (le familier) et c'est là, selon Vygotsky, que résident les meilleures possibilités d'apprentissage. Cette zone représente ce que l'apprenant n'est capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétente tout en ayant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles s'appuyer.

²⁰ Bruner J, 1983, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz, p. 15

(LAD)²¹. En revanche, ce dispositif d'acquisition du langage du petit enfant ne pourrait pas fonctionner sans l'aide fournie par un adulte qui entre en relation avec lui dans un « scénario » transactionnel ». Ce scénario, sous le contrôle de l'adulte dans un premier temps, produit un « système de support pour l'acquisition du langage » (LASS)²². En un mot, c'est l'interaction entre LAD et LASS qui rend possible l'entrée de l'enfant dans la communauté linguistique. Il faut cependant préciser que l'existence de cette paire (LAD et LASS) reste hypothétique puisqu'elle n'a jamais pu être localisée dans le cerveau. Toutefois, une importante majorité de linguistes et de psychologues soutiennent tout de même les fondements de l'hypothèse innéiste de Chomsky ainsi que sa théorie linguistique qui a servi de catalyseur durant des années et s'est révélée très fructueuse pour l'étude de l'acquisition du langage par les enfants.

2.1.1. La communication et le langage

Nous allons passer en revue certaines – mais certes pas toutes²³ – des compétences linguistiques acquises au cours de ces deux catégories d'âge, en rappelant qu'en dépit des variations d'un enfant à l'autre, l'âge moyen de chacune de ces acquisitions, ainsi que la succession de ces étapes, ne varie pas entre différentes cultures. Ce qui diffère par contre, et cela a été prouvé par de nouvelles recherches dans le domaine de l'acquisition du langage²⁴, ce sont les variables de développement chez l'enfant. Il existe en effet des différences interindividuelles : on voit ainsi émerger une classification ou une catégorisation de groupe d'enfants basée sur des comportements différents, selon des mesures de production. Ainsi, selon l'efficace synthèse de Jisa & Richaud²⁵, il existe un certain nombre de dichotomies : *gestalt*²⁶/ analyse, expressif/ référentiel, pronominal/ nominal, culture centrée sur l'enfant comme individu/ culture centrée sur l'enfant comme membre du groupe, etc. On peut résumer la distinction *gestalt*/ analyse

²¹ Traduction de « language acquisition device ».

²² Traduction de « language acquisition support système ».

²³ Il ne s'agit pas de lister toutes les compétences linguistiques acquises par l'enfant au cours de cette période, car il y en a une myriade. Chaque théorie estime pouvoir expliquer comment et quand ces compétences se mettent en place chez l'individu.

²⁴ Voir la synthèse de Jisa H. & Richaud F., 2001, « Quelques sources de variation chez les enfants », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, [consulté le 4 avril 07].

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Gestalt* est un mot allemand traduit par « forme » en français. *Gestalt-théorie* signifie « théorie de la forme », mais il s'agit en réalité de quelque chose de beaucoup plus complexe, qu'aucun mot ne traduit exactement dans aucune langue. Aussi, a-t-on conservé ce terme de *gestalt* aussi bien en français qu'en anglais, en russe ou en japonais. La stratégie globale (ou stratégie gestaltiste) est schématisée par une progression « du tout vers les parties ».

comme suit : l'enfant analytique prend le mot comme unité de base, et progresse ensuite vers l'énoncé à deux mots, à plusieurs mots. L'enfant gestaltiste quant à lui, préfère la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens ; c'est une progression « du tout vers les parties ». On ne constate pas chez tel ou tel enfant l'utilisation exclusive d'une stratégie globale ou analytique, aux dépens de l'autre, mais plutôt la dominance de l'une ou de l'autre. En d'autres termes, il ne s'agit pas de diviser les enfants en enfants analytiques et enfants gestaltistes. Cependant, dans une perspective de classement de ce type, Nelson²⁷, citée par Jisa & Richaud²⁸, a pu isoler deux groupes d'enfants dans la dichotomie *gestalt/* analyse. Les enfants analytiques, qu'elle nomme « référentiels », possèdent essentiellement, dans leurs 150 premiers mots, des noms communs désignant des objets de la vie quotidienne de l'enfant. Chez les enfants gestaltistes, qu'elle appelle « expressifs », les 150 premiers mots comportent aussi une majorité de noms communs, mais ces mots sont de nature plus hétérogène, certains appartenant à d'autres catégories grammaticales que le nom, ou relevant de structures non analysées (*come-here, thank-you*). Nelson classe ces expressions comme « sociales/ expressives », c'est la raison pour laquelle elle emploie le terme « expressif » pour faire référence à ce groupe d'enfants. Elle constate aussi une certaine précocité lexicale chez les enfants « référentiels », qui atteignent le palier de 50 mots quelques semaines, voire quelques mois, avant les enfants « expressifs ».

Même si l'étude de ces différences interindividuelles joue un rôle très important dans la détermination de la direction du développement, notre objectif n'est pas de déterminer à quelles catégories citées au dessus appartient l'enfant francophone algérien, d'autant plus qu'il y en a certainement des deux types comme partout ailleurs, mais de signaler que nos résultats quant au développement de la compétence conversationnelle se trouvent liés à ces différences interindividuelles. Toutefois, on peut tout de même esquisser d'une façon descriptive certaines acquisitions au cours des catégories d'âge mentionnées auparavant :

C'est de deux à cinq ans (stade syntaxique) que l'enfant va acquérir la syntaxe sans jamais en avoir appris les règles, par la seule exposition à la régularité des structures qu'il entend.

²⁷ Nelson K, 1973, « Structure and strategy in learning to talk », *Monographs of the Society for Research in Child Language Development*, 149, Chicago : University of Chicago press.

²⁸ *Op. cit.*

À preuve, les erreurs qui sont produites à ce stade sont très régulières. Par exemple, l'enfant dira « il a metté » plutôt que « il a mis », construction basée sur la règle générale de formation des participes passés.

On peut distinguer entre ce que l'enfant acquiert au cours de ses deux premières années et ce qui est acquis ensuite, au cours de la troisième et cinquième années.

Après avoir vécu la période de pré-langage qui se divise en deux étapes, l'étape du babillage (de 4 ou 6 mois à 12 mois) et l'étape du premier mot (4 ou 6 mois à 12 ou 18 mois), l'enfant passe ensuite au deuxième stade qui est dit « stade holophrastique » (18 mois à 24 mois), durant lequel l'enfant connaît « une augmentation quantitative et qualitative (traits sémantiques) du lexique et un développement phonologique (première phase) » (Rondal²⁹).

Lacombe³⁰ précise que la phase verbale débute entre 10 mois et 5 ans. C'est entre deux et trois ans que l'on assiste à un enrichissement du vocabulaire, à l'acquisition progressive de la syntaxe, à l'apparition et la maîtrise de l'usage du *je*. Vers 3 ans les déformations des mots ont presque toutes disparu et la structure syntaxique de base, sujet-verbe-complément, est en place. Le vocabulaire compte alors près de 1000 mots. L'enfant aime écouter des histoires, poser des questions, et commence à raconter ce qu'il a fait ou vu. De trois à quatre ans on assiste, selon Moreau & Richelle³¹, à un développement phonologique. Les enfants maîtrisent progressivement des sons de plus en plus complexes. Il ne faut pas manquer d'observer que l'adaptation du discours à l'âge de son interlocuteur (plus jeune ou plus âgé que lui) est possible dès l'âge de quatre ans.

Vers quatre ans, c'est le déchaînement verbal, dominé par des questions incessantes (notamment *pourquoi*) qui sont à la base de la mise en place du dialogue. Le temps est maîtrisé (*hier, aujourd'hui, demain...*). Les « petits mots » (prépositions) sont de plus en plus utilisés. En général, les principales composantes du langage sont donc en place et c'est à cet âge que les troubles spécifiques du langage peuvent être détectés, comme le pensent certains chercheurs.

²⁹ Rondal J.A., 1987, « Les retards de langage, premiers indices et rééducation », *Glossa, les Cahiers de l'Unadrio*, 4, pp. 28-35. p. 40

³⁰ Lacombe J., 2005, *Le Développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 181. [07 mars 2007].

[http://books.google.fr/books?vid=ISBN2804150062&id=jUq_oAyy0KIC&printsec=frontcover&dq=d%C3%A9veloppement+du+langage+de+la+naissance+%C3%A0+7+ans+%2Blivre]

³¹ Moreau M.-L. & Richelle M., 1997, *L'Acquisition du langage*, Bruxelles : Mardaga, p.40.

À l'âge de cinq ans, la plupart des enfants ont déjà acquis naturellement toutes les habiletés nécessaires au langage oral. Le tout-petit de la maternelle, par exemple, dispose d'un vocabulaire, d'une grammaire complexes et d'une prononciation presque exacte³², dont il se sert efficacement pour manœuvrer dans son environnement social. À cet âge également, les pronoms relatifs et les conjonctions apparaissent. L'enfant conjugue et le langage est manié plus finement, même si de petites imperfections subsistent. L'enfant apprend aussi à dire les choses de façon plus appropriée au contexte. Ceci est rendu possible par le fait qu'il se distancie de sa propre perception pour réaliser que les autres ne perçoivent pas la réalité de la même façon que lui.

Il faut signaler que toutes ces acquisitions linguistiques sont réalisées en corrélation avec le domaine affectif d'une part et avec le domaine cognitif d'autre part, ce que nous allons aborder maintenant.

2.1.2. Le domaine affectif

La communication affective avant le langage est importante et nécessaire pour le passage au langage verbal. Du point de vue de la mère, la communication, à un âge précoce, est surtout affective, d'abord extra-verbale puis verbale. Autrement dit, l'enfant passe de l'expression à la communication et enfin à la parole. La communication passe par son corps et les mots reflètent les sentiments et les émotions. Cette communication appelée « bain d'affects » par Lebovici³³ se réalise surtout pendant les soins maternels. À travers cette communication s'établit un dialogue que Stern³⁴ appelle « accordage affectif », qui est caractérisé par l'harmonisation et la synchronisation des deux partenaires pendant les soins et les jeux, tout comme les jeux sur les mots, qui représentent « une forme de vie », rendus célèbres par les *Recherches philosophiques* de Wittgenstein³⁵, cité par Bruner³⁶. Selon Lebovici & Soulé³⁷, l'interaction mère-enfant, appelée aussi « dyade », est un échange largement affectif, la construction et son évolution prédisposent la disponibilité et

³² Il est à noter que, dans le cas qui nous occupe, l'appropriation de la langue française est *colorée* par les valeurs algériennes. Certains parlent d'un français algérien. Nous aborderons ce point dans les pages qui vont suivre.

³³ Lebovici S., 1983, *Le Nourrisson, la mère et le psychanalyste. Les interactions précoces*, Paris : Le Centurion.

³⁴ Stern D.N., 1989, *Le Monde interpersonnel du nourrisson*, Paris : Presses Universitaires de France.

³⁵ Wittgenstein L., 1961, *Investigations philosophiques* (ouvrage posthume), Paris : Gallimard.

³⁶ Bruner J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz, p. 40

³⁷ Lebovici S. & Soulé M., 1970, *La Connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, Paris : Presse Universitaire de France.

la réciprocité de la mère bien adaptée au développement psychologique de l'enfant. Les interactions comportementales sont étroitement liées avec les interactions affectives. Les émotions sont présentes et l'objet de la communication entre les deux partenaires passe par les affects.

Une recherche sur l'acquisition du langage en vie collective et institutionnelle (une pouponnière) effectuée par Roufidou³⁸ à partir de la question suivante : « que se passe-t-il dans la pouponnière où le rôle et la fonction de la mère sont exercés par un autre qui n'est pas la mère, un autre qui n'est pas stable et qui change et où finalement l'autre devient les autres ? », a fait ressortir que les enfants dans l'institution ont une production langagière verbale diminuée, mais qu'ils présentent les actes du langage comme le pointage du doigt, étape nécessaire pour l'accès au langage parlé. Cela s'explique, d'après cet auteur, par l'absence de contact avec leur mère : les enfants qui ont un contact avec leur mère, même rare, présentent un développement qui n'est pas similaire à celui des autres. Ainsi, l'affectivité imprègne toute la personnalité de l'enfant de trois à six ans. Sur le plan intellectuel, la représentation qu'il se fait du monde le prouve clairement. À cet âge, l'enfant exprime surtout sa vie affective au travers de sa motricité (c'est pourquoi en thérapie on utilise surtout le dessin (un bonhomme) et le jeu (avec des personnages représentant les membres de la famille)).

Selon le point de vue de Garitte³⁹, l'émotion est un vecteur de l'échange conversationnel, elle ne peut donc pas être considérée comme un phénomène isolé : elle est constitutive des échanges conversationnels. Dans cette perspective, Brun⁴⁰, suite à la synthèse qu'il a faite des études de Gosselin, Roberge et Lavallée en 1995, nous montre qu'« avec le développement du lexique émotionnel, entre 2 et 6 ans, l'enfant décrit ses propres expériences émotionnelles, explicite celles d'autrui et affirme que l'expérience émotionnelle de l'entourage peut différer de sa propre expérience ». Il poursuit en disant qu'« à partir de trois et quatre ans, les enfants reconnaissent et nomment sans difficulté des expressions de joie, de colère, de tristesse », mais qu'« il faut attendre six et huit ans pour que la surprise et le dégoût soient nommés correctement ». Il utilise également les résultats

³⁸ Roufidou I., (SD), « L'acquisition du langage chez le tout-petit en vie collective institutionnelle », 8^e Biennale de l'éducation et de la formation, n° 220.

[<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/220.pdf>]

³⁹ Garitte C., 2005, « Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant », *Rééducation orthophonique* 43-221, pp. 57-66. pp.9-10

⁴⁰ Brun P., 2001, « Introduction. La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions », *Enfance* 3-53, pp. 221-225. p.223.

de certains chercheurs (Saarni 1999, Harris 1989, Field & Walden, 1982) pour affirmer que « entre trois et six ans, l'enfant apprend à exprimer des émotions conformes à des règles sociales qui imposent notamment l'exercice d'un certain contrôle sur la motricité faciale ». L'enfant découvre par exemple qu'il est de bon ton de rester souriant lorsque l'on reçoit un cadeau non désiré. Ainsi, il distingue les états émotionnels observables des états émotionnels ressentis. C'est également durant cette période qu'il parvient à évoquer différentes expressions émotionnelles sur simple demande verbale. L'apparition du « je », citée précédemment, nous amène vers une affirmation de la personnalité de l'enfant. Guidetti⁴¹ synthétise la conception de Wallon quant à l'apparition de la personnalité au cours de trois et six ans, en disant que :

« L'âge de trois ans a fait entrer l'enfant dans le stade du personnalisme qui débute par une période d'opposition à laquelle succède une période de séduction vers quatre et cinq ans : le moi de l'enfant tend à se faire valoir et à chercher l'approbation de l'adulte, l'enfant aime à se donner en spectacle et se veut séduisant aux yeux d'autrui et pour sa propre satisfaction. Apparaît ensuite une période d'imitation vers cinq et six ans : ce n'est plus l'imitation immédiate mais différée qui prédomine, la seule imitation vraie pour Wallon qui se réalise en l'absence d'un modèle. Cette période est marquée par des progrès dans l'affirmation de soi et dans le développement intellectuel, il s'agit donc d'un stade à orientation centripète ».

Autrement dit, c'est au cours de la période qui s'étend entre trois et six ans, qui fait entrer l'enfant dans le stade du personnalisme, que l'enfant s'affirme en tant qu'être social en ayant recours au « je » et s'oppose ainsi à l'autre, « tu ». En outre, l'enfant réalise également certains progrès sur le plan intellectuel, à savoir la possibilité d'une imitation différée, « la vraie imitation » pour Wallon, une imitation différée dans le temps en l'absence de la chose imitée : l'enfant imite un personnage de télé qu'il a vu il y a deux jours, par exemple.

En résumé, nous dirons que l'affectivité baigne la vie de l'enfant, l'accompagne et influence sur son acquisition du langage comme l'ont montré les études citées plus haut. Les catégories d'âge des enfants que nous avons enregistrés les situent à ce stade de développement, un stade à orientation centripète, comme le dit Wallon, ou encore, comme le précise Piaget dans la même perspective, un stade marqué par un *égocentrisme* qui détermine toutes les actions, les désirs, etc., qui se manifestent dans son langage.

⁴¹ Guidetti M., 2002, *Les Étapes du développement psychologique*, Paris : Armand Colin, pp.76-77.

Néanmoins, le développement du langage chez l'enfant ne se fait pas sans le développement cognitif, chose que nous allons aborder maintenant.

2.1.3. Le domaine cognitif

Les deux catégories d'âge (trois et cinq ans) que l'on a choisi relèvent de *la petite enfance*, que Tremblay⁴² situe entre deux ans et six ou sept ans. Elles se situent, suivant les stades de développement cognitif décrits par Piaget, dans la période appelée la période préopératoire, qui peut elle-même être fragmentée en deux : la période symbolique ou sémiotique (relative aux signes) et la période intuitive. La période symbolique est définie par Piaget, cité par Guidetti⁴³, comme « permettant de représenter des objets absents ou des événements passés à l'aide de symboles ou de signes ». Il s'agit de la période de préparation au stade opératoire concret qui vient suite au premier stade du développement cognitif de l'enfant, l'intelligence sensori-motrice (I.S.M.), jusqu'à environ deux ans. Durant cette période, qui se caractérise par l'avènement du langage, l'enfant devient, selon la pensée de Piaget⁴⁴, « capable de penser en terme symbolique », c'est-à-dire de se représenter des choses à partir de mots ou de symboles. L'enfant saisit aussi des notions de quantité, d'espace, ainsi que la distinction entre passé et futur, même s'il demeure beaucoup plus orienté vers le présent et les situations physiques concrètes, ayant ainsi de la difficulté à manipuler des concepts abstraits. Sa pensée est aussi très égocentrique comme nous l'avons vu dans les pages précédentes.

À partir de quatre ans, les chercheurs relèvent un phénomène très important : les premières cognitions sociales (théorie de l'esprit⁴⁵, croyances...etc.) liées à l'acquisition du langage dans de bonnes conditions de communication. Il s'agit d'un ensemble de recherches qui rendent compte de la capacité de l'enfant à comprendre que les états mentaux d'autrui, entre autres, les désirs et les croyances diffèrent de ses propres états mentaux. Les questions théoriques sont encore multiples et il ne se dégage pas encore de compréhension globale du développement de la théorie de l'esprit. Il semblerait toutefois

⁴² Tremblay M., 2006, « compte-rendu de : Kuhlthau, Carol C., 1988, « *Meeting the information needs of children and young adults : basing library media programs on developmental states.* » *Aperçu du développement cognitif* », *Journal of youth services in libraries* 2, pp. 51-57. [12 mars 2007] [http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/kuhlthau/kuh_cogn.htm]

⁴³ Guidetti M., 2002, *Les Étapes du développement psychologique*, Paris : Armand Colin, p. 73

⁴⁴ Le développement cognitif selon Piaget visité dans la page web « le cerveau à tous les niveaux », disponible sur le lien suivant : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html

⁴⁵ Traduction de « *Theory of mind* en anglais ou encore *TOM* » qui trouve son origine dans l'article de Premack & Woodruff paru en 1978 et intitulé « *Does the chimpanzee have a theory of mind ?* » soit en français « le chimpanzé possède-t-il une théorie de l'esprit ? ».

que l'enfant accède en premier lieu à une compréhension des désirs d'autrui puis, vers 4-5 ans, des croyances d'autrui. Toutefois Garitte⁴⁶ rappelle qu'« il reste encore à étudier comment l'enfant passe de croyances de premier degré (« Je crois que... » ou « Je sais que... ») à des croyances de deuxième degré (« Je crois que tu crois que... » ou « Je sais que tu sais que ... ») puis à des croyances de troisième degré (« Je crois que tu crois que je crois que... » ou « Je sais que tu sais que je sais ... »). La connaissance de ce que le partenaire conversationnel sait ou croit et ne sait pas ou ne croit pas rentre dans le calcul de ce qui doit être levé au niveau de l'implicite ou, au contraire, n'a pas besoin de l'être. La connaissance des états mentaux intervient donc directement sur l'organisation de la conversation. »

En effet, c'est vers l'âge de cinq ans que l'enfant est capable de faire des prédictions sur le comportement à venir d'autrui en fonction des croyances et des états mentaux qu'il lui attribue, ce qui joue un rôle sur le déroulement de la conversation.

2.2. L'influence du milieu sur l'appropriation de français : le domaine social

Nous avons précédemment cité les deux dispositifs (LAD et LASS) qui interviennent dans l'acquisition du langage à côté des deux domaines affectif et cognitif. Nous passons maintenant à la question du social qui joue un rôle primordial non seulement dans le développement des acquisitions de l'enfant mais aussi dans ce qui fait de lui un individu qui appartient à une culture et non à une autre. À ce propos, nous avons jugé intéressant de nous arrêter un instant sur la question des langues en Algérie, avant de nous absorber dans la description des retombées de la co-existence de plusieurs langues sur l'acquisition du français, pour voir la place accordée au français dans ce milieu plurilingue.

2.2.1. Les langues en Algérie

L'évidence que nul ne peut oublier est que l'Algérie est un pays dont le champ linguistique est complexe et soulève de nombreuses questions, ce qui fait d'elle un inépuisable champ de recherche. Elle se caractérise, comme on le sait, par une situation de plurilinguisme. On note sommairement l'existence de trois langues dont le statut et la réalité algérienne ne sont pas les mêmes : l'arabe classique, qui est érigé au rang de langue

⁴⁶ Garitte C., 2005, « Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant », *Rééducation orthophonique* 43-221, p.p.8-9

officielle et nationale ne constitue en aucun cas la langue première ou *maternelle* d'aucun Algérien, la langue amazigh qui partage le statut de langue nationale avec l'arabe classique depuis avril 2002⁴⁷ et le français, qui est officiellement une langue étrangère.

Il faut immédiatement préciser que la dénomination de « langue arabe » recouvre deux types ou, pour reprendre les termes de Ferguson⁴⁸, une variété haute et une variété basse, qui correspondent respectivement à l'arabe classique, langue de l'enseignement et de la religion musulmane, et à l'arabe dialectal (ou algérien) réservé aux pratiques langagières de tous les jours, à côté du français, langue de l'enseignement aussi. Ces deux variétés entretiennent un lien de parenté, condition posée par Ferguson pour parler de diglossie, comme le rappelle Boyer⁴⁹ en disant :

« Il fait la différence entre la variété haute (H) et une ou plusieurs variétés basses (L) d'une seule langue ou de deux langues génétiquement étroitement apparentées, et qui remplissent des fonctions différentes dans leurs sociétés respectives : H est réservé aux situations formelles et jouit d'un prestige plus élevé. Sa grammaire est plus complexe, en général H seule dispose d'une codification linguistique (normativisation) élaborée ».

Il faut cependant souligner que des études postérieures à celle de Ferguson ont démenti cette conception en affirmant que deux langues qui ne maintiennent pas des relations génétiques et qui remplissent des fonctions différentes peuvent être en situation diglossique.

La langue amazigh (ou berbère) est elle aussi constituée d'une constellation de parlers et de langues locales ou régionales. Il s'agit principalement du kabyle, du chaoui, du m'zabi et du targui. Ces variantes sont dans la plupart des cas (cela dépend un peu des régions) la langue *maternelle* des locuteurs algériens. En général, le kabyle est la langue première des locuteurs bougiotes⁵⁰, même si l'on note ces derniers temps l'intégration de l'arabe et du français (comme c'est le cas de la catégorie d'enfants sur lesquels nous effectuons notre recherche) qui viennent se substituer à la langue kabyle. Quant à la langue française, selon la constitution, elle vient en dernier lieu en tant que langue étrangère.

⁴⁷ Suite aux événements de Kabylie.

⁴⁸ Ferguson, C.A., 1959, « Diglossia », *Word* 15, pp. 325-340.

⁴⁹ Boyer H., (dir.), 1996, *Sociolinguistique, territoire et objets*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, p.118.

⁵⁰ Les habitants de la ville de Bejaia.

Une fois de plus, sur le plan sociolinguistique algérien, nous nous retrouvons face à une contradiction entre ce que la réalité présente comme pratiques linguistiques et ce que les lois confèrent comme statut à ces langues : le français, auquel les tenants du pouvoir ont réservé l'appellation de « première langue étrangère » ou de « langue seconde », jouit d'une place assez importante dans les pratiques langagières des Algériens. Cela relève des représentations que se font les locuteurs algériens de la langue française et de sa culture ; après tout une langue charrie la culture de ses locuteurs natifs à côté de son rôle premier qui est la communication et les propos de Lévi-Strauss⁵¹ qui considère « le langage, à la fois comme le fait culturel par excellence et celui par l'intermédiaire duquel toutes les formes de la vie sociale s'établissent et se perpétuent » mettent bien cela en lumière. En ce sens, la langue française est considérée comme « la langue d'une incontournable modernité et s'avère un outil encore privilégié dans l'acquisition des sciences et des technologies » (Cheriguen⁵²) ; enfin la langue française se trouve fréquemment associée par les locuteurs algériens (à l'exception bien sûr des arabisants) à des adjectifs *positifs* tel que *belle langue, langue de la science, langue du progrès, de l'ascension sociale, etc.*

Les frontières entre ces différentes langues, avec toutes les variétés qu'elles présentent, ne sont, aux dires de Sebaa⁵³, « ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de l'amazigh et l'arabe conventionnel, redéfinit de façon évolutive les fonctions sociales de chaque idiome ».

À Bejaia, comme dans d'autres villes de Kabylie ou d'Algérie, les langues précédemment présentées sont présentes et cohabitent. La quasi totalité de la population a tendance à avoir le kabyle, en concurrence avec l'arabe, comme langue maternelle. Néanmoins, la langue française, malgré les aléas qu'elle a connus au cours de ces dernières décennies, conserve un statut privilégié et semble bien demeurer la langue première, au

⁵¹ Lévi-Strauss C., 1985, *La Potière jalouse*, Paris : Plon, p.392

⁵² Cheriguen F., 1997, « Politiques linguistiques en Algérie », *Mots, les langues du politique* 52, pp. 62-69, p. 62.

⁵³ Sebaa R., 2001, « La langue et la culture françaises dans le plurilinguisme en Algérie ». [<http://www.initiatives.refer.org/notes/sess603.htm>]

sens de « apprise antérieurement à toute autre » (Cheriguen⁵⁴), de nombre d'enfants bougiotes⁵⁵.

L'apparition des écoles privées⁵⁶, qui connaissent une évolution spectaculaire depuis ces dix dernières années, ce qui constitue un indicateur de socialisation important de la petite enfance⁵⁷, vient combler le souhait des parents désireux de voir leurs enfants pratiquer la langue française. Elles permettent en effet de renforcer et d'encadrer cette acquisition. Ainsi, bon nombre d'enfants issus de milieux économiquement et/ou intellectuellement favorisés, enfants de riches commerçants ou de parents instruits, fréquentent ces écoles. Cet accroissement est un des premiers résultats visibles de la démocratisation de la privatisation de l'enseignement. De ce fait, les parents préfèrent mettre leurs enfants dans ces écoles que dans les écoles publiques qui elles aussi ouvrent leurs portes à la petite enfance, plus tardivement cependant, car les écoles privées reçoivent les enfants à partir de deux ans et demi (comme c'est le cas aux *Iris* à Bejaia), contre cinq ans dans les écoles publiques. Outre l'immersion linguistique, ces écoles proposent des activités éducatives, au niveau du préscolaire, qui ont un effet bénéfique non seulement sur les performances scolaires des enfants mais également sur leur adaptation sociale, car un accent particulier est mis sur le développement d'une compétence de communication orale en français. L'acquisition précoce de cette compétence n'a aucun effet négatif ni sur le développement général cognitif ni, par la suite, sur l'acquisition de l'arabe, première langue nationale du pays. Bien au contraire, le français première langue au préscolaire et/ou au scolaire constitue un facteur favorable aux autres apprentissages⁵⁸, comme cela a été montré par Benamar⁵⁹. Toutefois, certains parents tiennent à ce que leurs enfants apprennent conjointement l'arabe et le français, de peur qu'ils ne se heurtent à des difficultés plus tard. Ceci a poussé les autorités à inciter, voire à obliger, les écoles privées à intégrer l'arabe dans leurs programmes, et cela dès le préscolaire.

⁵⁴ Cheriguen F., 1997, « La contamination linguistique en milieu plurilingue », *Revue EL MOBARRIZ* 4, pp. 23-55, p. 23.

⁵⁵ Comme d'autres enfants algériens, d'ailleurs, kabylophones ou non.

⁵⁶ Bien que l'appellation « privée » les oppose à l'école publique, ces écoles se caractérisent par le fait que les enseignements y sont en français.

⁵⁷ Ces écoles privées ne socialisent pas uniquement la petite enfance. Nous pouvons dire qu'elles englobent le primaire et le C.E.M. publique.

⁵⁸ On peut dire cela de n'importe quelle langue, d'ailleurs : plus on en connaît, mieux on en apprend de nouvelles.

⁵⁹ Benamar A., « Le français au préscolaire en Algérie : entre contingence et nécessité », *Penser la francophonie- concepts, actions et outils linguistiques*, Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, (CRASC), pp. 300-313, [consulté le 4 février 2007].

[<http://www.bibliotheque.refer.org/livre244/124426.pdf>]

Afin d'avoir une idée des langues parlées et comprises par les enfants qui constituent notre échantillon, nous avons distribué à leurs parents des fiches individuelles à remplir⁶⁰. Les réponses révèlent que la première langue acquise par ces enfants est le français, ce qui ne les empêche pas bien sûr de comprendre, voire de parler, la langue arabe et/ou kabyle. Ce qui fait que le français que parlent ces enfants *baigne* dans un milieu plurilingue. En effet, il importe maintenant de savoir quelles sont les caractéristiques que va revêtir la langue française.

2.2.2. L'impact des langues co-existantes sur l'acquisition du français

L'évolution du langage chez l'enfant n'est pas indépendante de l'environnement verbal auquel il est exposé. On tient généralement à signaler l'influence que peuvent exercer sur le développement linguistique de l'enfant la langue parlée par ses parents et la classe sociale à laquelle ils appartiennent. Ainsi, Calvet⁶¹, reprenant la conception de Bernstein, souligne que « l'apprentissage et la socialisation sont marqués par la famille dans laquelle les enfants sont élevés, que la structure sociale détermine entre autre choses les comportements linguistiques ». Dans ce sens, les travaux de Bernstein⁶² et surtout de Labov⁶³ qui développa des critiques montrant, comme dit Calvet⁶⁴, « qu'il ne décrivait pas des codes mais plutôt des styles », tout en insistant sur le fait social et en limitant son objet d'étude à « la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique (...) S'il n'était pas nécessaire de marquer le contraste entre ce travail et l'étude du langage hors de tout contexte social, je dirais volontiers qu'il s'agit là tout simplement de *linguistique*⁶⁵ », explicitent le mieux la variation du langage selon les classes sociales. Malgré les reproches qui leur ont été adressés, leurs travaux nous aident à faire dans un certain sens la jonction entre l'interaction et les stratégies productives mises en place dans la communication. En ce sens, si Bernstein fait le lien entre le langage et la situation sociale dans laquelle il est émis, d'autres études menées dans des pays où le pluriculturalisme et le plurilinguisme règnent montrent que le langage se trouve acclimaté et approprié à ces sociétés.

⁶⁰ Voir en annexe

⁶¹ Calvet L.-J., 2003, *La Sociolinguistique*, Paris : PUF. p. 15.

⁶² Bernstein B., 1975, *Langage et classes sociales*, Paris : Minuit.

⁶³ Labov W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris : Minuit.

⁶⁴ Calvet L.-J., 2003, *La sociolinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France. p. 16.

⁶⁵ Labov W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris : Minuit. p. 258.

Ainsi, au Nigeria, un pays d'Afrique qui, comme beaucoup d'autres, se caractérise par sa situation plurilingue, Muhammad Sadiu⁶⁶ montre, à partir d'une étude sur l'enseignement du français basé sur l'application de l'approche communicative, que le français pratiqué par les étudiants est un « français d'Afrique », comme le qualifie Calvet, autrement dit, « la variété de langue présentée est un mélange de français francophone et de français hexagonal. Elle n'oublie pas aussi d'illustrer certains faits nationaux pour prendre en compte la couleur du pays »⁶⁷. Cela signifie que la langue française est imprégnée de caractéristiques spécifiques : « à la fois mangue et abricot »⁶⁸ sur différents plans. Ceci est revendiqué par certains Africains comme par exemple l'écrivain de la célèbre *Trilogie de Kouta*, Massa Makan Diabaté, ou encore par Léopold Sédar Senghor, ancien président de la République du Sénégal, lorsqu'il déclare : « Nous sommes pour une langue française, mais avec des variantes, plus exactement, des enrichissements régionaux »⁶⁹.

Quittons l'Afrique sub-saharienne et rejoignons le Maghreb où, selon Cheriguen⁷⁰, « le français fait partie d'un plurilinguisme depuis presque toujours acquis ». Ainsi, en Tunisie, selon l'étude de Naffati⁷¹, le français cohabite avec l'arabe et le berbère dans certaines régions, même si c'est dans de très faibles proportions (1%), et connaît un emploi assez large dans différentes pratiques langagières, surtout dans le domaine du travail. Cette recherche met l'accent sur une spécificité qui ne se situe pas tant au niveau morphosyntaxique qu'au niveau lexical : en effet, ce français, que l'auteur appelle « français endogène », dont le référent serait « le mésolectal écrit » (appellation qui revient, à l'origine, à Lafage⁷²) marqué par un « usage marqué de régionalismes, variété à norme locale implicite ». Il est donc crucial de situer le type de français utilisé dans le domaine étudié, le français mésolectal écrit de Tunisie différant des deux autres (français

⁶⁶ Muhammad Sadiu M., 2005, « L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria » *Glottopol* 6, p. 109, [Revue de sociolinguistique en ligne], [22 mars 2007].

[http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_05muhammad.pdf]

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ C'est l'appellation qu'utilisent les Africains pour caractériser la langue française qu'ils pratiquent.

⁶⁹ Daff M., 1998, « Le français mésolectal comme expression d'une revendication de copropriété linguistique en francophonie », *Le Français en Afrique* 12, pp. 55-104. [Consulté le 07 mars 2007], [<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/Daff.htm>]

⁷⁰ Cheriguen F., 1997, « Politiques linguistiques en Algérie », *Mots, les langues du politique* 52, pp. 62- 69, p.62.

⁷¹ Naffati H., 2004, « Le français en Tunisie : étude sociolinguistique et lexicale », [résumé de thèse soutenue à l'université de Provence], pp.303-305, p. 305, [consulté le 05 mars 2007], [<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/19/resumNaffati.pdf>]

⁷² Lafage S., 1989, *Rapport inventaire de particularités lexical du français en Haute-Volta*, *Bulletin de l'O.F.C.A.N* 6, Paris, p. 300.



basilectal, caractérisé par des écarts à la norme, et français acrolectal, à l'accès médiatisé par les études supérieures). Ce qui ressort de cette étude à la fois sociolinguistique et lexicale de cette langue est que le français pratiqué en Tunisie n'est pas forcément le français hexagonal, mais un français tunisien.

On le voit, le français au Maghreb ne reste pas étanche, coupé des langues avec lesquelles il est en contact. C'est ce que montre, sur l'Algérie, l'étude de Cheriguen⁷³ sur les contaminations. Cette étude illustre l'influence des langues qui coexistent sur l'appropriation du français, à savoir l'arabe et le berbère avec leurs variétés. Ces influences ou, pour reprendre les termes de Cheriguen, ces « interférences ou contamination linguistique », relèvent en général de quatre domaines : phonétique, morphosyntaxique, lexical et sémantique. Cependant, comme le précise Cheriguen⁷⁴ :

« Il faut bien noter que les locuteurs qui réalisent des écarts de type lexical ne sont pas ceux issus de l'émigration. Cela a pour conséquence l'influence de l'arabe ou du berbère qui s'exerce avec plus de force sur le vocabulaire (français) des sujets non-émigrés, parce que ce sont souvent ceux qui connaissent le mieux ces deux langues concurrentes ».

En effet, les contaminations peuvent avoir lieu sur deux plans : une contamination dite « positive » favorise l'emprunt, (les *mots des uns* deviennent les *mots des autres*⁷⁵), et l'autre contamination, dite « négative », « constitue un obstacle à l'appropriation d'une langue étrangère »⁷⁶, mais elle présente « un intérêt certain puisqu'elle permet de mieux connaître les impropriétés et les maladresses des apprenants » ce qui aidera les enseignants à y remédier en orientant leurs enseignements dans le sens des erreurs commises.

En résumé, l'appropriation du français dans un milieu plurilingue tel que le nôtre est imprégnée de caractéristiques relevant des langues qui cohabitent avec le français, à savoir le berbère et l'arabe. Cela veut dire que ce français n'est pas le français hexagonal mais un français algérien marqué par des écarts, ce que fait apparaître notre corpus.

⁷³ Cheriguen F., 1997, « La contamination linguistique en milieu plurilingue », *Revue EL MOBARRIZ* 4, pp. 23-55, p. 23.

⁷⁴ *Ibid.* p. 23.

⁷⁵ Cf. Tournier M., 2004, « compte rendu de : Cheriguen Foudil., 2002, *Les mots des uns, les mots des autres. Le français au contact de l'arabe et du berbère*, Alger : Casbah » *Mots, Langue(s) et nationalisme(s)* 74, pp. 153-154, [<http://test.cens.cnrs.fr/revue/mlp/2004/v/n74/010901ar.pdf>]

⁷⁶ Naffati H., 2004, « Le français en Tunisie : étude sociolinguistique et lexicale », [résumé de thèse soutenue à l'université de Provence], pp.303-305, p. 305, [consulté le 05 mars 2007], [<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/19/resumNaffati.pdf>]

Il faut préciser que les enfants sur lesquels nous avons effectué notre travail, vu leur âge et leur niveau – à quelques différences près liées aux différences interindividuelles – ne maîtrisent pas encore le français écrit ; ils sont plutôt orientés vers l’oral. Car en général, les langues sont d’abord parlées. Il est probable que, dans un avenir proche, ces enfants vont acquérir forcément la même langue (le français) que celle de leurs parents en particulier et des locuteurs francophones algériens en général, une langue avec toutes les caractéristiques qui font d’elle un français spécifique ou encore un français algérien, comme le souligne Sebaa⁷⁷, dotée de certaines spécificités sur le plan lexical, morphosyntaxique et phonétique.

3. L’analyse conversationnelle

Avant d’aborder les conversations enfantines, il est bon de donner un petit aperçu⁷⁸ de l’analyse conversationnelle et de ses apports dans le domaine de l’étude du langage même si nous avons eu l’occasion d’en parler brièvement dans les pages précédentes⁷⁹. L’objectif de ce passage donc est de rappeler brièvement le cheminement intellectuel des différents domaines scientifiques (linguistique, philosophique et sociologie) qui ont permis l’émergence de ce courant.

Analyse conversationnelle est le terme utilisé en français pour traduire *Conversation Analysis*, expression désignant un courant de l’ethnométhodologie qui a vu le jour aux États-Unis sous la houlette de H. Sacks et ses collaborateurs (E. Schegloff, G. Jefferson). Elle découle de la convergence de trois grands courants de recherche : l’interactionnisme symbolique, l’ethnographie de la communication et l’ethnométhodologie.

L’interactionnisme symbolique est défini comme l’étude des échanges individuels en tant que comportements symboliques qui résultent d’un processus social d’interaction. Autrement dit, la compréhension du monde social s’effectue à travers l’interprétation des interactions, d’où l’appellation de *symbolique*. Ce courant né dans les années quatre-vingts est à l’origine de tout un ensemble de travaux microsociologiques qui traitent des mécanismes de l’interaction au cours desquels se construit et se modifie la réalité sociale.

⁷⁷ *Op.cit.*

⁷⁸ Il ne s’agit pas de présenter un cours sur l’analyse conversationnelle mais de rappeler en quelques paragraphes ses apports et ses origines. Pour plus de précision, on se reportera à Kerbrat-Orecchioni C., *Les Interactions verbales* (tome 1, tome 2 et tome 3), Paris: Armand Colin.

⁷⁹ Voir la section « compétence conversationnelle et compétence communicative ».

Il en découle que des relations d'interaction de toutes sortes s'établissent entre les hommes qui vivent leur quotidien parmi leurs semblables. Les concepts d'« interaction » et de « quotidien » conduisent la réflexion de Goffman⁸⁰ vers une analyse des conversations quotidiennes qui, selon lui, obéissent au principe du respect de la face⁸¹.

L'ethnographie de la communication s'intéresse plus particulièrement, comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni⁸², aux relations entre le langage et ses contextes sociaux d'utilisation, au sens où les normes communicatives et les pratiques discursives sont toujours envisagées dans leur relation au « cadre » et au « site » dans lesquels elles s'inscrivent. À la notion de compétence linguistique chère à Chomsky, Hymes ajoute la *compétence communicative*⁸³, qui permet à un locuteur de produire des énoncés adaptés aux contextes sociaux. L'ethnographie de la communication envisage la nécessité d'utiliser deux types de compétences : la compétence qui permet de produire des phrases grammaticalement correctes et celle qui permet de produire des phrases socialement correctes.

À partir d'un courant de la sociologie appelé l'ethnométhodologie⁸⁴, fondé à la fin des années soixante par Harold Garfinkel, un certain nombre de recherches se sont intéressées à l'étude de l'interaction verbale. À titre d'exemple, citons les travaux en ethnométhodologie effectués par Schegloff & Sacks⁸⁵ à propos des procédures d'ouverture et de fermeture des conversations, ou encore de ce qui concerne l'organisation générale des conversations.

Rendre compte des éclairages apportés par chacun des courants cités n'est pas sans conséquences sur le plan méthodologique. Entre autres, l'analyse conversationnelle devra tenir compte des facteurs situationnels, dont le contexte interactionnel et social, ce qui implique une démarche transdisciplinaire, faisant appel notamment à la pragmatique, à la psychosociologie et à l'ethnographie de la communication.

⁸⁰ Goffman, E., 1974. *Analyse d'armature: Un essai sur l'organisation de l'expérience*. New York, NY et autres : Harper et rangée.

⁸¹ Goffman (*op. cit.*, p. 21) conclut que : « La face est donc un objet sacré, et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation et un ordre rituel ».

⁸² Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris: Armand Colin.

⁸³ Pour plus de précision, voir la présentation de cette notion dans les pages précédentes.

⁸⁴ *Ethnométhodologie* est un terme fabriqué sur le modèle d'*ethnobotanique* et autres *ethnoscience*s.

⁸⁵ Schegloff E.A. & Sacks H., 1973, « Opening up closing », *Semiotica* VIII /4, p. 289-327

Dans notre travail nous nous référons à l'analyse des conversations présentée par Traverso⁸⁶, qui s'inspire elle-même de la démarche de Kerbrat-Orecchioni tout en la poursuivant et en la renouvelant. Toutefois, nous avons eu recours à ce que Kerbrat-Orecchioni a mis en œuvre pour étudier les règles qui permettent la gestion de l'*alternance des prises de parole* et celles qui régissent l'*organisation structurale* des interactions verbales et qui permettent la mise en séquence de ces unités fonctionnelles que sont les échanges et les interventions. Il est à noter que Kerbrat-Orecchioni ajoute aux deux règles mentionnées ci-dessus une troisième, qui concerne ou détermine la construction de la *relation interpersonnelle*. Mais dans notre travail, nous n'avons pas pris en considération cette troisième règle et nous nous sommes limitée à l'étude des règles abordées par Traverso.

L'analyse conversationnelle s'est toujours intéressée à l'analyse des échanges ou des conversations des adultes. Tous les travaux qui ont été menés dans le sens de l'émergence du langage chez l'enfant relèvent de la psychologie du langage. En effet, l'intérêt que présente notre travail est double : non seulement nous avons étudié les conversations enfantines en mettant en lumière leur caractéristiques et leur organisations, ce qui n'est pas assez étudié et approfondi, du moins pour ce qui concerne les études effectuées dans ce domaine dans notre pays, mais de plus nous avons mis un accent particulier sur le développement de la compétence conversationnelle chez des enfants francophones de notre région.

4. Les conversations enfantines

Si l'acquisition de la compétence s'inscrit intimement dans les nombreuses interactions qui caractérisent un groupe social, il faut alors accorder aux interactions la place qui leur revient. S'opposant à la tradition de l'écrit, on admet que le dialogue, comme le dit Bakhtine, est la forme la plus naturelle du langage. La linguistique interactionnelle, à travers l'analyse des conversations, montre que le dialogue est régi par un ensemble de règles de fabrication ou règles conversationnelles. Schématiquement, tout échange implique des rôles interlocutifs et un matériel verbal. L'analyse conversationnelle met à jour la présence d'un système de tours de parole et de scripts conversationnels, une véritable *grammaire* conversationnelle qui caractérise également la compétence

⁸⁶ Traverso V. 1996, *La Conversation familiale : Analyse pragmatique des interactions*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

communicative. Définir la compétence communicative d'un locuteur suppose donc la définition d'une grammaire des conversations et des discours.

De nombreuses recherches ont porté sur les toutes premières interactions entre le bébé et l'adulte. L'ensemble de ces travaux montre qu'une structure interactive de forme conversationnelle se met en place très tôt, structure dans laquelle s'insèrent les acquisitions de type cognitif et langagier.

Cartron & Winnykamen⁸⁷ reprennent la conception de Hartup⁸⁸, qui souligne que « pour que se réalise un développement social optimal de l'enfant, deux types de relations sont nécessaires et l'une ne peut compenser les effets de l'autre : les relations parent-enfant, relations verticales se caractérisant par l'asymétrie des compétences et des pouvoirs existant entre l'adulte et l'enfant et l'enfant et ses pairs, relations horizontales, car symétriques, c'est-à-dire marquées par la réciprocité des compétences et des attentes de l'un des partenaires par rapport à l'autre ». Nous aborderons dans ce qui suit les deux types d'interactions verbales : avec un adulte et avec un pair d'âge.

4.1. Interaction, conversation avec les pairs

Il est vrai que les enfants apprennent beaucoup en interagissant avec leurs parents. Mais ils peuvent aussi apprendre sans eux, grâce aux interactions avec leurs pairs, à plus forte raison s'ils fréquentent les écoles maternelles ou préscolaires, ce qui est le cas de notre échantillon.

Florin⁸⁹ déclare que les enfants de deux ans « mettent en place des enchaînements d'actes qui se succèdent en fonction de ce que le partenaire vient de faire. Des jeux d'alternances apparaissent, tels celui de cache-cache ou d'autres jeux inventés, en fonction des objets disponibles dans la pièce où ils sont réunis : les enfants comprennent que l'acte d'autrui appelle une réponse qui, elle-même, suscite un nouvel acte du partenaire. Ils peuvent collaborer à un but commun (une construction, par exemple), ce qui n'exclut pas des disputes (pour avoir un objet qui n'existe qu'en un seul exemplaire), avec les ajustements et les compromis nécessaires à la poursuite de l'interaction ». Elle précise qu'à

⁸⁷ Cartron, A. & Winnykamen, F., 2004, *Les Relations sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions*, Armand Colin, p. 36.

⁸⁸ Hartup W.W., 1989, « Social relationships and their developmental significance », *American Psychologist* 44, pp. 120-126

⁸⁹ Florin A., 1999. *Le Développement du langage*, Paris : Dunod. p. 68.

ce stade « ce n'est pas encore une conversation, mais cela y ressemble, pour ce qui est de l'enchaînement des actes, du thème partagé ou de la négociation ! ». Cela signifie qu'à l'âge de deux ans, lors des jeux partagés par un groupe d'enfants, on assiste à des disputes à des négociations et même à des thèmes partagés. Florin ajoute qu'à l'âge de trois ans, suite au développement des verbalisations, peuvent apparaître de véritables conversations entre des enfants qui se connaissent bien.

Dans cette même perspective, plusieurs études qui rendent compte des compétences à communiquer des enfants montrent que la forme et le contenu des interactions entre enfants sont proches de ceux de la conversation. Dans ces études, généralement, les enfants sont plus âgés. Il s'agit par exemple de celle Gallagher & Craig⁹⁰, cités par Garitte⁹¹. Ces auteurs montrent qu'à quatre ans, en situation dyadique et triadique de jeu libre, les enfants respectent l'alternance des tours de parole. Ils rappellent que les chevauchements verbaux sont de deux types : soit les enfants interviennent en début de tour de parole, soit en milieu de tour de parole. Dans ce cas l'analyse linguistique qu'ils ont faite de leurs conversations a montré qu'il peut s'agir d'un problème d'interprétation du langage dans la mesure où les chevauchements ont lieu lorsque la partie simultanée est un verbe qui peut aussi bien être transitif (ce qui permet un changement de tour de parole) qu'intransitif (ce qui ne le permet pas).

Cartron⁹² précise qu'entre trois et six ans, l'âge préscolaire, la fréquence et la diversité des interactions entre pairs augmentent. Elle cite encore une fois Hartup⁹³, qui montre que « le réseau relationnel des garçons est plus important que celui des filles aussi bien dans les relations mutuelles qu'unilatérales ; les activités privilégiées par les uns et les autres sont différentes ». Il est important de savoir aussi que les groupes de garçons ont plus de membres, alors que les filles, elles, ont tendance à interagir en dyade.

Dans notre travail, nous n'avons pas fait la différence entre les garçons ou les filles. Ce n'est pas que nous avons jugé cela de peu d'importance mais notre but est de mettre en lumière les règles conversationnelles acquises par les enfants en général indépendamment

⁹⁰ Gallagher T.M. & Craig H.K., 1982, « An investigation of overlaps in children's speech », *Journal of Psychology Research*, 11 (1), pp. 63-75.

⁹¹ Garitte C., 1998, *Le Développement de la conversation chez l'enfant*, Paris : De Boeck, p. 125.

⁹² Cartron A. & Winnykamen F., 2004, *Les Relations sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions*, Paris : Armand Colin, p. 53-54.

⁹³ Hartup W.W., 1983, « Peer relations », in E.M. Hetherington (éd.), *Handbook of child psychology : Socialization, personality, and social development*, New York : Wiley, pp. 103-196

de leur sexe. Toutefois, cela peut être envisagé comme une étude ultérieure à ce travail car, et heureusement d'ailleurs, tout travail n'est que l'ébauche d'un autre.

4.2. Interaction, conversation avec l'adulte

L'évolution du langage chez l'enfant n'est pas indépendante de l'environnement verbal auquel il est exposé. On tient généralement à signaler l'influence que peuvent exercer sur le développement linguistique de l'enfant la langue parlée par ses parents en premier lieu et en deuxième lieu par ceux qui l'entourent ou, plus largement, les personnes qui assurent sa prise en charge. L'apprentissage ou le développement des compétences à communiquer ne peuvent être conçus sans l'intervention de l'adulte.

Il faut en outre signaler que, quelle que soit la place accordée aux dispositifs innés qui sous-tendent le développement des compétences de communication, les enfants n'apprennent pas à communiquer et à parler tout seuls. En effet, pour guider et orienter l'enfant dans son apprentissage et dans le développement de ses aptitudes à communiquer, l'adulte, d'une part, interprète, développe, reformule, corrige et confirme ou modifie les désirs et les actions de l'enfant et, d'autre part, modifie le langage qu'il lui adresse en le simplifiant sur différents niveaux (essentiellement syntaxique et lexical), en modifiant les indices prosodiques surtout, de façon à être accessible à l'enfant et que celui-ci puisse comprendre ses intentions.

Ce langage particulier est appelé par certains auteurs « le langage modulé ». Il vise à mieux insérer l'enfant dans le dialogue. Dans son dictionnaire de linguistique Dubois⁹⁴ donne une précision quant à cette appellation : « Cette façon de parler ne doit pas être confondue avec le langage de mauvaise qualité que l'on a désigné par le langage-bébé. C'est pourquoi, on a choisi le terme “ langage modulé ” pour désigner « l'attitude éducative implicite de l'adulte qui aménage sa manière de parler lorsqu'il dialogue avec l'enfant en vue de faciliter l'acquisition par celui-ci de la langue maternelle ». Jisa & Richaud⁹⁵ citent Garnica⁹⁶, qui considère les modifications observées dans la langue modulée comme plurifonctionnelles : « elles servent à la fois une fonction analytique

⁹⁴ Dubois J., 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse. p. 265.

⁹⁵ Jisa & Richau, 2001, Jisa H. & Richaud F., 2001, « Quelques sources de variation chez les enfants », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, [revue Aile en ligne], [consulté le 4 avril 07], [<http://aile.revues.org/document1251.html#tocto8>]

⁹⁶ Garnica O., 1977, « Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children », in C. Snow & C.A. Ferguson (éd.), *Talking to Children : Language Input and Acquisition*. New York : Cambridge University Press, pp. 63-88.

(informationnelle) et une fonction interactionnelle ». D'après son analyse des facteurs prosodiques et paralinguistiques dans le discours adressé aux enfants âgés de 2 à 5 ans, il apparaît que certaines modifications aident l'enfant dans son analyse du contenu linguistique du discours. Par exemple, les pauses et les intonations montantes en fin de phrase signalent la complétude d'une unité linguistique. L'accentuation exagérée sur les substantifs et les verbes attire l'attention de l'enfant sur les unités informatives des énoncés. Toutefois, d'autres caractéristiques de la langue modulée ont une fonction plus interactionnelle, à savoir de régler la conversation entre adulte et enfant et d'assurer l'attention de l'enfant. Pour étudier ces aspects nous avons enregistré des conversations entre adulte et enfant francophones. L'intonation montante en fin de phrase montre à ce dernier que le prochain tour de parole est potentiellement le sien. Certes, le suprasegmental n'est pas inclus dans notre recherche mais il se révèle très important dans l'étude de l'acquisition de la compétence conversationnelle, ce que nous envisageons d'inclure dans une prochaine recherche qui serait une suite de la présente étude. De plus, Garnica⁹⁷ constate que les facteurs liés aux fonctions interactionnelles diminuent avec le temps, tandis que les facteurs liés aux fonctions informatives persistent dans le discours adressé aux enfants de 5 ans.

Avant même de pouvoir combiner deux mots, l'enfant entre en relation avec son monde et spécialement avec sa mère : ce que Stern⁹⁸ a appelé *l'accordage affectif*. On note donc l'existence d'interactions comportementales précoces entre la mère et son enfant. Garitte⁹⁹ met l'accent sur ce point en disant que « le corps tout entier participe à la production de la signification, et la lecture des expressions corporelles (faciales, gestuelles, posturales) renseigne également sur le contenu du message, ou le complète ».

Ainsi, un enfant peut demander à être pris dans les bras en tendant les bras vers l'adulte. En effet il utilise son corps pour « communiquer à sa mère ses états internes de satiété, de malaise, de faim, de douleur, *etc.* en pleurant et en criant ou en babillant, en ayant le visage contracté ou relâché, en s'endormant facilement, *etc.* » (Garitte¹⁰⁰). Ainsi, au fil du temps, la mère repère les différentes expressions émotionnelles positives (plaisir, joie, bien-être, *etc.*) et les différentes expressions émotionnelles négatives (détresse, colère,

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Stern D.N., 1989, *Le Monde interpersonnel du nourrisson*, Paris : Presses Universitaires de France.

⁹⁹ Garitte C., 2005, « Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant », *Rééducation orthophonique* 43-221, p. 8

¹⁰⁰ *Ibid.*

etc.). De son côté, l'enfant « instrumentalise » très rapidement sa mère en adaptant son comportement pour la faire venir (par exemple en différenciant ses pleurs ou ses cris). Il s'agit donc d'une intercompréhension mutuelle qui se transforme au fur et à mesure que les capacités à communiquer de l'enfant évoluent. En effet, la communication non verbale s'installe au cours des premières années de la vie de l'enfant. Elle se poursuit et se développe avec le développement du langage.

Or, à ce jour, dans les pays où le français partage en commun ce contexte de plurilinguisme et où une place très importante est réservée à cette langue, l'approche de ce domaine, en terme de développement des compétences conversationnelles, n'a suscité presque aucune étude, malgré l'importance de l'émergence de la parole ou encore l'acquisition des compétences conversationnelles chez l'enfant francophone. En outre, il ne faut pas oublier que la fonction première de l'apprentissage ou l'appropriation d'une langue, qu'elle soit première ou seconde, est la communication.

C'est pour cela que nous nous sommes engagée dans une étude plus approfondie de toutes les caractéristiques de la conversation de l'enfant francophone, ce qui nous permet de rendre compte de l'acquisition et du développement de la compétence conversationnelle entre la troisième et la cinquième année, tout en nous appuyant sur l'analyse d'un corpus issu d'un enregistrement d'un ensemble de conversations ; c'est ce que nous allons présenter et décrire dans le chapitre suivant.

Chapitre II

Présentation des données et méthodologie

1. Problématique et hypothèses

« Les enfants conversent-ils ? » est la question posée par ceux, notamment la psychologue Catherine Garitte, qui se sont intéressés à la communication des enfants, pour voir à quel âge les enfants commencent à *converser* ou pour étudier le développement de la conversation chez l'enfant tout en partant de l'idée que les enfants se parlent et discutent avec leur entourage, à l'école, à l'arrière de la voiture, etc. Mais s'agit-il d'une conversation, une conversation telle qu'elle a été définie par les interactionnistes et plus précisément par les conversationnalistes ? Grâce aux travaux qui ont été menés dans cette optique, il a été démontré que les enfants conversent à partir de trois ans, chose qui nous a d'ailleurs poussée à limiter l'âge de la première catégorie d'enfant à trois ans, comme nous l'avons dit précédemment. Cela ne constitue pas le seul profit que nous avons tiré des études antérieures. Après un passage en revue, certes non exhaustif, des travaux qui ont été menés dans les domaines qui croisent notre sujet de recherche, à savoir l'acquisition du langage par l'enfant au cours de la troisième et cinquième année de sa vie, les interactions ou conversations enfantines et le fond théorique de l'analyse conversationnelle, une possibilité nous est offerte de mieux cerner et de préciser notre objet d'étude. Pour dire les choses autrement, c'est en examinant et en *tamisant* les résultats des travaux antérieurs à notre recherche que nous pouvons consolider les axes de notre recherche.

En effet, si au départ nous nous sommes fixée l'objectif de voir ce qui caractérise la conversation de l'enfant francophone algérien, de vérifier si la compétence conversationnelle en français est acquise au même rythme que la compétence langagière dans la langue française ou encore si le fait de maîtriser les règles grammaticales de la langue française c'est savoir du coup converser, dès à présent nous tâcherons de répondre à une seule question pertinente qui est : quand et comment la compétence conversationnelle de l'enfant algérien francophone est-elle acquise ? À cette question pivot viennent s'ajouter des questions subsidiaires :

- Quelles sont les règles conversationnelles acquises par ces enfants ? quelle est leur évolution entre l'âge de trois ans et l'âge de cinq ans ?
- À quel point sont-elles maîtrisées ?
- Y'a-t-il une différence entre les règles conversationnelles acquises par les enfants de trois ans et les enfants de cinq ans ?

C'est à ces questions que nous souhaitons apporter quelques éléments de réponse en nous appuyant sur l'analyse d'un corpus issu d'un enregistrement d'un ensemble de conversations ; c'est ce que nous allons présenter et décrire dans ce chapitre.

Mais avant cela, nous tenons à présenter nos hypothèses. Car, comme toute recherche, celle-ci est basée sur des hypothèses sur lesquelles nous nous appuyerons pour envisager de répondre aux questions posées précédemment. En effet, nous souhaitons vérifier les hypothèses de réponses suivantes :

- L'organisation des tours de parole est acquise avant même que l'enfant ait prononcé son premier mot ; ce qui veut dire qu'elle est *à fortiori* acquise chez les enfants de trois ans et de cinq ans.
- Les enfants n'éprouvent pas de gêne à commencer une conversation. Autrement dit, ils n'ont pas recours aux rituels d'ouverture et de clôture auxquels les adultes attachent beaucoup d'importance.
- Il y a une discontinuité thématique remarquable : on dit généralement que *l'enfant saute du coq à l'âne*.

2. Présentation des données

L'observation du comportement linguistique spontané demeure assurément un idéal à beaucoup de points de vue, dans la mesure où les données recueillies dans la pratique langagière sont forcément perturbées par l'intervention d'une technique expérimentale. Pour notre part, nous n'avons pas imposé, lors du recueil des données, d'autre tâche aux enfants que leurs échanges spontanés autour d'une activité ludique à laquelle ils sont habitués.

Dans la description de la situation de l'interaction, Hymes, cité par Kerbrat-Orecchioni¹, inclut certaines composantes, à savoir *setting, participants, ends, acts, key, instrumentalities, norms*, et *genre*². Mais Kerbrat-Orecchioni³ constate que cette classification est hétérogène parce qu'elle englobe certains constituants qui sont à considérer comme « des moyens, des propriétés ou des ingrédients (les "actes") de

¹ Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris : Armand Colin, pp. 76-77

² L'ensemble des initiales des termes : *setting, participants, ends, acts, key, instrumentalities, norms*, et *genre* constitue les lettres du fameux acronyme de Hymes « speaking ».

³ Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris : Armand Colin, p.77

l'interaction elle-même ». En effet, elle s'est inspirée plutôt du modèle proposé par Brown & Fraser⁴ qui ont décomposé la situation comme suit : *participant*, *purpose*, *setting* et *scene*. Dans le présent travail, nous reprenons la conception de la situation de l'interaction de Kerbrat-Orecchioni : nous décrivons donc les sites, les participants et le but de l'interaction.

2.1. Les sites

Le site (*setting*), appelé également *cadre* par Hymes, désigne « le moment et l'endroit où se déroule l'acte de parole et, d'une manière générale, tout ce qui le caractérise du point de vue matériel » (Traverso⁵). En un mot, le site constitue le cadre spatio-temporel de l'interaction.

2.1.1. Le temps

« Il n'est pas possible de préciser une durée moyenne, minimale ou maximale, pour la conversation, bien que le manque de temps soit susceptible d'en compromettre l'émergence » comme le souligne Traverso⁶. Elle poursuit en disant que « dans une conversation, les individus sont totalement tournés les uns vers les autres pour un temps qu'ils ne comptent pas ».

Dans notre travail, les données ont été enregistrées, en grande partie, lors des séances consacrées aux activités ludiques pour les enfants de trois ans et lors des récréations pour ceux de cinq ans. Ce qui veut dire que le temps est laissé aux enfants de converser. La durée de la plupart des interactions est de trois-quatre minutes d'enregistrement. Néanmoins, dans certaines conversations, nous étions prise par l'échange des enfants et nous avons enregistré des conversations excédant quatre minutes.

2.1.2. Le lieu

Pour la collecte du corpus et l'enregistrement de différentes conversations d'enfants préscolarisés, nous nous sommes orientée, au mois d'avril, vers le secteur privé, l'école privée *Les Colombes* qui se situe dans la ville de Bejaia et qui englobe le préscolaire et le scolaire. Le choix d'enregistrer dans cette école privée a en réalité été motivé en grande partie par des raisons liées à l'existence d'enfants ayant la langue française comme

⁴ Brown P., Fraser C., 1979, « Speech as a mark of situation », *Social markers in speech*, Cambridge : Scherer and Gilles, pp. 33-62.

⁵ Traverso V. 1996, *La Conversation familiale : Analyse pragmatique des interactions*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon. p. 9

⁶ *Op. cit.* p. 9

première langue acquise et pour des raisons liées à l'absence de problèmes liés à l'autorisation d'accès dans cette école, et enfin par l'assurance de la collaboration de son personnel.

Les interactions ont été plus précisément enregistrées dans la salle de jeux. Les enfants étaient isolés dans cette salle pour une raison technique : dans le but d'avoir une meilleure prise de son. En outre, cette salle suscite un bon souvenir chez les enfants de cinq ans puisqu'ils y ont passé des moments agréables et ceux de trois ans éprouvent de la joie lorsqu'ils s'y trouvent (c'est là qu'ils se consacrent aux jeux, à la musique, aux dessins animés, etc.). Lors de la plupart des enregistrements, il n'y avait que les enfants enregistrés et nous ; dans le cas des dialogues inégalitaires il y avait bien sûr la maîtresse. Si nous sommes présente lors des enregistrements c'est dans le but d'avoir une idée de ce qui se passe, afin de faciliter la transcription des données, comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni⁷ : « le descripteur d'une conversation est avantagé dans une certaine mesure par rapport aux participants : “ il travaille après coup, en ayant sous les yeux tout le film de la conversation, en pouvant faire l'aller-retour entre une intervention et ses séquences directes et indirectes, alors que les participants opèrent sous le coup de l'évènement ”⁸ ». De ce fait, nous avons analysé le corpus tout en ayant en mémoire le déroulement des interactions. Nous tenons à signaler que notre présence (nous nous sommes mise à l'écart) ne constitue pas un obstacle dans l'accomplissement de la conversation : non seulement, une certaine familiarité s'est établie entre nous et ces enfants (après un bon nombre de rencontres et de travail ensemble), mais aussi les enfants, contrairement aux adultes, font facilement abstraction de leur entourage dans leurs échanges, ils sont moins sensibles à la présence de personnes extérieures.

2.2. Les participants

2.2.1. Choix des catégories d'âge

Les enfants sur lesquels nous avons effectué notre recherche sont âgés de trois ans et de cinq ans. Ils habitent tous Bougie⁹, et sont tous francophones. Dans leurs pratiques langagières, il y a une situation de contact de langues : ils parlent tous un français parfois mêlé d'arabe et/ou de kabyle. En effet, ce statut de première langue du français ne

⁷ Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris : Armand Colin, p. 267

⁸ Kerbrat-Orecchioni (1998 : 267) reprend cette citation à Bouchard (1988 : 105).

⁹ Une deuxième appellation de la ville de Bejaia.

l'empêche pas de revêtir une coloration algérienne ou d'être tout simplement un français algérien – ce que nous avons abordé dans le premier chapitre.

Si nous avons choisi d'effectuer notre recherche sur des enfants bougiotes francophones âgés de trois ans et de cinq ans, c'est en fonction des caractéristiques développementales de ces enfants, comme nous avons eu l'occasion de le montrer dans les trois points abordés dans les pages précédentes¹⁰. Rappelons que les enfants de trois ans connaissent une explosion du vocabulaire qui s'installe surtout au cours de la quatrième année. Autrement dit, les compétences linguistiques qui leur permettent de communiquer verbalement sont développées. De plus, la conversation émerge dès l'âge de trois ans, comme cela a été montré par Garitte¹¹ : « dès trois ans les enfants produisent des conversations. Celles-ci sont encore très empreintes de moyens d'interactions gestuelles du fait des difficultés linguistiques que les locuteurs rencontrent ». Enfin, à cet âge, les enfants fréquentent les préscolaires et les garderies, ce qui fait qu'ils sont en contact avec d'autres personnes que les seuls membres de leur famille. C'est grâce à ces interactions, en plus de celles en famille bien sûr, que les enfants apprennent à parler¹².

À l'âge de cinq ans, les enfants ont acquis toutes les habiletés nécessaires au langage. Au cours de cette période également, une théorie que l'on appelle *théorie de l'esprit*¹³ a mis en lumière d'autres acquisitions et développements : l'enfant accède à la compréhension des désirs d'autrui puis, vers 4-5 ans, des croyances d'autrui. Cela veut dire que les enfants de cinq ans ont la possibilité de prédire et de comprendre les intentions des autres ce qui leur permet de répondre à des questions, à des demandes, enfin de rentrer en interaction développée avec eux.

Pour ne pas tomber dans les généralités et des imprécisions liées aux langues parlées et comprises par ces enfants, nous avons préféré remettre aux parents des enfants enregistrés des fiches individuelles¹⁴ pour chaque enfant. Ces fiches sont articulées autour de huit questions qui traitent, d'une part, de la situation sociolinguistique particulière de ces enfants, d'autre part, de leurs compétences dans chaque langue : leur première langue, les langues qu'ils parlent et celles qu'ils comprennent uniquement. Cela nous a aidée dans la compréhension de nos données.

¹⁰ Voir le domaine affectif, cognitif et social ainsi que les acquisitions au cours des deux catégories d'âge.

¹¹ Garitte C., 1998, *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Paris : De Boeck, p.144

¹² Voir les conversations enfantines abordées dans le premier chapitre.

¹³ Pour plus de précision voir le développement cognitif dans le premier chapitre.

¹⁴ Voir en annexe.

À partir de ces fiches, on peut résumer la situation sociolinguistique globale ainsi : pour les enfants enregistrés, qu'ils aient trois ou cinq ans, le français demeure la première langue. Néanmoins, si les enfants de trois ans inscrits dans la maternelle ne parlent que français et ne comprennent et utilisent que quelques termes d'arabe et/ou de kabyle, certains de ceux de cinq ans, inscrits au préscolaire, parlent également arabe et/ou kabyle¹⁵. Il ne faut pas manquer d'observer que la langue arabe est intégrée dans les programmes des écoles privées, en raison des difficultés que ces enfants rencontrent ensuite, quand ils passent au lycée où tous les enseignements s'effectuent dans cette langue. Aux *Colombes*, les enfants de la moyenne section (âgés de trois-quatre ans) comme ceux de la grande section (âgés de cinq ans), figurant dans un seul niveau qui est le préscolaire ou la maternelle, suivent des cours d'arabe, même si le volume horaire est très différent selon les sections : les enfants de trois ans apprennent l'arabe quatre heures par semaine (le reste du temps, ils étudient le français) et ceux de cinq ans quatorze heures par semaine (ce même volume horaire est réservé à la langue française).

Ce qui est remarquable aussi, c'est l'influence de l'environnement non strictement familial sur la langue pratiquée par ces enfants, notamment ceux de cinq ans. Il faut signaler que malgré la maîtrise, qui n'est pas parfaite bien sûr, de la langue arabe¹⁶ et/ou kabyle qui sont pratiquées à la maison entre les parents, comme l'indiquent les fiches remplies par les parents de ces enfants, il se trouve que ces enfants ne parlent souvent que le français à l'école.

Dans cette école, la majorité des enfants parlent le français. Ce qui veut dire que ceux qui ne le parlent pas ont intérêt à le faire sinon, il leur sera difficile de communiquer avec les autres, sans parler des moqueries dont ils seront victimes. Le fait que les enfants ne parlent souvent qu'en français s'explique par l'exigence des parents à ne parler à leurs enfants qu'en français, comme nous l'a confié l'un des parents d'élèves : « si j'ai mis mon enfant dans une école privée c'est pour qu'il puisse apprendre la langue française. Autrement, j'aurais pu le mettre dans une école publique où il apprendra l'arabe. En plus, pour être honnête les frais de leurs études seraient moins chers par rapport à ce que je paye maintenant ». Certains parents projettent d'ailleurs d'inscrire leurs enfants, après le C.E.M., au lycée privé d'Alger (unique lycée d'Algérie où l'enseignement est dispensé en

¹⁵ Voir en annexe la fiche individuelle de chaque enfant.

¹⁶ La langue arabe dont il est question ici est non pas l'arabe classique que les enfants apprendront plus tard à l'école mais l'arabe dialectal ou encore l'arabe des Bougiotes. En effet, l'appellation « arabe dialectal » recouvre différentes variétés selon les régions : arabe des Algérois, arabe des Oranais, etc.

français), afin qu'ils puissent obtenir un baccalauréat international¹⁷, valable en France et dans d'autres pays (même si le premier pays européens visé par les algériens reste la France), et ainsi continuer leurs études à l'étranger.

D'autres disent « Certes, la langue kabyle est la langue des ancêtres et des traditions mais... On a beau dire <tamazight dilakoul>¹⁸ mais qu'on le veuille ou non on ne peut pas tout apprendre en tamazight ». C'est dans cette perspective que les parents souhaitent que leurs enfants apprennent et maîtrisent le français. Pour ce qui est du kabyle, il reste réservé aux échanges dans des situations particulières : avec les grands parents, ceux qui leur parlent en kabyle.

Quand ces enfants rentrent au préscolaire, ils présentent des compétences différentes liées à leur milieu social et familial en plus de leurs différences interindividuelles mentionnées au départ. Dans notre travail, nous aurions souhaité approfondir la recherche sur ces différences interindividuelles. Mais l'étude de ces différences nous aurait menée trop loin, au-delà du cadre de ce mémoire. Si nous avons songé à approfondir ce point, c'est que nous pensons que les compétences conversationnelles sont liées premièrement à la nature des enfants, c'est-à-dire au fait qu'ils soient silencieux ou bavards, ce qui veut dire que leur participation à l'interaction est différente, et deuxièmement aux catégories¹⁹ auxquelles ils appartiennent : les enfants analytiques semblent tournés vers l'acquisition d'étiquettes²⁰ tandis que les enfants de type « global » s'orientent davantage vers l'acquisition de termes appropriés dans des activités interactives. Ceci laisse entendre que pour les premiers la fonction primaire de la langue est de nommer les choses tandis que, pour les seconds, c'est l'interaction sociale qui prime, ce qui les aide à développer la connaissance du monde social et leur permet de s'intégrer ou de faire agir une personne dans leur environnement.

Nous aurions souhaité aborder et approfondir ce point en utilisant des tests élaborés par les orthophonistes dans le domaine de l'acquisition du langage et surtout les tests que subissent les enfants atteints d'un trouble du langage ou d'un retard du langage pour tester

¹⁷ Les examens du baccalauréat se déroulent en Tunisie. Une fois obtenu, le diplôme du baccalauréat est reconnu à l'étranger, ce qui permet à ces élèves de poursuivre leurs études à l'étranger.

¹⁸ Ce qui donnera en français : « La langue berbère à l'école ». Ce slogan a été largement employé ces dernières années lors de la revendication de la langue amazigh.

¹⁹ Voir les catégories d'enfants mentionnées dans le premier chapitre.

²⁰ L'acquisition d'étiquettes veut dire le fait de nommer les objets : les enfants attribuent des noms, des *étiquettes* aux objets qui les entourent.

le développement de leurs compétences linguistiques, ce qui nous aurait dévoilé l'existence de développements possibles dans cette direction, mais cela n'est pas central dans notre recherche²¹.

2.2.2. Le nombre

Nous avons choisi d'effectuer notre travail sur quatre enfants dans chaque catégorie, ce qui fait que le nombre total est de huit enfants. Nous estimons que ce nombre est représentatif de la conversation d'un enfant francophone bougiote ou du moins du fonctionnement et de développement de la compétence conversationnelle de ce petit groupe d'enfants bougiotes. Après tout, comme nous l'avons avancé dans le premier chapitre, le français que parlent ces enfants est un français algérien, ce qui fait que l'acquisition de la compétence conversationnelle dans cette langue sera la même chez tous les enfants francophones bougiotes ou même chez les enfants francophones kabyles ou encore par extension chez les enfants francophones algériens qui sont dans la même situation linguistique et sociolinguistique très particulière de français langue première.

2.2.3. La relation

Bien qu'une relation particulière, comme le souligne Traverso²², ne soit pas nécessaire entre les interactants pour qu'ils puissent entamer une conversation, en particulier pour les enfants qui sont plus « spontanés » que les adultes en général, il est bon de signaler les relations qu'entretiennent les enfants entre eux et avec leurs maîtresses.

Les enfants de chaque catégorie entretiennent des relations de familiarité, voire d'amitié. Ils sont de la même classe, et ils sont ensemble depuis le début des cours. En outre, ils passent presque toute la journée ensemble, mangent ensemble, s'invitent pour des fêtes d'anniversaire etc.

Les relations entre les enfants enregistrés et la maîtresse de la première catégorie d'âge sont très étroites car cette dernière joue le rôle d'une éducatrice voire d'une nourrice. Dans la deuxième catégorie, la maîtresse n'est pas une nurse mais les relations qu'elle entretient avec ces enfants sont également étroites. Enfin, cette école constitue le petit monde des enfants après celui de la maison.

²¹ C'est une perspective envisageable pour un travail de thèse.

²² Traverso V., 1999, *L'Analyse des conversations*, Paris : Nathan, p. 8

Enfin, pour ce qui est de notre relation avec les enfants, étant donné que dans certains cas nous nous sommes mêlée aux conversations, nous dirons qu'une certaine familiarité s'est établie entre nous et les enfants : ces derniers se sont habitués à notre présence parmi eux.

2.3. Le but de l'interaction

Appelé aussi *purpose*²³, le but tel qu'il a été défini par Kerbrat-Orecchioni²⁴ est une composante intégrée au site, « puisqu'à tout site est associée une finalité intrinsèque, mais il en est en même temps relativement autonome ». Kerbrat-Orecchioni reprend l'exemple employé par Brown & Fraser²⁵ en disant qu'un stade peut être occasionnellement le cadre d'une manifestation politique, et une église celui d'un échange entre ouvriers chargés de son entretien. En effet, le but de l'interaction se localise entre le site qui a une destination propre, et les participants qui ont leurs propres objectifs.

Dans notre cas, il est vrai que les interactions ont été enregistrées dans une école, un milieu institutionnel donc, mais elles ne relèvent pas pour autant des interactions enseignant-apprenant lors des apprentissages, mais d'un échange spontané entre les enfants autour d'une activité ludique et entre les enfants et leurs maîtresses en dehors de la classe (situation informelle dans ce cas).

3. Enregistrement et difficultés rencontrées

3.1. L'enregistrement

L'enregistrement a été effectué à l'aide d'un dictaphone, car ce qui nous intéressait était les productions verbales des enfants plus que leurs productions non verbales, chose qui nous a poussé à préférer le dictaphone à un caméscope, sans parler des difficultés liées à l'utilisation d'un caméscope : méfiance des filmés ou de leurs parents, abondance non gérable d'informations, etc.

Avant de procéder à l'enregistrement, nous avons voulu que les enfants se familiarisent avec nous et surtout s'habituent à la présence de l'outil utilisé. Après une semaine d'observation nous avons choisi les enfants que l'on retrouve dans les conversations. Les critères de sélection ne sont pas trop compliqués ou exigeants : nous

²³ La terminologie est assez flottante, et variable d'un auteur à l'autre: le *purpose* de Brown et Fraser correspond à ce que Hymes appelle *end*.

²⁴ *Op. cit.* p. 79

²⁵ *Op. cit.*

avons veillé à ce qu'il y ait une affinité entre les enfants de chaque catégorie. En effet, nous avons remarqué par nous-mêmes que les enfants ne font aucun effort pour engager ou entretenir une conversation avec un enfant pour lequel ils n'ont aucune attirance. En outre, contrairement à ce que font les adultes, il ne suffit pas de mettre deux enfants ensemble pour que démarre une conversation. Chez les enfants de trois ans nous avons enregistré les dialogues entre deux enfants de même sexe car il se trouve qu'à cet âge les affinités sont très sexuées, comme le souligne Garitte²⁶ et comme nous l'avons constaté par nous même en entendant les enfants dire lors des jeux : « les garçons avec les garçons et les filles avec les filles ».

Nous arrivons à la façon d'enregistrer les conversations. Lorsque nous étions présente, nous tenions le dictaphone et le rapprochions à chaque fois du locuteur. Dans les autres cas, le dictaphone a été inséré entre les enfants ou posé sur la table : tout dépend de la situation de l'interaction.

Pour pouvoir cerner de manière plus claire le développement et le fonctionnement de la conversation chez ces enfants, nous avons opté pour un enregistrement entre différents interactants. Nous avons divisé l'enregistrement en deux parties. Autrement dit, nous avons enregistré dans chaque catégorie d'âge deux types de conversation en diversifiant les interactants:

- § le premier a été effectué entre les enfants eux-mêmes dans chaque catégorie.
- § le second a été effectué entre les enfants et la maîtresse dans chaque catégorie également.

Si nous avons découpé l'enregistrement comme cela, c'est dans le but de faire ressortir toutes les caractéristiques possibles de l'interaction, ce qui nous a permis de nous rendre compte du développement des compétences conversationnelles. En ce sens, nous savons que les enfants, quand ils parlent entre eux, manifestent une certaine liberté dans leurs pratiques langagières. De plus, c'est l'occasion de vérifier, de voir comment ces enfants construisent leurs conversations sans l'aide et l'*étayage* de l'adulte.

Dans le cas des enregistrements des enfants avec l'adulte, qui est la maîtresse dans la totalité des enregistrements, on a voulu voir et vérifier si les enfants procèdent à la même construction conversationnelle quand ils sont entre eux ou s'ils essaient de s'adapter

²⁶Garitte C., 1998, *Le Développement de la conversation chez l'enfant*, De Boeck : Paris, p. 129

à celle de l'adulte, ce qui leur permettrait un développement et un perfectionnement de l'organisation de l'interaction : après tout c'est en interagissant qu'on apprend et surtout si c'est avec quelqu'un dont les compétences nous dépassent.

De la diversité de l'interlocuteur nous passons à la diversité du type de la conversation. Dans chaque catégorie d'âge, nous avons opté pour des *dilogues* et des *trilogues* et les enfants ont été tous enregistrés dans les mêmes situations :

- § Des conversations dyadiques, ou ce que l'on appelle aussi les *dilogues*, qui sont des conversations ou des échanges entre deux interlocuteurs : premièrement entre les enfants, ce qui nous donne un total de deux conversations dans chaque catégorie. Deuxièmement entre chacun des enfants de chaque catégorie et un adulte familial, c'est-à-dire leur maîtresse. Nous avons donc enregistré quatre dilogues dans chaque catégorie.
- § Des *trilogues* (au sens d'un échange entre trois personnes) ont été enregistrés entre les enfants de chaque catégorie. En tout, nous avons enregistré deux trilogues dans chacune des catégories d'âge.

Si nous nous sommes limitée à l'enregistrement de dilogues et de trilogues, c'est pour des raisons pratiques: enregistrer une conversation au delà de quatre personnes devient difficile pour la transcription de l'interaction, surtout lorsqu'il s'agit de petits enfants.

En résumé, nous avons en tout enregistré huit conversations dans chaque catégorie d'âge ; soit seize conversations à analyser. Nous avons choisi d'enregistrer des dilogues et des trilogues dans le but de nous rendre compte de leur fonctionnement chez l'enfant.

3.2. Les difficultés rencontrées

Pour effectuer cet enregistrement nous avons utilisé un dictaphone, reconnu certes par la bonne qualité de son qu'il capte, mais qui reste malgré tout un matériel archaïque pour ce genre d'étude. On utilise à présent, pour l'enregistrement comme pour la transcription, du matériel numérique infiniment plus précis et efficace et qui rend compte de déroulement de l'interaction. Mais, malheureusement, c'est le seul matériel dont nous disposions. De ce fait, nos enregistrements sont très imparfaits du point de vue sonore. Mais ils demeurent tout à fait exploitables pour l'analyse des conversations.

Comme on l'a dit précédemment, les échanges ont été enregistrés dans la salle des jeux des enfants de la première catégorie ou dans leur classe²⁷. C'est le seul endroit où nous avons pu isoler les enfants pour effectuer l'enregistrement. Cette salle est entourée d'autres classes, ce qui fait que nos enregistrements sont parfois parasités par les sons provenant des classes voisines, même si nous avons fermé toutes les fenêtres. Parfois le contenu des échanges a été influencé par les bruits extérieurs perçus par les enfants²⁸.

Nous avons eu des difficultés à enregistrer les interactions spontanées des enfants, car ces derniers bougent et changent de place d'une seconde à l'autre ; ils s'éloignent donc du dictaphone, ce qui rend la prise de son difficile voire, parfois, impossible. En outre nous avons eu du mal à enregistrer le début et/ ou la fin de la conversation, chose qui nous a poussée dans certains cas à refaire l'enregistrement.

Pour remédier à cela, nous avons enregistré les échanges, en grande partie, autour d'un jeu de puzzle. Ce jeu n'a pas été sélectionné pour des visées de la recherche elle-même, mais pour des raisons pratiques de recueil des données. En outre, il se trouve que c'est l'activité privilégiée des enfants de trois ans et qu'ils la pratiquent pendant les séances consacrées aux activités ludiques. Par contre les enfants de cinq ans, moins mobiles, ont été enregistrés lors de leurs échanges spontanés.

4. La transcription

Les données sont transcrites dans leur totalité et incluent des indications sur le non verbal qui aident le lecteur dans la compréhension de l'interaction. En outre, la dimension gestuelle est très importante et nécessite d'être mentionnée car en l'absence d'un langage suffisamment élaboré, les gestes permettent l'identification du référent.

Les énoncés des adultes sont transcrits en orthographe normée et ceux des enfants sont aussi transcrits en orthographe normée même pour les termes qui relèvent de l'arabe et/ou du kabyle (la traduction française de ces termes est alors indiquée en note) et en phonétique pour certains termes français mal prononcés, voire défigurés. Nous précisons que lors de la transcription des productions verbales des enfants nous n'avons pas pris en considération l'accent particulier des enfants. Autrement dit, nous n'avons pas repris la prononciation authentique des enfants ce qui aurait donné des indications phonétiques et

²⁷ Aux moments des récréations bien sûr.

²⁸ Voir le corpus en annexe.

phonologiques du français pratiqué par ces enfants ; si nous ne l'avons pas fait c'est parce que cela peut constituer un sujet de recherche à part entière.

Ainsi, nos données, orales, sont transcrites suivant les modèles de transcription élaborés par les interactionnistes et plus précisément celui de Traverso, qui s'inspire elle-même de celui de Blanche-Benveniste & Jeanjean²⁹. Ce type de transcription orthographique nous a permis de rendre compte des caractéristiques de l'oral même s'il est orthographié. Dans notre transcription, nous avons pris en considération quelques faits prosodiques ou des éléments suprasegmentaux³⁰, à savoir l'intonation, qui s'avère d'un intérêt remarquable dans l'étude du fonctionnement de la prise de parole. Nous aurions aimé rendre avec beaucoup plus de précision compte de tout ce qui relève du non verbal (le gestuel, le mimo-gestuel) mais d'une part l'outil utilisé pour le recueil des données ne le permet pas et d'autre part cela aurait considérablement augmenté les données et la description de ces données ; nous réservons donc cela à une suite à ce travail. En effet, nous n'avons transcrit que ce qui a trait à notre recherche actuelle, c'est-à-dire ce qui caractérise et permet de rendre compte du fonctionnement de la conversation en général et surtout sa compréhension par le lecteur.

5. La méthode d'approche des données

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche, nous avons procédé à l'observation et à l'analyse de nos données. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur ce que la théorie des interactions verbales et plus précisément l'analyse conversationnelle, étant donné que la conversation est une forme ou un type de l'interaction, ont mis en évidence pour étudier et comprendre le fonctionnement des conversations. En effet, étudier ces règles conversationnelles ou cette grammaire conversationnelle nous a permis de nous rendre compte de l'acquisition et du développement de la compétence conversationnelle chez les enfants enregistrés.

5.1. Les règles conversationnelles

La conversation spontanée est une activité linguistique et sociale qui laisse paraître, au prime abord, un total manque d'organisation et de réglementation. Les chercheurs qui ont travaillé dans ce domaine, à savoir Schegloff & Sacks, Kerbrat-Orecchioni, Traverso,

²⁹ Blanche-Benveniste & Jeanjean C., 1986, *Le Français parlé, transcription et édition*, Paris : Didier Erudition.

³⁰ Les éléments suprasegmentaux sont des éléments qui échappent à la segmentation.

etc.³¹, ont montré qu'en dépit des apparences, la conversation spontanée, tout comme les autres formes d'interactions discursives, est régie par des règles et des principes d'application qui lui sont propres. Dans cette optique Kerbrat-Orecchioni³² précise que :

« Les conversations (et plus généralement les interactions verbales) sont des *rituels sociaux* : cette formule résume au mieux le principe de l'approche interactionniste, car elle signifie à la fois :

- (1) que les interactions verbales ne sont que des cas particuliers de communications sociales,
- (2) et qu'elles sont « ritualisées », c'est-à-dire qu'elles se déroulent selon des règles.

De plus :

Le domaine de l'interaction est en fait peut être plus ordonné que tout autre³³ ».

Dans notre travail nous nous sommes conformée aux règles explicitées par Traverso³⁴, qui rendent compte du fonctionnement et de l'organisation de la conversation. Elle pense qu'« en règle générale, toute interaction se déroule en trois étapes qui se succèdent dans le temps : ouverture, corps et clôture ». Ces étapes sont classées à deux niveaux ou dans deux types d'organisation : l'organisation globale et l'organisation locale. Il convient de remarquer que, comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni³⁵, « quel que soit leur niveau de fonctionnement, ces règles créent pour les interactants un système de droits et de devoirs, donc un système d'attentes, lesquelles peuvent être satisfaites, ou contrariées ».

5.1.1. L'organisation globale

La conversation n'est pas seulement définie par les données extérieures que sont les participants, le cadre et les objectifs de l'interaction, abordés dans ce qui précède. Elle obéit aussi à des données internes, des principes généraux et des régularités que peut mettre en évidence l'analyse. Il est possible de la fragmenter en unités et d'en saisir les articulations.

³¹ Nous savons que nous avons lésé quelques chercheurs en ne citant pas leurs noms, mais nous signalons que les recherches dans ce domaine sont foisonnantes et la liste des chercheurs est longue.

³² *Op. cit.*, p. 155

³³ Kerbrat-Orecchioni reprend la citation de Goffman (1988 : 198) dans son texte intitulé « l'ordre de l'interaction ».

³⁴ Traverso V., 1999, *L'Analyse des conversations*, Paris : Nathan, p. 32

³⁵ *Op. cit.*

5.1.1.1. L'ouverture

Dans l'analyse de notre corpus, nous vérifions si les séquences d'ouverture et de clôture sont présentes dans les conversations des enfants enregistrés ou au contraire elles ne le sont pas, ce qui confirmera l'hypothèse de départ.

À titre d'exemple de travaux en ethnométhodologie, on peut citer ceux effectués par Schegloff & Sacks³⁶ à propos des procédures d'ouverture et de fermeture des conversations, ou encore ceux concernant l'organisation générale des conversations. Dans ces travaux, les procédures d'ouverture et de fermeture s'effectuent chacune en deux étapes.

Comme le rappelle Traverso³⁷, « l'ouverture correspond à la mise en contact des participants. Elle comprend “ matériellement ” les salutations, obligatoires dans la majorité des cas ». Les formules de salutations constituent, donc, les routines de la conversation. Leurs formes étant extrêmement variées et par conséquent difficiles à maîtriser toutes, il est plus prudent de n'en choisir qu'une, avec un nombre limité de variantes possibles, qui soit en accord avec le choix initial du type de conversation. Ce rite de passage est quelque chose de délicat. Réussi, il met à l'aise des interlocuteurs qui se sentent sur la même longueur d'onde.

La procédure d'ouverture comprend une première étape d'ouverture composée par une *paire adjacente*³⁸ d'énoncés de type salutation / salutation, ou encore les enchaînements question / réponse. La paire adjacente, qui est une notion centrale dans l'analyse conversationnelle définie par Schegloff & Sacks³⁹, est *l'unité interactive minimale*. Elle comporte deux énoncés contigus, produits par des locuteurs différents, et fonctionne de telle sorte que la production du premier membre de la paire exerce une contrainte sur le tour suivant. La relation entre les deux membres de la paire adjacente est soumise à un principe de dépendance ; elle relève d'un certain automatisme. Autrement dit, les deux énoncés sont dans une relation de pertinence telle que le premier implique le second ; l'unité d'analyse n'est pas la phrase, mais la séquence composée des deux unités où la première conditionne la seconde.

³⁶ Schegloff E.A. & Sacks H., 1973, « *Opening up closing* », *Semiotica* VIII /4, p. 289-327.

³⁷ Traverso V., 1999, *L'Analyse des conversations*, Paris : Nathan, p. 64.

³⁸ Traduction de *adjacency pair*.

³⁹ *Op. cit.*

Le phénomène est intéressant d'un point de vue didactique parce qu'il génère de la parole. Citons un cas de pareils enchaînements :

Salutations / salutations :

LC : ça va ?

LS : ça va, merci. Et toi ?

5.1.1.2. La clôture

C'est la dernière étape de la conversation, où les interactants se mettent d'accord pour mettre fin à l'échange. La procédure de clôture comprend une étape préparatoire où le locuteur utilise des formules de conclusion, qui sont marquées verbalement ou exprimées par le non verbal (se mettre debout, regarder sa montre, etc.), pour signifier à son partenaire la fin de l'échange, et une étape de clôture proprement dite, où figurent des énoncés conventionnels sous forme de *paires adjacentes* (salutations de clôture : au revoir / au revoir).

5.1.1.3. Le corps de la conversation

Le corps de la conversation se découpe en un nombre indéfini de séquences de longueur variable. Dans l'étude du corps de la conversation nous avons étudié les thèmes de la conversation qui « se fondent sur les phénomènes de cohésion sémantique, tel que les reprises anaphoriques, les répétitions, les connecteurs ». Traverso⁴⁰ signale que « la progression thématique est le résultat d'une collaboration entre les participants ».

Dans notre travail nous avons émis l'hypothèse suivante : il y a dans les conversations des enfants une discontinuité thématique ; ils « sautent du coq à l'âne ». Pour pouvoir confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous nous sommes livrée à une étude approfondie des thèmes abordés dans les conversations. Pour ce faire, nous nous basons sur les pistes tracées par Traverso.

5.1.1.3.1. La discontinuité thématique

Pour témoigner de cette discontinuité thématique, nous avons abordé trois points, à savoir la clôture de thème qui consiste, pour les interactants, « à se mettre d'accord sur la fin du thème en cours et [qui] s'accompagne le plus souvent de la proposition d'un nouveau thème ». Elle peut être explicite ou implicite dans le sens où elle est marquée par

⁴⁰ *Op. cit.*, p.38

des procédés linguistiques (ce que l'on appelle les pré-clôtures) ou par d'autres procédés tels que l'inachèvement des interventions, l'absence des régulateurs⁴¹, l'augmentation des silences et des pauses qui ralentissent le rythme de la conversation. Ensuite, la rupture de thème, qui peut être liée au contexte⁴² et enfin la proposition de thème qui peut être explicite ou implicite.

Si au contraire le corpus atteste une continuité thématique, nous pouvons étudier les points suivants :

5.1.1.3.2. *Les tours pleins*

Un *tour plein*, lui, contribue à la progression thématique de l'échange. C'est par exemple une question ou la réponse à cette question. Sa longueur est variable ; il peut aller d'un seul mot à une structure complexe. Grammaticalement, il n'est pas forcément, en fait rarement, construit sur le modèle de la phrase écrite. Il arrive qu'un tour plein consiste en une phrase « grammaticalement incomplète » mais complète du point de vue conversationnel. Il faut rappeler que dans une conversation, on ne parle comme des livres : la grammaire de l'oral conversationnel n'est pas celle de l'écrit. Mais l'oral a bien une grammaire en ce sens qu'il y a des productions inacceptables même à l'oral.

Cela dit, la difficulté dans une conversation n'est pas seulement de parler une langue orale correcte, mais de parler à deux.

5.1.1.3.3. *L'enchaînement de tours de parole : la paire adjacente*

En fait, la *paire adjacente* la plus fréquente se compose d'une question et de la réponse. La paire adjacente telle que nous l'avons vue dans ce qui précède comprend :

§ Présentations :

LC : moi, c'est Mani.

LS : ah, très bien ; moi, c'est Khokha.

On ne peut pas ne pas saluer quelqu'un qui vous salue d'abord.

§ Requête / Acceptation ou refus :

LC : on peut se voir ce week-end ?

LS : oui, bien sûr / Non, c'est pas possible, je suis désolée.

⁴¹ Les régulateurs sont des éléments verbaux ou non-verbaux qui servent à maintenir le contact. Ils revêtent différentes appellations : procédés de « feed-back », « back-channel », éléments phatiques, particules discursives, etc.

⁴² D'où l'intérêt d'étudier le contexte de l'interaction.

§ Reproche / excuses :

LC : vous êtes encore en retard !

LS : excusez-moi ; je suis désolée.

Il est important que les enfants maîtrisent ces automatismes : ce sont souvent des rituels de politesse et les accrocs sont une source de malaise qui compromet la suite de la conversation ; au contraire leur maîtrise génère du confort entre des interlocuteurs qui se sentent sur la même longueur d'onde.

5.1.2. L'organisation locale

Une conversation se présente comme une succession de tours de parole soumise à certains principes de cohérence. C'est une organisation qui obéit à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique : une grammaire des conversations. Comme le dit Kerbrat-Orecchioni⁴³ « une conversation est une sorte de “ texte ” produit collectivement, dont les divers fils doivent d'une certaine façon se nouer – faute de quoi, on parle, à l'aide d'une métaphore qui relève elle aussi d'une isotopie du tissage de conversation “ décousue ” ».

5.1.2.1. L'alternance des tours de parole

L'organisation locale des conversations est définie par le principe d'alternance entre les interlocuteurs de la conversation qui concrétisent les tours de parole que chaque locuteur construit de manière à permettre l'échange verbal.

Nous avons dit que l'alternance des tours de parole est acquise avant même que l'enfant ait prononcé son premier mot⁴⁴. Donc, nous allons voir comment elle l'est chez les enfants enregistrés ou encore comment elle fonctionne. On va voir d'abord ce qu'est un tour de parole, ensuite la manière de l'étudier.

Le terme de *tour de parole*⁴⁵ comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni⁴⁶ « désigne d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de

⁴³ Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris : Armand Colin, p.197.

⁴⁴ Un certain nombre d'études, comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, ont en effet montré que dès la deuxième semaine, l'enfant cesse ses vocalisations dès que la mère se met à lui parler, et les reprend dès qu'elle se tait.

⁴⁵ Traduction de *turn taken*.

⁴⁶ *Op. cit.*, p.159

l'interaction ». Le tour est une unité qui est en train de se construire dans le temps. Dans une conversation, l'interlocuteur analyse la production du tour pour savoir d'abord où placer les régulateurs et ensuite où prendre son tour. En effet, les tours de paroles sont constitués d'unités, unités qui peuvent être marquées par des indices syntaxiques, prosodiques ou gestuels, comme le rappellent Charaudeau & Maingueneau⁴⁷ : « les unités composant le tour (« turn constructional units »), séparées par des points de transition marquant des lieux possibles d'abandon du tour par le locuteur en place. Ces unités et ces points de transition ne correspondent pas toujours à des unités syntaxiques complètes, ce sont des unités interactives qui font aussi intervenir les données prosodiques et rythmiques propres à l'oral ainsi que les données non-verbales ».

« L'alternance des tours de parole n'est pas pré-déterminée. C'est là un autre critère de la conversation parmi les échanges langagiers [...]. L'ordre des prises de parole n'étant pas régenté de l'extérieur, la construction de la conversation et l'alternance dépendent du “ bon vouloir ” des participants. La conversation repose nécessairement sur une coopération des participants qui doivent collaborer pour la construire » (Traverso⁴⁸). Bange⁴⁹ précise que l'alternance des locuteurs « est la forme dans laquelle se réalise la réciprocité des actions sociales et ce qui donne au dialogue social permanent son caractère relativement imprévisible ».

En résumé, l'alternance des tours de parole fonctionnera comme l'a déterminé Traverso, entre deux locuteurs (locuteur en cours LC, et locuteur suivant LS) : le locuteur en train de parler (LC) donne, à la fin de son tour, le tour au locuteur suivant (LS). Sinon :

- Si LC n'a sélectionné aucun LS, un LS peut s'auto-sélectionner.
- Si LC n'a sélectionné personne, et qu'aucun LS ne s'auto-sélectionne, LC continue.
- Si deux locuteurs démarrent au même temps, le premier garde le tour.

L'application et le respect de ces règles permettent de réduire et d'éviter les silences⁵⁰ et les chevauchements⁵¹ de parole, c'est-à-dire la prise de tour de parole effectuée par les deux locuteurs en même temps.

⁴⁷ Charaudeau P. & Maingueneau D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil. p. 581.

⁴⁸ *Op. cit.*, p.6.

⁴⁹ Bange P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Didier, p.29

⁵⁰ Traduction de *gaps*.

⁵¹ Traduction de *overlaps*.

Toutefois, comme le signalent Charaudeau & Maingueneau⁵², différents incidents peuvent se produire dans le fonctionnement des tours. En d'autres termes, l'alternance des tours de parole peut être dérégulée, en plus des chevauchements, par des interruptions. « Celles-ci peuvent être dues à l'anticipation erronée d'une fin de tour là où il ne s'agit qu'un point de transition au sein d'un tour ; elles peuvent au contraire être effectuées en tant que telles, et donc en l'absence de tout indice d'abandon du tour par le locuteur en place ».

En effet, pour étudier le fonctionnement de la prise des tours de parole, il convient d'étudier la construction des tours de parole et l'attribution des tours de parole. Pour ce faire, nous abordons dans l'analyse les points suivants :

5.1.2.1.1. Les points de transition

Un autre principe général concerne le tour de parole. Les interlocuteurs parlent chacun à leur tour. Mais pour éviter silences prolongés et chevauchements, il est capital qu'un interlocuteur sache à quel moment prendre la parole sans encombre.

Les choses sont faciles dans le format de l'interrogatoire ou de l'interview où les rôles sont distribués : LC pose une série de questions à LS et celui-ci y répond, sachant qu'il doit prendre la parole après chaque question. La situation est un peu plus difficile pour LC qui doit savoir comprendre quand LS est arrivé à la fin de son développement pour poser une nouvelle question.

Les choses sont un peu plus compliquées mais encore assez faciles à gérer quand les deux interlocuteurs LC et LS prennent alternativement la parole mais toujours sous le stimulus d'une question :

LC : J'habite à Akbou. Et toi ?

LS : Moi aussi. J'habite avec ma famille. Toi aussi ?

Mais une conversation où les deux partenaires sont sur un pied d'égalité ne se réduit pas à un enchaînement de questions-réponses. Dans une conversation à bâtons rompus, les rôles ne sont pas distribués et le dialogue n'est pas une partie de ping-pong. Le locuteur qui écoute (LS) doit se sentir libre de prendre la parole autrement que pour répondre à une question du locuteur en cours (LC), sans pour autant chevaucher sa parole.

⁵² Op. cit., p. 581.

C'est pourquoi LC se doit de ménager dans son tour de parole des points de transition pour laisser à LS la possibilité d'intervenir sans passer par le stimulus d'une question.

LC : j'habite à Akbou

LS : oh, moi aussi, je suis d'Akbou

Un point de transition est caractérisé par des indices d'ordre sémantique (unité thématique qui peut se suffire à elle-même), syntaxique (unité phrastique) et prosodique (la voix ne reste pas suspendue mais retombe pour annoncer une pause) qui ensemble concourent à signaler à LS qu'il peut prendre la parole sans avoir à couper LC.

En fait, la difficulté n'est pas de repérer les points de transition. Elle est pour LS de rebondir sur le contenu sémantique développé par LC sans attendre le stimulus d'une question. Or il est possible pour LS de faciliter cet engagement interactionnel en le matérialisant grâce aux *régulateurs*.

5.1.2.1.2. Les régulateurs

Les *régulateurs* sont ces expressions brèves telles que *hum, ah ?, oui, ah bon, ah, très bien, ah, d'accord*, etc. Ils ne contribuent pas à la progression thématique de l'échange, mais ils sont un « indice d'écoute [...] dans l'interaction » (Traverso⁵³). Ils matérialisent l'engagement du partenaire qui écoute; ce sont des *signaux d'engagement*.

Leur usage maintient LS en situation d'alerte ; cet état de tension le dispose mieux à prendre l'initiative d'un *tour plein* quand l'occasion se présente. D'un autre côté, ils motivent celui qui parle ; on parle plus facilement quand on se sait écouté que face à un mur.

Nous avons ainsi limité les points que nous allons étudier ou encore analyser dans notre corpus, ce qui ne veut pas dire que ce sont les seuls. À vrai dire, c'est le corpus qui détermine ce qu'il faut étudier et ce qu'il faut approfondir et c'est en fonction de nos données que nous avons déterminé les points cruciaux sur lesquels nous faisons porter l'analyse.

⁵³ *Op. cit.*, p.31.

Chapitre III

L'organisation locale de la conversation

Pour infirmer ou confirmer nos hypothèses de recherche nous procédons à l'analyse de notre corpus sur deux plans, à savoir l'analyse locale de la conversation et l'analyse globale de la conversation. Dans ce chapitre nous tenterons de voir ce qui est acquis par les enfants enregistrés en nous livrant à l'étude de la forme de la conversation, c'est-à-dire à une analyse locale de la conversation. Nous commençons d'abord par l'étude de l'alternance des tours de parole pour voir comment les enfants conversent ; il s'agit là encore de répondre à une double question : y a-t-il un respect de l'alternance des tours, d'une part, y a-t-il une différence entre les deux classes d'âge (trois ans et cinq ans), d'autre part. Nous passons ensuite à l'étude de l'attribution des tours de parole en nous centrant l'analyse, premièrement, sur les points de transition qui permettent cette attribution de tour, deuxièmement, sur les stratégies auxquelles les enfants ont recours pour conserver la parole. Il est à noter que l'analyse se fait en fonction de la nature de la conversation (égalitaire ou inégalitaire). Enfin nous achevons l'analyse par une synthèse récapitulative.

1. L'alternance des tours de parole

L'alternance des tours de parole chez l'adulte est régie par des règles¹ qui permettent de minimiser les interruptions, les silences et les chevauchements et de se passer la parole à des points précis. Ces règles sont suivies ou appliquées par les interlocuteurs grâce à l'existence de points de transitions, c'est-à-dire de signaux utilisés par LC pour indiquer, et par LS pour repérer, les moments où le changement de locuteur est possible. Les signaux auxquels les adultes ont recours en général sont d'ordre prosodique, thématique etc. La question qui se pose est donc de voir en quoi les enfants s'écartent ou se rapprochent de ce fonctionnement.

Comme le rappelle Garitte², « dès l'âge de trois ans, il est relativement facile de présenter les transcriptions des conversations des enfants comme il est d'usage de le faire pour les conversations de l'adulte, en allant à la ligne à chaque tour de parole ». C'est en effet ce que nous avons fait pour notre transcription. Cependant, la possibilité d'une transcription calquée sur celle des conversations d'adultes ne signifie pas obligatoirement que la règle de l'alternance des tours de parole soit aussi bien acquise par les enfants francophones que nous avons enregistrés que par des adultes. Nous observons donc la façon dont se fait l'alternance des tours de parole chez les enfants, en nous demandant en

¹ Sur ce point, voir le deuxième chapitre.

² Garitte C., 1998, *Le Développement de la conversation chez l'enfant*, Paris : De Boeck, p. 134

particulier si elle est bien acquise dès trois ans, comme nous l'avons avancé, ou si elle est encore imparfaite à cet âge, ce que démontrerait l'existence d'une amélioration sur ce point et d'un développement entre trois et cinq ans.

On constate, à l'étude du corpus, que d'une manière générale, dans la majorité des conversations analysées, l'alternance des tours de parole semble acquise et correctement gérée. Dans l'ensemble, les échanges enfantins respectent les trois règles rappelées dans le chapitre précédent. Cependant, une observation serrée fait apparaître certaines différences entre les âges et les types de conversation.

La majorité des conversations dyadiques, que ce soit chez les enfants de 3 ans ou chez ceux de 5 ans, respectant les règles de l'alternance des tours, sont de forme schématique *ababab*, comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants :

Ainsi, dans les deux exemples ci-dessous, deux fillettes de trois ans se passent la parole à tour de rôle.

Exemple 1 :

- 86 ((Elles rient))
 87 Lina : [apre] pipi sur lui\
 88 Inès : ((Elle rit))
 89 Lina : il a fait caca sur lui\ [apre]\ il a fait un un dessin\ i- il a collé au mur\ ((Elle rit))
 90 Inès : [apre]/ parle/ ((Elle le dit en riant))
 81 Lina : [apre]\ quand il a fait caca sur lui\ [apre] il a fait encore caca sur lui\ il
 92 voulait faire beau:coup de caca\
 93 ((Elles pouffent de rire))
 94 Inès : allez continues\
 95 Lina : [apre] \ (inaud.)³
 96 ((Elles rient))
 97 Lina : vous entendez rien\ [apre] il a dit\ ((Elle chante))⁴
 98 Inès : attends/ moi je veux du pain\

Dans ce premier exemple, on voit que la règle de l'alternance est respectée par les deux fillettes ; Inès, qui semble tenir les rênes de la conversation⁵, respecte le tour de Lina et la

³ Elle chuchote.

⁴ Ce n'est pas une chanson, c'est uniquement une répétition de syllabe du genre [dilou dlou den den]

conversation fonctionne selon le schéma *ababab*. Il arrive même qu'Inès réclame à son interlocutrice de continuer à parler (tour 5 et 9).

Cependant, il arrive que le passage de tour ne se fasse pas de façon implicite et naturelle, comme dans une conversation d'adultes, mais qu'il soit commenté par les enfants.

Exemple 2 :

40 Lina : il a pris ses dents\ il avait remis\ [apre] « euh »\ ça y est\

41 Inès : mon tour/ la dernière fois\ moi j'ai vu mister Ben\ la dernière fois il met des

42 boucles\ des des des chemises\

C'est ce que fait apparaître ce second exemple, toujours entre Lina et Inès. Même si la règle de l'alternance est bien acquise et respectée, on remarque que les interlocutrices marquent verbalement cette alternance. En effet, Lina, à la fin de son tour, signale par l'indication « ça y est », qu'elle a dit ce qu'elle avait à dire et qu'elle laisse la parole à son interlocutrice (Inès), laquelle sait ainsi qu'elle peut prendre le tour, et le commente clairement en disant « c'est mon tour ». Cet accompagnement verbal de l'abandon ou de la prise de la parole, effectué par ce genre de formule, semble spécifique aux enfants de trois ans : rien de ce genre n'est attesté dans le corpus chez les enfants de cinq ans.

Chez les enfants de cinq ans, la maîtrise de l'alternance des tours lors de dialogues semble également tout à fait acquise :

Exemple 1 :

117 Mani : moi vingt/ moi vingt onze ans/

118 Médi : moi treize/

119 Mani : moi vingt onze ans/

120 Médi : moi treize quatorze/

121 Mani : moi vingt mille/

Dans ce dialogue entre Mani et Médi, consacré à l'âge de leurs chiens respectifs, l'alternance est vraiment assimilée : chacun annonce l'âge de son chien, l'autre l'écoute et attend la fin du tour de son interlocuteur pour dire à son tour l'âge de son chien. Cela donne un échange en *ping-pong* ou une escalade qui montre bien l'assimilation de la règle, chacun renchérissant sur le tour du locuteur précédent.

Mieux encore, les enfants des deux tranches d'âge semblent capables de reproduire un dialogue imaginaire ou rapporté. On trouve ainsi dans notre corpus une séquence qui en

⁵ Sur ce point, voir les pages qui suivent.

rappelle un autre étudiée par Garitte⁶. Il s'agit d'une conversation entre deux enfants de trois ans (E et S) qui mangent des gâteaux en chocolat, ce qui introduit un jeu :

« S12 : (*Il rit ; d'une voix normale*) **Gros caca** (*Il se redresse et prend une voix grave en fronçant les sourcils*) **Comment ?** (*Il reprend une position, une voix et un visage normaux*) **Gros caca** (*Il rit puis regarde E en riant*) **Gros caca !** »

Cet exemple montre que l'enfant possède une représentation de l'alternance des tours de parole, qu'il sait « mimer » un dialogue, une alternance. Cela sous-entend une maîtrise de la règle de l'alternance. L'extrait que nous avons relevé (un dialogue entre Lina et Inès) confirme cette capacité :

Exemple 1 :

76 Lina : et quand j'ai regardé la télé\ moi il y avait UN MONSTRE/ [apre] il m'a
77 mangé\ [apre] il a dit\ ((*Elle fronce les sourcils et prend une voix grave*)) **Li::na::/**
78 [apre] ma maman elle\ « euh » j'ai- elle m'a pas trouvé\ ((*elle reprend une voix*
79 *normale et douce*)) **Lina :/** il\ [apre] elle trouvé\ elle a trouvé un monstre\ il était
80 tout noir\ [apre]\ [apre] il y avait encore un fantôme r:ouge rouge\ [

Dans ce tour Lina joue alternativement le rôle de deux interlocuteurs (le monstre et sa maman) en modifiant sa voix (grave ou normale) et son attitude corporelle pour différencier les deux interlocuteurs qu'elle incarne. Elle montre à cette occasion qu'elle possède une représentation de l'alternance et de l'interlocuteur. Il en va de même pour les enfants de cinq ans, comme on le voit dans cet autre exemple, où Lila joue le rôle de Libie, un personnage de la série télévisée, en modifiant sa voix et en prenant un air étonné :

Exemple 2 :

187 Lila : t'as vu une fois\ comme Sabrina\ sa tante lui a donné une voiture\ à Sabrina\
188 et Libie lui a dit\ ((*Avec étonnement et en modifiant sa voix*)) **où tu as acheté ça/**
189 « **hein** »/
189 Dora : oui\

Ainsi donc le principe d'alternance des tours semble globalement acquis dès 3 ans, même si on constate une meilleure maîtrise chez les plus âgés. Naturellement, cela n'exclut nullement les cas de lutte pour la prise de parole : même si les enfants de trois ans ont

⁶ Garitte C., 1997, « La conversation spontanée entre enfants du même âge : genèse et étude développementale des intérêts conversationnels de 6 à 15 ans », in J. Bernicot, J. Caron-Pargue & A. Trognon (Éds). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (pp.127-150). Nancy : Presse Universitaire de Nancy. Cet exemple a été repris dans Garitte C., 1998, *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Bruxelles : De Boeck, p. 136.

appris à parler chacun à leur tour, il arrive bien sûr qu'ils se disputent la prise de parole. Or ces conflits interactionnels semblent mieux gérés à cinq ans qu'à trois.

Chez les enfants de trois ans, ces conflits ont pour effet de bloquer la conversation comme nous pouvons le constater dans les deux exemples suivants.

Le premier exemple est celui d'une conversation presque entièrement bâtie sur un désaccord entre Zakan et Yann autour de la prise de parole.

Exemple 1 :

- 1 Zakan : « euh »\ (.)
2 Yann : [(inaud.)]
3 Zakan : [attends/ c'est moi qui parle\
4 Yann : [apre]⁷ //le mouton j'ai acheté// [apre] [apri] [[apre] le mou-\ [apre] si// le
5 mouton a fait « paf paf »\
6 Zakan : [non /c'est moi/
7 Yann : il veut jouer /il veut il veut (inaud.)\
8 Zakan : [attends attends /
9 Yann : [(inaud.)/
10 Zakan : [il va pas (inaud.)/ c'est moi/ c'est moi qui va parler\
11 Yann : [attends / attends/

Dès le départ Zakan hésite, semble ne pas savoir quoi dire et peine, pour cette raison, à garder la parole. Yann au contraire a beaucoup à dire et conserve la parole, malgré les réclamations de Zakan. De ce fait, la conversation piétine, en l'absence d'échange réel.

Le second exemple, tiré d'un dialogue entre Inès et Lina illustre mieux encore ce point :

Exemple 2 :

- 128 Inès : un guépard\ (..) un lion\ (..) la girafe elle est méchante\ le singe\ « euh »\
129 Lina : le dinosaure/
130 Inès : le dinosaure\ laisse moi parler/ le dinosaure\ « euh »\
131 d'accord/ l'éléphant méchant\ (..) « euh »\
132 (Silence)
133 Lina : t'as oublié la gazelle\
134 Inès : LA GAZELLE ça je l'ai dit
135 Lina : après moi\ quand j'ai [

⁷ C'est le terme *après* dont la voyelle ouverte [ɛ] est remplacée dans la majorité des cas par un [e] fermé ou bien un [i]. Par ailleurs, il y a, dans pas mal de variétés du français, y compris hexagonal (Sud de la France par exemple), une prononciation avec un é fermé, ce n'est pas typiquement algérien.

- 136 Inès : [ÇA Y EST /c'est pas fini\ moi je veux DU PAIN/
 137 Lina : ((*Elle rit*)) (inaud.) alors\ (.) il y a une dent cassée à les fantômes\
 138 Inès : quoi/ laisse moi parler de\ (inaud.) laisse moi parler/ la dernière fois\
 139 Ben a prend⁸ un nounours\

Dans cet extrait Inès demande clairement à Lina de la laisser parler, alors même qu'elle domine nettement l'interaction : Lina ne s'empare pas de la parole, ne l'interrompt pas. Elle ne prend la parole qu'à un moment où Inès, à la fin de son tour, marque une pause qui peut être interprétée comme un signal de fin de tour, mais sur lequel elle revient, puisque qu'elle garde finalement la parole et elle ordonne à Lina de la laisser parler. La tentative de Lina est interrompue par une phrase un peu ambiguë surtout pour une fillette comme Inès, chez qui le langage n'est pas encore élaboré : « ÇA Y EST c'est pas fini je veux du pain ». D'un côté elle dit *ça y est*, ce qui peut être interprété par Lina comme un point de transition⁹, d'un autre elle ajoute *c'est pas fini je veux du pain*. Le sens de cette suite apparemment contradictoire pourrait être le suivant : le *ça y est* se rapporte à l'énumération des animaux, qui est terminée, mais ne signifie pas qu'elle laisse la parole à Lina : elle rajoute *c'est pas fini* car elle lui reste encore quelque chose à dire, à savoir *je veux du pain*.

Cet exemple montre que si les enfants de trois ans connaissent la règle de l'alternance, certains semblent avoir du mal à suivre la règle selon laquelle on ne doit pas garder la parole trop longtemps, il faut la céder régulièrement à son interlocuteur, sinon ce n'est plus de l'alternance.

Le paradoxe de cette situation est qu'au début de la conversation c'est Inès qui demandait à Lina de parler (ligne 1) :

Exemple 1 :

- 1 Inès : Lina / tu sais (.) la dernière fois\ moi j'ai vu la télé\ (.) parle toi parle/ parle
 2 [parle/
 3 Lina : [« hein « hein » je sais pas\=

Nous pouvons dire que c'est Inès qui tient les rênes de la conversation malgré Lina, qui aimerait bien que ça s'inverse. Cela montre qu'Inès n'a pas su guider son interlocutrice dans l'échange ou encore qu'elle n'a pas matérialisé son tour grâce aux régulateurs, car apparemment Lina ne sait plus quand elle peut prendre le tour. Inès ne veut tout

⁸ Pour *a pris*.

⁹ Voir ci-dessus.

simplement pas laisser la parole à son interlocutrice et soit ne marque pas de point de transition, soit n'en tient pas compte lorsqu'elle les marque.

Par contre, les enfants de cinq ans ont mieux assimilé la règle de l'alternance. Ils ne se disputent pas la prise de parole comme c'est le cas avec les enfants de trois ans. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, on voit clairement que l'alternance est mieux gérée :

Exemple 1 :

115 Lila : oui normal\ (.) Dora/ parle/ parle encore\ (.) t'as pas parlé beaucoup toi\

116 Dora : « euh :: » j'attends que tu finisses\ (inaud.) [je réponds\

117 Lila : [[apre] ça sera ton tour\

118 Dora : d'accord\

Lila invite son interlocutrice à parler car il se trouve qu'elle n'a pas beaucoup participé à la conversation. Mais cette dernière lui répond clairement qu'elle attend qu'elle termine pour prendre la parole. Ainsi, les deux fillettes se mettent d'accord sur le déroulement de la prise de parole en respectant la règle de l'alternance. Un autre exemple confirme cet aspect :

Exemple 2 :

131 Médi : il est presque brûlé\ (.) [j'ai

132 Mani : [pardon\ les fleurs et les fleurs i- sont presque
[flane]¹⁰\

Dans cet extrait nous remarquons que là où un petit de trois ans dit *attends c'est moi qui parle* les grands gèrent mieux la prise de parole. Ainsi, Mani prend la parole par chevauchement certes, mais dit poliment à son interlocuteur *pardon* de lui avoir coupé la parole. Cela montre que les enfants de cinq ans se différencient des trois ans sur le degré d'assimilation de la règle de la prise de parole.

Si les règles de l'alternance semblent acquises dans les dialogues, à quelques différences près, entre les enfants de cinq ans et de trois ans, la question qui se pose maintenant est de savoir si elles le sont également dans les trilogues, puisque dans ces situations, les choses se compliquent : comment L2 est-il désigné, s'il est désigné, comment prend-il la parole ? C'est ce que nous allons aborder maintenant.

On constate, à l'étude du corpus, que d'une manière générale, dans la majorité des trilogues analysés des enfants de trois ans, les choses semblent fonctionner un peu différemment par rapport aux dialogues. Car, vu les situations de l'enregistrement des

¹⁰ Il emploie ce mot pour dire que les fleurs sont fanées.

conversations « autour d'un jeu de puzzle », les conversations se trouvent orientées vers le référent qui est les pièces de jeu. Autrement dit, c'est une communication référentielle, dont nous avons déjà parlé dans les pages précédentes. En effet, l'alternance des tours de parole est gérée selon les participations des interactants au jeu comme nous l'avons constaté dans les exemples suivants entre Inès, Lina et Yann :

Exemple 1 :

- 93 Inès : attends\ (.) c'est\ c'est pas comme ça\
 94 Lina : si::/ (.) regarde\
 95 Yann : je veux le faire\ je veux le faire moi-même\
 96 Lina : « aïe »/
 97 ((Yann et Lina se disputent. Lina finit par avoir la pièce de puzzle))
 98 ((Elle la place au mauvais endroit))
 99 Yann : perdu\ toujours\
 100 Inès : non/ pas ici\
 101 Lina : si :
 102 ((Yann produit des vocalismes))
 103 Inès : sur- dans la bro:sse\
 Dans cet extrait, on voit bien que la prise de parole est déterminée par la situation de l'enregistrement qui est un jeu de puzzle. Les tours ne sont pas matérialisés avec des points de transitions qui désignent à chaque fois LS. En effet, il est désigné suite aux actions du jeu.

En effet le déroulement de la conversation ne fonctionne pas selon les règles de l'alternance des tours et l'échange est beaucoup plus focalisé sur le jeu lui-même que sur la conversation.

Par contre, dans le trilogue des enfants de cinq ans (Mani, Médi et Dora), nous avons l'impression qu'il s'agit plutôt d'un dialogue entre Mani et Médi et auquel Dora ne participe que rarement. D'ailleurs, nous n'avons relevé que 16 participations sur 119 lignes.

Par contre, dans le trilogue des enfants de cinq ans (Mani, Médi et Dora), nous avons l'impression qu'il s'agit plutôt d'un dialogue entre Mani et Médi et auquel Dora ne participe que rarement. D'ailleurs, nous n'avons relevé que 16 participations sur 119 lignes.

Exemple 1 :

- 43 Mani : elle\ - elle bave sur la main de mon papa\ (.) « euh »\
 44 (Silence)
 45 Médi : i-fait [
 46 Mani : [je suis monté sur une moto\ je suis tombé dessus\ (.) je suis tombé\
 47 Médi : « a:h »/ tu avais du sang/

- 48 Mani : non\=
49 Médi : =si/
50 (Silence)
51 Médi : [non/
52 Mani : [il manquait une petite roue par là\ (.) et l'autre\ elle en a pas\
53 Médi : « hm » donc t'as conduit\

Lors de ses prises de parole, il est rare que Dora soit sélectionnée par ses deux interlocuteurs. Toutefois, il arrive qu'elle soit sélectionnée par le regard comme c'est le cas dans cet extrait :

Exemple 2 :

- 13 Mani : play station « euh » [trois\
14 Médi : [cinq\ (.) cinq j'ai dis\
15 Mani : play station mille\
16 Médi : ça existe pas\ <yakhi>¹¹ ((*en regardant Dora*))
17 Dora : « euh » jamais de la vie\
À part ce tour où Dora est sélectionnée, il se trouve que dans toute la conversation elle s'auto-sélectionne. Elle prend la parole la plupart du temps par chevauchement, comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant et qui n'est bien sûr pas le seul :

Exemple 1 :

- 71 Mani : pas une ceinture\ [
72 Dora : [« oh » une croix\
73 Médi : quelque [chose\
74 Dora : [« oh »/ le fil là\ [
75 Mani : [non non non/ l'autre\ non non\ (.) il y
76 a quelque chose comme ça\ comme une charrette derrière\ mais il n'y a pas de
77 charrette derrière\ (.) [apre] je tiens là où: le truc là\=
Par ailleurs, il arrive qu'un LS soit désigné par LC, en l'interpellant ou en le fixant du regard comme le montre cet exemple :

Exemple 1 :

- 61 Médi : toi aussi tu habites en France/
62 ((*Lila acquiesce de sa tête*))

¹¹ Terme kabyle qui veut dire *n'est-ce pas*.

63 Lila : tu connais ma tata/

64 ((Lila chuchote avec Dora))

65 Lila : comment elle s'appelle/=

Ici, en premier lieu c'est Médi qui désigne Lila par un « toi » ce qui facilite la prise de parole par Lila. Deuxièmement, c'est Lila qui cette fois-ci sélectionne Dora en ayant recours à deux procédés, à savoir l'utilisation de « tu » qui est accompagnée par un regard fixée sur elle.

En effet, le recours à ces procédés, que nous allons aborder dans les pages suivantes, a donné un échange bien structuré où l'alternance et la prise de tour semblent bien maîtrisée par ces enfants.

2. L'attribution des tours de parole

Nous avons vu que les règles de l'alternance des tours de parole sont acquises par les enfants, en particulier celle selon laquelle « si LC n'a sélectionné aucun LS, un LS peut s'auto-sélectionner ». Il importe maintenant de savoir comment un LS enfant s'auto-sélectionne, c'est-à-dire de préciser comment et à quel moment se fait la prise de parole, ou encore, est-ce que les enfants profitent d'un point de transition (donc pas de chevauchement) ou est-ce qu'ils interrompent, donc prennent la parole par chevauchement. La première possibilité suppose l'existence d'indices ou de repères qui permettent à LS de s'auto-sélectionner et de prendre le tour sans encombre. Ce sont ces points de transition que nous étudions tout d'abord. Mais une fois que LS a pris le tour, il doit encore le conserver ; il doit alors manifester par d'autres signes, qu'il n'entend pas encore passer la parole. Sur ces deux points encore, des différences subtiles apparaissent entre les deux classes d'âge étudiées ; cependant, plus que la différence d'âge, c'est la nature, égalitaire ou inégalitaire, de la conversation qui semble régir les comportements conversationnels des enfants. C'est ce que nous allons aborder en deuxième point.

2.1. Les points de transition

Le changement de tour doit s'effectuer à une place transitionnelle que l'on appelle les points de transition. Comme il a été décrit par Kerbrat-Orecchioni¹², ces signaux peuvent être regroupés en trois catégories, à savoir les signaux de nature phonétique, les signaux de nature verbale et les signaux de nature mimo-gestuelle¹³.

2.1.1. Les signaux de nature prosodique

Le point de transition le plus fréquent dans notre corpus est d'ordre prosodique. Les pauses¹⁴ de la voix sont en effet un signal efficace de fin de tour si elles sont annoncées par un ralentissement du débit, une chute de l'intensité articulatoire, une voix traînante sur les dernières syllabes du tour et accompagnées par certains indices non verbaux¹⁵. En d'autres termes, l'intonation qui baisse à la fin de l'énoncé indique à LS que LC a terminé son tour et qu'il peut prendre le tour. Les exemples sont abondants, nous n'en proposons qu'un :

Exemple 1 :

57 Médi : c'est beaucoup/ (.) ça existe pas de treize heures\

58 Mani : si/ si\ une horloge co::me ça\ ((*Il montre la dimension*))

La prosodie n'a pas été notée avec beaucoup de précision, mais à l'écoute il y a bien une pause caractérisée. Dans cet exemple il ya vraiment une chute de la voix à la fin de tour de Médi. Ces pauses de fin de tour marquées par LC (Médi) permettent à LS (Mani) de prendre le tour sans encombre. En effet, la maîtrise de ce type de points de transition signifie la minimisation des interruptions et donc la maîtrise de l'alternance.

Toutefois, il arrive qu'une pause prosodique soit prise pour un signal de fin de tour à tort. C'est ce que nous pouvons le voir dans cet exemple:

Exemple 2 (lignes 1-5)

1 Zakan : « euh »\ (.)

2 Yann : [(inaud.)

3 Zakan : [attends/ c'est moi qui parle\

¹² Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris : Armand Colin, pp.156-166

¹³ Nous tenons à signaler que les signaux inventoriés n'impliquent pas forcément ou bien systématiquement la clôture du tour.

¹⁴ Contrairement aux pauses qui figurent à l'intérieur des tours et n'en indiquent pas la fin.

¹⁵ Nous n'avons pas donné beaucoup d'importance au non verbal car l'outil de l'enregistrement que nous avons utilisé ne nous l'a pas permis.

- 4 Yann : [apre]¹⁶ //le mouton j'ai acheté// [apre] [apri] [[apre] le mou-\ [apre] si//
5 le mouton a fait « paf paf »\
6 Zakan : [non /c'est moi/

D'après cet exemple on voit bien que Zakan a marqué son tour, qui se résume à un mot, par une pause prosodique de fin de tour. Cette pause est interprétée par son interlocuteur Yann comme une pause de fin de tour donc un point de transition lui permettant la prise de parole. Effectivement Yann prend le tour par chevauchement et c'est à partir de là que le désaccord s'installe.

En effet, cet exemple montre que même si les points de transition d'ordre prosodique sont globalement maîtrisés par les enfants de trois ans, il semble que chez certains enfants de cette catégorie d'âge ils ne sont pas bien assimilés.

2.1.2. Les signaux de nature verbale

Dans cette catégorie de signaux sont généralement regroupés les points suivants : les signaux sémantiques ou, pour reprendre l'appellation de Kerbrat-Orecchioni¹⁷, la complétude syntactico-sémantique de l'énoncé, certains type d'actes de langage (la question par exemple), les morphèmes connotant la clôture tel que « bon », « voilà », mais ces derniers ne sont en aucun cas attestés dans notre corpus et enfin, plus explicites, les formules métadiscursives dont l'usage reste très exceptionnel et réservé aux enfant, du genre « j'ai fini », « à toi ».

La complétude syntactico-sémantique de l'énoncé n'est pas une condition suffisante pour qu'il y ait fin de tour comme dit Kerbrat-Orecchioni, mais elle peut cependant signaler une fin de tour. Elle est fréquemment utilisée dans notre corpus comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant :

Exemple 1 :

- 6 Médi : quand on était à la moyenne\ il n'y avait pas\ « euh » ça\ ((*Il montre du doigt*
7 *une vitre cassée de la porte d'entrée*))
8 Mani : c'était réparé\
9 Médi : i- y en- y en avait de bouquet de fleurs\
Cet exemple, tiré du dialogue égalitaire entre Mani et Médi (5 ans), n'est pas le seul qui

montre une alternance des tours respectée grâce aux indices sémantiques ou thématiques.

¹⁶ C'est le terme *après* dont la voyelle ouverte [ɛ] est remplacée dans la majorité des cas par un [e] fermé ou bien un [i]. Par ailleurs, il y a, dans pas mal de variétés du français, y compris hexagonal (Sud de la France par exemple), une prononciation avec un é fermé, ce n'est pas typiquement algérien.

¹⁷ *Op.cit.*, p. 165.

Cela est réalisé sur la base de phrases assertives qui constituent les tours. C'est une complétude syntactico-sémantique du tour (car on ne cesse de parler que lorsqu'on a fini ce qu'on voulait dire). Les énoncés sont sémantiquement complets, et dès que LS perçoit le sens il comprend que son interlocuteur a fini de parler et dès lors il peut prendre le tour comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessus.

Par ailleurs, ce signal est attesté dans les échanges suivis, en ping-pong¹⁸ des conversations des enfants de cinq ans comme nous pouvons le constater dans l'exemple suivant :

Exemple 1 :

117 Mani : moi vingt/ moi vingt onze ans/

118 Médi : moi treize/

119 Mani : moi vingt onze ans/

120 Médi : moi treize quatorze/

121 Mani : moi vingt mille/

Dans cet exemple, les tours sont des phrases incomplètes du point de vue syntaxique, mais complètes du point de vue conversationnel. Le sens de chaque tour est complet ; ce qui permet une alternance des tours réussie.

En outre, toujours dans les marques verbales de passage de tour nous trouvons les questions qui sont, comme on le sait, la première partie de la paire adjacente *question/ réponse*. La question suscite un enchaînement immédiat, mais il reste toujours la possibilité d'une expansion quelconque. Ce type de marques est attesté dans les conversations des enfants de trois. En voici un exemple :

Exemple 1 :

68 Lina : qu'est-ce qu'elle t'acheté/

69 Inès : des des feutres une feutre\ [apre] il m'a il- \« euh »\ moi je veux du pain\ moi

70 maîtresse du pian\ je veux du pain\

71 (Silence)

Dans ce premier exemple Lina pose une question à Inès, qui répond et enchaîne sur une demande (du pain), qu'elle renouvelle ; Lina acquiesce, car cette demande a déjà été effectuée dans les tours précédents, sans pour autant pouvoir accéder à la demande d'Inès (elle a mangé son propre morceau de pain). On voit donc que le système d'échange du type question/ réponse fonctionne aisément chez ces enfants.

¹⁸ Même si ce genre d'échange ne figure pas dans les conversations des enfants de trois ans, cela ne veut pas dire qu'ils n'existent pas ; nous l'avons remarqué par nous-mêmes dans leurs conversations mais cela n'est pas vraiment fréquent.

Cela est également attesté dans les conversations des enfants de cinq ans comme on peut le voir dans cet exemple :

Exemple 2 :

- 63 Lila : tu connais ma tata/
 64 ((Lila chuchote avec Dora))
 65 Lila : comment elle s'appelle/=
 66 Dora : il s'appelle chouchou\
 67 Lila : non\
 68 ((Rires))
 69 Dora : Nora\
 70 Lila : tata Nora\ (.) « ah » oui/ très bien\
 71

Cet exemple enregistré entre Médi, Lila et Dora montre que la paire adjacente question/réponse fonctionne bien. Ce qui revient à dire ce point de transition est acquis par les deux catégories d'âge étudiées.

À la suite des autres marques de passages de tour viennent les marqueurs linguistiques, à savoir l'interpellation et quelques syntagmes que nous allons aborder l'un après l'autre. Dans les conversations des enfants de trois comme dans celles des enfants de cinq ans nous avons observé l'interpellation qu'utilise l'enfant pour sélectionner son interlocuteur et du coup l'informer que c'est à lui qu'il s'adresse ; ce qui fait que son interlocuteur prendra le tour dès qu'il aura fini la parole. Cela nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

Exemple 1 :

- 1 Inès : Lina / tu sais (.) la dernière fois\ moi j'ai vu la télé\ (.) parle toi parle/ parle
 2 [parle/
 3 Lina : [[« hein « hein » je sais pas\=
 4 Inès : = moi je sais\ la dernière fois\ moi j'en ai- « euh » de maman\ j'en ai un petite
 5 cadeau\ [apre] ma maman m'a acheté un- des feutres\ UNE FEUTRE/ (.) t'as vu/
 6 ((ASP)) [apre] j'ai regardé Mister Ben encore\ il fait des bêtises\
 7

Exemple 2 :

- 193 Dora : c'est pas le moment de chanter cette chanson\ « hein »/ Lila/ c'est pas drôle\
 194 Lila : « ah » Dora/ si tu veux je peux te la chanter plus fort\
 195 Dora : quoi/
 196 Lila : Sister Sister\ si tu veux je peux te la chanter plus fort\
 197

D'après ces deux exemples, on voit bien que les filles, que ce soit celles de trois ans ou celles de cinq ans, ont recours à l'interpellation pour s'adresser à leurs interlocutrices. En plus de marquer le passage de tour, nous pensons que la fonction de cette interpellation dans les dialogue est d'attirer l'intention de son interlocuteur. Cette marque de passage de tour fonctionne mieux dans les conversations triadiques comme c'est le cas de cet exemple :

117 Dora : moi je veux rentrer dans la classe\

119 Lila : Médi/ tu connais le parc Zéralda/

120 Médi : non\

121 Lila : « ah » un autre\ =

122 Médi : = « euh » il y a des girafes/

En interpellant Médi, Lila le désigne à prendre le tour. Dans ce cas, c'est une stratégie de la part de Lila de sélectionner Médi car Dora veut rentrer en classe et abandonner la conversation. De ce fait, Lila se tourne vers Médi pour assurer la continuité de l'échange. Outre cette stratégie enfantine, le recours à l'interpellation assure un bon déroulement de la conversation sur le plan de la prise de parole en minimisant les chevauchements notamment lorsqu'il s'agit des trilogues.

Outre l'interpellation, sont attestés dans notre corpus des marqueurs linguistiques que nous allons aborder maintenant à travers l'analyse de ces exemples :

Exemple 1 :

22 Yann : [apre] on a ouvert la pompe\ (.) comme ça il va être gros comme ça ((Il

23 montre comment)) un taureau\ comme ça \il va bagarrer l'autre il a des cornes\ et

24 quand on a dégorgé quand on a dégorgé le sang « pa pa » // [apre] « euh euh » (.)

25 [apre] on l'a mangé (.) [apre] ça y est\

Exemple 2 :

61 Médi : [apre] je les laisse\ (.) [apre] je ramène un escargot\ [apre] je ramène

62 toujours un escargot\ parce que j'aime aussi les escargots\ ((ASP)) et c'est tout\

63 (Silence)

64 Médi : elle est dormie\ ((nous faisons semblant de dormir))

65 Dora : « hm:: »\ ((Rires))

66 Médi : et c'est tout\ comme ça\ on dort\ ça y est\ <dayen>¹⁹\

¹⁹ Un terme kabyle qui veut dire *c'est bon, c'est fini*, etc.

Dans ces deux exemples les enfants marquent linguistiquement la fin de tour. Yann et Médi utilisent le syntagme *ça y est et c'est tout* ou encore [dajÊn] en Kabyle pour signaler la fin du tour, ce que ne font pas les adultes en général car le passage de tour se fait de manière implicite et naturelle.

Néanmoins ce sont les enfants de trois ans qui ont beaucoup plus recours à ces syntagmes, ceux de cinq ayant davantage recours à l'interpellation étudiée précédemment.

2.1.3. Les signaux de nature mimo-gestuelle

Enfin, il existe des points de transition non verbaux, par exemple gestuels, qui peuvent accompagner le verbal ou s'y substituer. Il faut signaler que les enfants ne possèdent pas des compétences linguistiques élaborées, donc, le recours au non verbal est très fréquent même si dans notre corpus il n'est pas souvent indiqué à cause du matériel utilisé pour l'enregistrement. Ainsi, Yann, un enfant de trois ans sélectionne un LS en ayant recours non seulement au verbal mais aussi au non verbal : sur le plan verbal, il utilise la formule *ça y est*²⁰, qui indique clairement la fin de son tour et informe LS de la possibilité de prendre le tour ; sur le plan non-verbal, il fait un geste que nous pouvons interpréter comme signifiant « c'est à toi de prendre le tour ».

Exemple 1 :

- 22 Yann : [apre] on a ouvert la pompe\ (.) comme ça il va être gros comme ça ((*Il*
 23 *montre comment*)) un taureau\ comme ça \il va bagarrer l'autre il a des cornes\ et
 24 quand on a dégorgé quand on a dégorgé le sang « pa pa » // [apre] « euh euh » (.)
 25 [apre] on l'a mangé (.) [apre] ça y est\
 26 ((*Il distribue le tour de parole à son interactant en faisant le geste avec ses mains*))

En plus du verbal Yann a eu recours au non verbal : il a distribué le tour à son ami en faisant le geste de ces mains. C'est une belle démonstration de l'attribution du tour de parole. Mais elle ne relève pas du naturel de la conversation. Car, en principe dans une conversation on constate, comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni²¹, « un achèvement de la gesticulation en cours, et relâchement général de la tension musculaire », ce qui n'est pas le cas chez cet enfant de trois ans. Par contre, on trouve ce geste dans les échanges où les tours sont alloués par une personne extérieure à l'échange proprement dit comme un meneur d'un débat par exemple.

²⁰ Voir ci-dessus.

²¹ Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris : Armand Colin, p.166.

Les enfants de cinq ans ont aussi recours au non verbal (le regard) pour distribuer la parole. Voici un exemple que nous avons déjà étudié :

Exemple 2 :

- 13 Mani : play station « euh » [trois\
 14 Médi : [cinq\ (.) cinq j'ai dis\
 15 Mani : play station mille\
 16 Médi : ça existe pas\ <yakhi>²² ((*en regardant Dora*))
 17 Dora : « euh » jamais de la vie\
 \

En sélectionnant du regard Dora à la fin de son tour, Médi l'informe que c'est à elle qu'il s'adresse et qu'elle peut prendre le tour dès qu'il aura fini de parler. Effectivement, Dora prend le tour sans encombre. Cela est très utile surtout dans le cas de cet exemple car il s'agit d'un trilogue où le fonctionnement de la prise de parole est difficile à gérer pour les enfants.

En résumé, nous dirons que des différences subtiles apparaissent entre les deux classes d'âge étudiées sur le plan des points de transition utilisés par ces enfants. Il s'est avéré que sur quelques signaux de passage de tour l'assimilation semble être acquise par les deux classes d'âge, à savoir les enchaînements question/réponse et la complétude syntactico-sémantique qui régissent bien l'alternance des tours. Néanmoins, la différence réside dans le degré d'assimilation de la fonction des points de transition d'ordre prosodique et mimo-gestuelle : dans l'ensemble on peut dire que les enfants de trois ans ont acquis ces points mais dans certains cas ils mettent n'importe où les signaux prosodiques et mimo-gestuels que les exemples précédemment étudiés montrent bien (dans le premier exemple où Zakan marque une pause de fin de tour qui est interprétée comme telle par son interlocuteur, alors que lui n'a presque rien dit encore), dans le deuxième exemple, Yann a recours au gestuel pour allouer le tour de parole à son interlocuteur, chose qui dénature la conversation et lui enlève son caractère spontané et implicite. Par contre, les enfants de cinq ans semblent bien intérioriser le fonctionnement de ces deux types de points de transition. Par ailleurs, les formules d'expression métadiscursive tels que les syntagmes « ça y est », « c'est tout », etc. sont beaucoup plus utilisées par les enfants de trois ans que par ceux de cinq ans. Cela montre bien une fois de plus le caractère enfantin des conversations. *In fine*, nous dirons que l'attribution des tours de parole est moins bien maîtrisée par les enfants de trois ans que par ceux de cinq ans.

²² Terme kabyle qui veut dire *n'est-ce pas*.

2.2. La construction des tours de parole

Nous venons d'étudier les indices ou les repères qui permettent le passage de tour mais nous savons pas encore comment les enfants conservent le tour une fois qu'ils l'ont pris ou encore quels sont les moyens ou les stratégies auxquels ils ont recours pour garder le tour ? et sur ce point y a-t-il une différence entre les deux catégories d'âge ?

Dans notre corpus, les enfants de cinq ans ont la possibilité de construire des tours plus longs par rapport aux petits. Cela est dû sans doute au développement du langage qui est plus avancé chez les grands. Mais il se trouve que dans les conversations des petits nous trouvons certains tours qui sont de prime abord longs. Nous avons précédemment dit que les enfants de trois ans ne se passent pas régulièrement la parole, ce qui laisse voir en effet des tours de parole longs. Mais si nous observons ces tours de plus près nous nous rendons compte qu'il s'agit de répétition de mots voire de syntagmes :

Exemple 1 :

- 8 Inès : [apre] [apre] \ il fait beaucoup de bêtise \ [
- 9 Lina : [(elle rit)]=
- 10 Inès : =[apre] [apre] \ il fait des grimaces \ [apre] il a prend son photo \ il fait [kilu]²³/
- 11 [apre] [apre] il a/ il a fini \ il a fait une autre \ [apre] il a choisi une brosse à dent \ il a-
- 12 le bleu il la prend \ [apre] il a essayé il fait [ti] \ [apre] il l'a- il l'a laissé il prend une
- 13 autre brosse \ [apre] il va chercher une serviette il fait ((vocalismes)) co- comme ça
- 14 ((vocalismes)) \ comme \ (.) ça comme ça [apre] il- il il le met dans ((ASP)) dans le
- 15 sac au dos \ moi je veux du pain je veux du pain \ moi je veux du pain \
- 16 (Silence)
- 17 Lina : et [apre] /

Dans cet échange nous remarquons que le tour apparaît long mais en vérité il est plein de redondances : répétition du terme *après*, du syntagme *comme ça* et *je veux du pain*, etc.

Chez les grands par contre les tours sont longs même s'ils contiennent quelques répétitions comme nous pouvons le voir dans cet extrait :

Exemple 2 :

- 21 Médi : un animaux coc- (.) cinelle \ [apre] \ je jouais avec lui \ (.) je joue [apre] \ il
- 22 l'aime quand je joue \ (.) quand je lui donne un p-ti \ un p-tit papillon \ [apre] il fait
- 23 un \ le volant \ [apre] il \ je le donne il fait comme ça \ (.) un p-tit papillon \ il joue

²³ Terme enfantin dont le sens ne correspond à rien.

24 avec\ je fais tout avec la pâte à modeler\ (.) je fais les tous\ je fais les prises\ (.) la
 25 télé\ tout avec la pâte à modeler\ parce que j'ai acheté\ (.) [apre] « euh » j'ai fait une
 26 maison\ j'ai mis de la peinture\ (.) la peinture qu'on a à la maison\ (.) de la maison\
 27 (.) ça\ ((Il montre celle des murs de la pièce)) []
 28 Dora : [« a::h »\]

Ce qui fait que les enfants gardent le tour pour un bon moment. Il importe maintenant de savoir quels sont les moyens utilisés par ces enfants pour conserver la parole.

Ces signaux, que Kerbrat-Orecchioni²⁴ nomme « floor-holders » ou « garde-parole », « apparaissent surtout dans les zones de vulnérabilité du discours, c'est-à-dire lorsque la position émettrice de L1 se trouve particulièrement menacée. Ainsi les pauses internes au tour (à fonction syntactico-sémantique ou liées à une hésitation) risquent-elles d'être traitées par L2, de bonne ou de mauvaise foi, comme des places transitionnelles »²⁵. En effet, pour empêcher LS de prendre le tour LC peut alors recourir à des stratégies telles que :

- l'enchaînement immédiat par un marqueur.
- une accélération du débit, expression explicite du désir de garder la parole.

Dans notre corpus est attesté l'enchaînement immédiat par un marqueur « après ». Le recours à un terme tel qu'*après* indique à LS que LC n'a pas encore terminé sa phrase. Ce terme que nous avons qualifié de tic de langage chez les enfants est en fin de compte utilisé par les enfants, dans certains cas, pour garder le tour, comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant :

Exemple 1 :

19 Yann : [apre] // [on a
 20 Zakan : [c'est moi qui parle/ (.) allez s'il te plaît \
 21 Yann : [on a\
 22 Yann : [apre] on a ouvert la pompe\ (.) comme ça il va être gros comme ça ((Il
 23 montre comment)) un taureau\ comme ça \il va bagarrer l'autre il a des cornes\et 24
 quand on a dégorgé quand on a dégorgé le sang « pa pa » // [apre] « euh euh » (.)
 25 [apre] on l'a mangé (.) [apre] ça y est\
 26 ((Il distribue le tour de parole à son interactant en faisant le geste avec ses mains))

²⁴ Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris : Armand Colin, p.166.

²⁵ *Ibid.*

Dans ce premier exemple, Yann a marqué une pause (ligne 24) mais il l'a fait suivre par *après* pour montrer à Zakan qu'il n'a pas terminé son tour. Mais il arrive que l'utilisation de ce terme ne soit pas suffisante pour garder le tour comme nous le constatons dans l'exemple suivant :

Exemple 2 :

- 3 Zakan : [attends/ c'est moi qui parle\
 4 Yann : [apre]²⁶ //le mouton j'ai acheté// [apre] [apri] [[apre] le mou-\ [apre]
 5 si// le mouton a fait « paf paf »\
 6 Zakan : [non /c'est moi/

En outre les enfants de trois ans inversent les signaux de nature phonétique utilisés pour marquer un passage de tour. Ce qui donne une accélération du débit et une augmentation de l'intensité vocale. Une fois de plus, la prosodie n'est pas notée avec exactitude mais à l'écoute nous entendons distinctement ces signaux comme nous pouvons voir dans l'exemple 1 (lignes 19- 26) cité ci-dessus montrant une conversation entre Yann et Zakan.

Dans cet exemple nous remarquons que Yann parle avec un débit rapide car il se sent menacé par les réclamations de son interlocuteur. En parlant rapidement, Yann ne marque pas de pauses, donc l'absence de ce point qui peut être interprété comme un indice de fin de tour est en elle-même un moyen de garder le tour, en plus de l'accélération du débit et de l'augmentation de l'intensité vocale. Voici un exemple qui montre qu'à force de parler vite Yann perd la gestion de la respiration : il aspire puis il tousse comme le montre cet exemple :

- 12 Yann : [apre] [apre] il l'a [uvri]²⁷ le fil il s'est bagarré avec l'autre\
 13 Zakan : =il a [uvri] [le fil avec la corde\
 14 Yann : [[apre] il a- il a ((ASP)) ((*Il tousse*))

Enfin, ce qui est plus subtil encore chez les petits et spécialement chez Inès c'est sa stratégie pour garder la parole. Nous avons dit dans les pages précédentes que c'est elle qui tient les rênes de la conversation avec Lina. Pour ce faire, elle n'a pas eu recours à un indice de la même nature de ceux que nous venons de citer mais elle ramène en surface sa demande de pain dès qu'elle voit que Lina s'apprête à prendre le tour. Cela est beaucoup plus clair dans l'extrait suivant :

²⁶ C'est le terme *après* dont la voyelle ouverte [ɛ] est remplacée dans la majorité des cas par un [e] fermé ou bien un [i]. Par ailleurs, il y a, dans pas mal de variétés du français, y compris hexagonal (Sud de la France par exemple), une prononciation avec un é fermé, ce n'est pas typiquement algérien.

²⁷ Pour le participe passé *ouvert*.

- 128 Inès : un guépard\ (..) un lion\ (..) la girafe elle est méchante\ le singe\ « euh »\
 129 Lina : le dinosaure/
 130 Inès : le dinosaure\ laisse moi parler/ le dinosaure\ « euh »\
 131 d'accord/ l'éléphant méchant\ (..) « euh »\
 132 (Silence)
 133 Lina : t'as oublié la gazelle\
 134 Inès : LA GAZELLE ça je l'ai dit
 135 Lina : après moi\ quand j'ai [
 136 Inès : [ÇA Y EST /c'est pas fini\ moi je veux DU PAIN/
 137 Lina : ((*Elle rit*)) (inaud.) alors\ (..) il y a une dent cassée à les fantômes\
 138 Inès : quoi/ laisse moi parler de\ (inaud.) laisse moi parler/ la dernière fois\ mister
 139 Ben a prend²⁸ un nounours\
 Ça y est, Inès a terminé le listing des animaux mais elle n'a pas fini de parler car il lui reste encore à dire qu'elle veut du pain. En outre, il arrive qu'Inès dise (voire ordonne) clairement à son interlocutrice de la laisser parler (lignes 129 et 137).

Une autre stratégie, toujours dans les expressions explicites du désir de garder la parole, est l'utilisation du verbe *attendre* à l'impératif qui se trouve employé par les enfants de cinq ans comme ceux de trois ans comme nous le constatons dans ces deux exemples :

Exemple 1 :

- 1 Zakan : « euh »\ (.)
 2 Yann : [(inaud.)]
 3 Zakan : [attends/ c'est moi qui parle\
Exemple 2 :

- 42 Médi : [apre] un pistolet\ c'est pas un pistolet [comme ça/
 43 Dora : [de vrai/
 44 Médi : « eh » pas comme ça qu'on meurt\ [attends/ attends
 45 Dora : [des jouets\
 Dans le premier exemple, Zakan au départ (tour 1) ne sait pas comment garder la parole mais dans son deuxième tour il la réclame en disant « attends c'est moi qui parle ».

Les enfants de cinq ans (exemple 2) utilisent mieux ce verbe pour garder le tour : avant que Dora prenne le tour elle manifeste des comportements qui traduisent sa volonté à prendre le tour et c'est alors que Médi utilise son mot magique *attends*.

²⁸ Pour *a pris*.

En résumé, toutes les stratégies dont nous avons parlé sont beaucoup plus fréquentes chez les petits que chez les grands car nous avons vu que dans les conversations des petits il y a du désaccord, de la dispute autour de la prise de parole, chose qui les pousse à recourir à des stratégies pour garder le tour.

2.3. Les dialogues inégaux

Les dialogues avec la maîtresse sont des situations d'interaction différentes, car inégaux. Nous avons dit que les interactions avec la maîtresse montrent que l'enfant s'adapte au dialogue avec un adulte : contrairement à ce qui se passe avec un autre enfant, il va peut-être interrompre moins la maîtresse, ou s'il le fait il sera repris, ce qui indique que la conversation avec la maîtresse leur inculque les règles conversationnelles.

À l'étude du corpus, nous constatons que les échanges entre la maîtresse et les enfants sont construits autour de paires adjacentes du type question/ réponse. Les enfants répondent à la maîtresse ; ils conversent en fonction de ce que la maîtresse avance. Ce qui revient à dire que les enfants interrompent moins la maîtresse.

Pour approfondir l'analyse de l'alternance des tours de parole nous nous sommes basée sur l'étude des interruptions. Pour ce faire, d'une part nous comptons le nombre d'interruptions dues à la maîtresse et dues à l'enfant dans chaque dialogue inégalitaire de chaque catégorie d'âge et nous procédons à la comparaison des résultats. D'autre part, nous comparons les résultats obtenus dans chaque catégorie d'âge pour faire ressortir les différences dues aux âges.

Les résultats figurent dans les tableaux suivants :

Tableau 1 : les interruptions dans les dialogues inégaux des enfants de trois ans.

	Lina	Inès	Zakan	Yann
Interruptions dues à la maîtresse	1	5	1	1
Interruptions dues aux enfants	3	3	2	0

Tableau 2 : les interruptions entre les enfants

	Inès/ Lina	Yann/ Zakan
Les interruptions	16	8

De prime abord, les conversations avec les maîtresses paraissent bien structurées et avec moins d'interruptions. Cependant, en observant le premier tableau présenté ci-dessus, on voit que les enfants de trois ans interrompent la maîtresse. Le tableau montre que le total des interruptions causées par la maîtresse est équivalent à celles causées par les enfants : elles sont au nombre de 8 dans les deux cas. Toutefois, il est à noter que les interruptions causées par les enfants, et notamment celle dues à Lina et à Zakan, relèvent de ce que l'on appelle les petits tours, les régulateurs ou encore les feed-back. Car, apparemment ils ne parlent que lorsque la maîtresse leur répète, leur reformule la chose donc elle construit un long tour est c'est au milieu que les enfants interviennent pour répondre à la suggestion de la maîtresse comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

Exemple 1 :

35 La maîtresse : « o::h »\ (.) il a vu la photo de [...] ²⁹/ comment il a fait [...] / (.)

36 [comment il a fait / [...]

37 Zakan : [« euh »

Exemple 2 :

170 La maîtresse : quoi tu es pressée/ [« hein »/ tu veux terminer ton coloriage/

171 Lina : [<ih>\

Cela veut dire, une fois de plus, que les enfants ne savent pas quand il faut prendre la parole. En effet, la règle de l'alternance des tours de parole n'est pas encore bien assimilée.

Par ailleurs, en ce qui concerne les dialogues égalitaires (tableau 2 ci-dessus), les interruptions se trouvent d'un nombre élevé par rapport aux dialogues inégalitaires. Cela veut dire que les enfants conversent en fonction de leurs interlocuteurs : quand ils sont entre pairs, leurs comportement conversationnel est déterminé par le contenu de la conversation ; c'est l'émulation qui régit la conversation. Autrement dit, ils se coupent beaucoup la parole, par contre quand ils conversent avec un adulte ils sont tenus de respecter les règles de l'alternance étant donné que c'est l'adulte qui régit la conversation.

²⁹ Le nom de l'enfant qui a fermé ses yeux.

Mais le fait que le total des interruptions dues à la maîtresse et celles dues aux enfants soit le même montre que les enfants de trois ans ne maîtrisent pas encore assez les règles de l'alternance.

Par contre, les choses semblent fonctionner différemment avec les enfants de cinq ans : ils interrompent moins la maîtresse comme nous le constatons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : les interruptions dans les dialogues inégalitaires des enfants de cinq ans.

	Dora	Médi	Lila	Mani
Interruptions dues à la maîtresse	2	14	3	2
Interruptions dues aux enfants	2	3	0	2

Nous remarquons que le total des interruptions dues à la maîtresse est plus élevé que celui des interruptions dues aux enfants. Avant de tirer des conclusions nous nous posons d'abord la question du nombre élevé des interruptions (14 interruptions) dues à la maîtresse dans le dialogue avec Médi qui, pourtant, ne l'interrompt pas beaucoup (3 interruptions). Pour ce faire, voici un extrait de ce dialogue :

- 82 Médi : oui\ mais il aime pas quand- [apre] il y a du sable là\ [parce que\
 83 La maîtresse : [« ah » ça salit\
 84 Médi : [apre]\ il s'est sali\ [quand
 85 La maîtresse : [au visage/
 86 Médi : oui\ (.) il l'a lavé\ [apre] [
 87 La maîtresse : [elle s'est lavé\
 88 Médi : =il s'est lavé\ [apre] [il a nagé\
 89 La maîtresse : [elle elle\ (.) pourquoi tu dis il/ (.) elle une femme\
 une fille\
 90 Médi : =elle\
 91 La maîtresse : il c'est pour un garçon\
 92 Médi : elle\ [

93 La maîtresse : [elle\

Enfin, comme le montre l'extrait, le nombre des interruptions est élevé car la maîtresse tout simplement remplit son devoir de maîtresse : elle corrige Médi (lignes 87,89, 91).

En effet, ce que montre le tableau 2, c'est qu'avec la maîtresse les enfants respectent l'alternance et ne parlent qu'à leur tour, contrairement à ce qui se passe avec un pair :

Tableau 4 : les interruptions entre les enfants.

	Lila/ Dora	Médi/ Mani
Les interruptions	30	21

Dans les dialogues égalitaires les interruptions sont plus élevées que celles enregistrées dans les dialogues inégalitaires, comme nous le remarquons dans les tableaux trois et quatre : 21 interruptions entre Médi et Mani, 30 entre Dora et Lila, ce qui confirme une fois de plus que c'est en interagissant avec l'adulte que les enfants apprennent à converser.

En résumé, faisant une comparaison entre les enfants de trois ans et ceux de cinq ans, nous remarquons bien que les enfants de trois ans interrompent beaucoup la maîtresse par rapport aux grands mais dans les dialogues égalitaires nous voyons bien que c'est ceux de cinq ans qui s'interrompent beaucoup plus que les petits. Ce que nous pouvons déduire de cela c'est que les petits n'ont pas encore bien assimilé la règle de l'alternance car il se trouve qu'ils interrompent aussi bien la maîtresse qu'un pair, à des degrés différents bien sûr. Mais les grands semblent avoir compris une chose : quand ils conversent avec un adulte, ils l'interrompent pas beaucoup mais quand ils sont entre eux ils se laissent emporter par le cours de la conversation, ils se sentent libre et causent ainsi beaucoup d'interruptions.

3. Synthèse

Ce que nous pouvons retenir de l'analyse que nous venons de faire est qu'effectivement, comme nous l'avons avancé dès le départ de cette recherche, l'alternance des tours de parole est maîtrisée par les enfants francophones que nous avons enregistrés. Mais il s'avère que cette maîtrise diffère non seulement selon les âges mais aussi selon la nature de la conversation (égalitaire ou inégalitaire). Cette différence n'est pas vraiment nette entre les deux classes d'âge : il ne s'agit pas de deux blocs distincts de compétences acquises dans les deux catégories d'enfants, mais on assiste plutôt à une continuité dans les acquisitions.

Ce que nous pouvons dire à présent est que sur le plan de la forme ou encore de l'organisation locale de la conversation, les enfants semblent avoir acquis les règles de l'alternance de tours de parole ; ce qui confirme notre hypothèse. Néanmoins, l'analyse a montré que ce sont les enfants de cinq ans qui sont plus compétents, ils gèrent mieux la règle de l'alternance que ceux de trois ans. Ces derniers semblent, dans les trois points que nous avons abordés dans l'analyse, à savoir l'alternance des tours de parole, l'attribution des tours de parole et la construction des tours de parole, maîtriser la règle de l'alternance grâce aux points de transition qu'ils ont acquis, à savoir les enchaînements question/réponse et la complétude syntactico-sémantique qui régissent bien l'alternance des tours et de ce fait facilite la prise de parole. Par ailleurs, les disputes de la prise de parole que nous avons vu dans les dialogues entre Zakan et Yann et entre Lina et Inès ou encore l'utilisation aléatoire des points de transition, à savoir le syntagme *ça y est* dénaturant la conversation, les signaux prosodiques ou mimo-gestuels montrent que ces enfants n'ont pas encore bien assimilé les règles de l'alternance.

Par contre, là où un petit dit « attends c'est moi qui parle », les grands gèrent mieux les prises de parole, par exemple il leur arrive de sélectionner leur L2, en l'appelant par leur prénom (comme dans *Midi, tu connais Intervilles*) ou en le sélectionnant du regard. Ils sont aussi capables de tenir des tours de parole plus longs, de faire des échanges suivis, en ping-pong (comme le dialogue sur l'âge des chiens, toujours plus vieux). Il leur arrive même de s'excuser lors de la prise de parole qui se fait par chevauchement. Tous ces exemples qu'on vient de rappeler montrent bien que les enfants de cinq ont mieux intériorisé les règles de l'alternance.

Dans les conversations avec la maîtresse que nous avons traitées à part, nous avons constaté que la maîtresse est la meneuse de l'échange dans les deux classes d'âge. Dans

l'ensemble les conversations inégalitaires semblent bien structurées, de ce fait l'alternance se trouve très respectée et les enfants ne font que s'ajuster ou s'adapter à la maîtresse qui pose les questions auxquelles les enfants ne font que répondre. En centrant l'analyse sur les interruptions dans ces dialogues, nous avons montré que les enfants de trois ans interrompent beaucoup plus la maîtresse que ceux de cinq ans. Ceci confirme une fois de plus la différence de degré d'assimilation des règles de l'alternance, plus élevé chez les grands que chez les petits.

Chapitre IV

L'organisation globale de la conversation

De l'organisation locale de la conversation où nous avons tâché de voir ou d'étudier les conversations au niveau de la forme, nous passons maintenant à l'analyse globale des conversations, une analyse centrée sur le contenu et la cohérence de la conversation. Ainsi, dans ce chapitre nous essaierons tout d'abord de voir si les enfants présentent des formules d'ouverture et de clôture, après quoi nous nous consacrerons à l'analyse thématique de la conversation, où nous allons aborder la rupture et la clôture de thème, puis la proposition de thème.

1. Ouverture et clôture dans les conversations égalitaires

Une conversation, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, est organisée selon une structure qui réclame une ouverture et une clôture. Parmi les hypothèses que nous avons se trouve celle qui est liée à l'absence des formules d'ouverture et de clôture chez les enfants. Dans cette section nous nous livrons donc à la description des conversations pour vérifier si les enfants réalisent les séquences d'ouverture pour commencer l'échange et les séquences de clôture pour mettre fin à la conversation. Si nous parlons ici de séquence d'ouverture et de clôture c'est parce que, comme le dit Traverso¹ « elles possèdent une structure particulière repérable ». En effet, nous les observerons dans les trois types de conversation, à savoir les dialogues et trilogues égalitaires, et les dialogues inégalitaires.

1.1. Dans les dialogues

Le corpus montre clairement que sur ce point, les conversations enfantines, dans les deux tranches d'âge, s'écartent nettement de celles des adultes : en effet, ils se dispensent volontiers des formules d'ouverture et de clôture, entamant les conversations sans passer par ces rituels incontournables pour les adultes. Nous tenons à préciser que les enfants se sont déjà vus dans la journée, donc que ce n'est pas de rituels de politesse qu'il s'agit, mais de négociation pour savoir si l'autre est d'accord pour une conversation. Les enfants s'en passent, ils démarrent directement mais souvent en s'appuyant sur des éléments communs du réel qui les entoure.

On voit par exemple, sur le plan de l'ouverture, des enfants de trois ans commencer leur conversation en racontant directement des expériences personnelles. Il peut ainsi s'agir de

¹ Traverso V., 1996, *La Conversation familiale : Analyse pragmatique des interactions*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon. p. 223.

leur participation à des événements rituels et culturels, comme la célébration de la fête l'Aïd, partagée par tous les Algériens, qui se fait l'objet de cette conversation entre Yann et Zakan, tous deux âgés de 3 ans :

Exemple 1 :

- 1 Zakan : « euh »\ (.)
 2 Yann : [(inaud.)
 3 Zakan : [attends/ c'est moi qui parle\
 4 Yann : [apre]² //le mouton j'ai acheté// [apre] [apri] [[apre] le mou-\ [apre] si// le
 5 mouton a fait « paf paf »\
 6 Zakan : [non /c'est moi/

Il peut également s'agir d'expériences plus personnelles de ce qu'ils ont vu ou fait, ou encore de ce qu'ils possèdent, comme dans cet exemple, toujours entre deux enfants de 3 ans :

Exemple 2 :

- 1 Inès : Lina / tu sais (.) la dernière fois\ moi j'ai vu la télé\ (.) parle toi parle/ parle
 2 [parle/
 3 Lina : [« hein « hein » je sais pas\
 4 Inès : = moi je sais\ la dernière fois\ moi j'en ai- « euh » de maman\ j'en ai un petite
 5 cadeau\ [apre] ma maman m'a acheté un- des feutres\ UNE FEUTRE/ (.) t'as vu/
 6 ((ASP)) [apre] j'ai regardé Mister Ben encore\ il fait des bêtises\
 De toutes les conversations des trois ans de notre corpus, aucune ne comporte de phrase d'ouverture.

Il en va de même pour les enfants de cinq ans, qui ne procèdent pas non plus à une ouverture ritualisée, mais initient directement l'échange après un moment de silence comme nous le constatons dans cet exemple :

Exemple 1 :

- 10 (Silence)
 11 Dora : [qu'est ce que tu fais/ qu'est-ce que tu-/
 12 Médi : [j'ai « euh »\ j'ai « eh »\ j'ai touché une\ une [koskinε]³\ elle était dans ma
 13 main\ je l'ai vu tomber\ je l'ai écrasée\ parce que j'aime pas quand il- quelqu'un me
 touche\
 touche\
 touche\

² C'est le terme *après* dont la voyelle ouverte [ε] est remplacée dans la majorité des cas par un [e] fermé ou bien un [i]. Par ailleurs, il y a, dans pas mal de variétés du français, y compris hexagonal (Sud de la France par exemple), une prononciation avec un é fermé, ce n'est pas typiquement algérien.

³ Il n'arrive pas à prononcer le mot coccinelle.

Entre Médi et Dora, le dialogue commence par un commentaire sur quelque chose qui en train de se produire. Cet échange montre bien, qu'après un moment de silence, les enfants de cinq ans n'éprouvent aucune gêne à débiter la conversation.

Dans la plupart des cas, les dialogues égalitaires débutent par des commentaires liés au contexte, comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

Exemple 1 :

- 1 Médi : je me rappelle quand on était là\
- 2 Moi : comment/
- 3 Mani : il n'y avait pas toutes ces affiches là\
- 4 (Silence)
- 5 ((*Les enfants regardent les affiches collées au mur*))
- 6 Médi : quand on était à la moyenne\ il n'y avait pas\ « euh » ça\ ((*Il montre du doigt*
- 7 *une vitre cassée de la porte d'entrée*))

Dans ce premier exemple, la conversation entre Médi et Mani est initiée par un *commentaire de site* qui est lié à la situation de l'échange, au cadre spatio-temporel. Comme le souligne Traverso, les commentaires de site « sont aussi utilisés pour proposer des thèmes »⁴ et sont caractérisés par « un certain nombre de traits qui en permettent l'identification :

- une position initiative de l'échange
- une focalisation sur la situation de communication (...) »⁵.

Exemple 2 :

- 1 ((*On entend les cris de la maîtresse de français*))
- 2 Lila : elle est méchante avec nous\ (.) ((ASP)) des fois\
- 3 Dora : « euhm »
- 4 Lila : si\ elle est méchante des fois avec nou :s\=

Le dialogue entre Lila et Dora est également initié par un commentaire, lié à des événements du contexte cette fois. Les deux fillettes réagissent en effet aux cris de leur maîtresse de français, qu'elles perçoivent facilement puisque leur classe et la salle des jouets des enfants de la moyenne section ne sont séparées que par une grande porte fenêtre occupant toute la largeur du mur.

Ainsi, les enfants, dans leurs dialogues égalitaires, se dispensent des rituels d'ouverture. Ils ouvrent l'échange de but en blanc, ce que ne feraient pas des adultes.

⁴ *Ibid.* p. 111.

⁵ *Ibid.* p. 112.

Si les procédures d'ouverture ne sont pas utilisées qu'en est-il de celles de clôture ? Comme on peut s'y attendre, les enfants mettent fin facilement à la conversation, sans passer par un rituel de clôture : ils se déplacent, partent tout simplement voire, parfois, se contentent de se taire.

On peut observer dans les extraits de dialogues égalitaires entre enfants de trois ans ci-dessous ces ruptures abruptes de la conversation :

Exemple 1 :

164 Lina : [apre]\ ils sont partis à\ - à la maison\ ils sont partis à la maison\ [apre]\ le
 165 petit bonhomme à la maison\ « ah »/ le petit bonhomme à la maison [apre]\
 166 [il s'appelle guinouni\
 167 Inès : [moi je veux du pain\
 168 ((Inès rentre en classe))

Exemple 2 :

39 Zakan : c'est c'est dedans/
 40 (Silence)
 41 Yann : il y a dedans la nuit\
 42 (Silence)
 43 Yann : il y a le soleil le croissant lune\ (inaud.)
 44 ((Yann se déplace et laisse Zakan))

Dans ces deux dialogues l'un des enfants se déplace, quitte le cadre de la communication sans avertir son interlocuteur, le laissant tout seul et dans l'impossibilité de poursuivre un quelconque dialogue. C'est ainsi que les petits mettent fin à une conversation.

Dans les conversations des plus grands, les clôtures ne font pas non plus l'objet d'un échange ritualisé : même si la conversation est de longue durée, elle peut s'interrompre brutalement. Les enfants de cinq ans, eux aussi, mettent volontiers fin à la conversation sans crier gare.

Exemple 3 :

216 Mani : qu'est-ce dire d'autre/
 217 (Silence)
 218 Mani : ma maman ça y est elle a accouché\
 219 ((Médi se déplace))

Dans cet exemple, qui se situe à la fin d'une assez longue conversation, le dialogue est rompu sans autre forme de procès, sans qu'aucun signe n'ait été produit par l'un ou l'autre

des interlocuteurs pour manifester son souhait d'un achèvement proche. Mani et Médi ont abordé plusieurs thèmes, et Mani souhaite visiblement poursuivre la conversation, puisqu'il se demande comment la relancer. Après un moment de silence et de réflexion, il reprend un thème *leitmotiv* chez lui : l'accouchement de sa mère et la naissance de sa petite sœur, deux thèmes évidemment liés⁶ et récurrents chez lui⁷, sur lesquels Médi n'enchaîne pas mais au contraire tourne les talons et « plante là » son interlocuteur.

Dans d'autres situations la fin de la conversation est causée par les conditions du contexte d'enregistrement, mais les enfants ne se sentent nullement obligés d'improviser quelques formules de clôture comme le feraient des adultes en pareil cas :

Exemple 1 :

223 ((L'enfant qui dormait dans cette pièce s'est réveillé. Les filles se taisent et le
224 regardent. La maîtresse de la moyenne section pénètre dans la salle et tout le monde quitte la pièce))

Exemple 2 :

105 Dora : « eh ben » voilà une girafe\ ((Elle lui montre un dessin d'une girafe collé au mur))

106 [...]⁸

107 ((Lila entre dans la salle où nous sommes, les enfants se taisent et la regardent))

On peut retenir, de l'observation de l'ensemble des conversations dyadiques égalitaires, que les enfants des deux tranches d'âge ne clôturent pas leurs conversations à proprement parler, en tous cas ne se conforment pas aux rituels observés chez les adultes. De plus, ils se laissent facilement aller dans la conversation ou comme le dit Traverso, « s'oublie » en conversant. Très libres dans leurs interactions, ils peuvent converser des heures durant sans mettre fin à la conversation, à moins bien sûr qu'une tierce personne les interrompe ou que des événements liés au cadre de la communication les empêchent de continuer, ou encore qu'ils s'ennuient et décident de passer à une autre activité telle que le jeu⁹, le sommeil ou les repas.

En fait, cette absence d'ouverture et de clôture se justifie, peut être, par le fait que les enfants n'ont finalement qu'une conversation, distendue et interrompue, qu'ils reprennent

⁶ Certains conversationnalistes parlent de champs thématiques.

⁷ C'est d'ailleurs, peut être, cette récurrence qui pousse Médi à changer de place et s'en aller.

⁸ Coupure de la conversation que nous avons produite car la conversation est longue.

⁹ Le jeu « les puzzles » au cours duquel nous avons enregistré les trilogues des enfants de trois ans n'empêche pas forcément la conversation. Cela dépend des jeux : le jeu de cache-cache par exemple empêche la conversation.

Dans ce premier extrait, après un moment de silence, Lila initie l'échange en interpellant Dora. Cette dernière l'interrompt et initie le thème des chiens.

Exemple 2 :

- 1 Mani : moi j'ai un dico/ [
- 2 Médi : [« oh »/
- 3 Mani : dans la play station¹⁰\ « hein »/
- 4 Médi : « ah »/ moi j'ai une play station\ (.) [c'est pas pour moi\
- 5 Mani : [moi deux/ moi deux/ (.) [apre]/ (.) elle-
- 6 ça y est\ elle est sortie la trois\ la play station trois\

Dans ce second extrait, la conversation se déclenche à partir d'un objet observé par les enfants dans le cadre de la communication. À partir de là, les enfants développent le thème de la *play station*.

On peut poursuivre le parallèle pour ce qui concerne la clôture des trilogues, comme le montre cet extrait d'une conversation entre Médi, Mani et Dora :

Exemple 1 :

- 119 ((*Les enfants entendent un vacarme causé par des enfants*))
- 120 Mani : j'espère que ce n'est pas la B\
- 121 ((*Il se déplace pour voir qui c'est et les autres le suivent*))

Rappelons que l'échange a été enregistré dans la classe de la deuxième moitié du groupe de la grande section. Les enfants enregistrés entendent un vacarme causé par d'autres enfants et se précipitent à la porte, Mani en tête, pour voir ce dont il s'agit. La conversation s'achève donc de fait, par des conditions liées au contexte.

Cependant, dans le deuxième trilogue, entre Lila, Médi et Dora, les choses sont différentes de ce que l'on vient de voir :

Au cours de l'enregistrement, la cloche sonne et les enfants comprennent que c'est l'heure de rentrer en classe. Ils regrettent de ne pas avoir pu jouer au jardin :

Exemple 2 :

- 87 ((*La cloche de l'école sonne*))
- 88 Lila : « oh oh »/ il y a un petit problème\ (.) maintenant\ (.) la maîtresse de l'arabe\
89 elle arrive\
90 (Silence)
- 91 Lila : « oh »/ mais pourquoi les autres ont joué au jardin/ (.) on est restés ici\ (.)

¹⁰ Les enfants gardent la prononciation anglaise de play station.

92 c'est pas grave\

Après avoir évoqué le thème des jeux et des grands, Dora manifeste le désir de rentrer en classe :

112 (Silence)

116 Dora : « eh ben »/ nous\ on va aller jouer\

117 (Silence)

118 Dora : moi je veux rentrer dans la classe\

Mais Lila fait la sourde oreille et aborde un nouveau thème, le thème des animaux au parc, thème sur quel Dora ne dit rien :

119 Lila : Médi/ tu connais le parc Zéralda/

Dora revient à la charge pour réclamer d'aller au jardin, mais cette fois-ci c'est Médi qui fait abstraction de sa proposition :

130 Lila : Benaknoun aussi\ « euh »\ il y a un crocodile [à Benaknoun\ (.) il est gros\ gros\

131 Dora : [quand est-ce qu'on- on va aller

132 au jardin/

133 Médi : j'ai déjà acheté un\ un crocodile\=

Toutefois, quand arrive le thème des jeux *inter-villes juniors*, Dora ne peut s'empêcher de participer à l'échange :

160 Dora : les rouges\ « ah »/ ils ont battu le record hier\=

Mais rapidement elle manifeste de nouveau son désir de partir et son exaspération :

171 Lila : [si on fait (inaud.)

172 Dora : [moi je veux rentrer en classe\ (.) j'en ai marre\

Médi déclare alors ne plus désirer parler. Il rejoint Dora :

173 Médi : moi je veux plus parler\ je reste comme ça\ ((*Il ferme sa bouche*))

Seule Lila s'obstine et refuse encore de cesser le trilogue et de rentrer en classe. Elle tente de lancer un nouveau thème mais est prise de cours par Dora, qui détourne habilement le thème pour le ramener à son but, le retour en classe :

174 Lila : tu sais/ notre classe\ elle est juste ici\ (.) Médi/ notre classe\ elle est juste ici\

175 Dora : eh ben/ je vais couper-\

176 Lila : le mur/=

177 Dora : oui\ (.) pour rentrer\

Enfin, Médi achève sa contribution à l'échange en disant qu'il a terminé et Dora confirme qu'elle veut partir :

- 195 Dora : je rentre\ (.) moi je rentre\
 196 Lila : non <mazal>¹¹ <mazal>/
 197 Dora : non je rentre\
 198 Médi : moi j'ai ter- j'ai terminé\
 199 Dora : moi aussi je veux rentrer\
 200 ((Médi et Dora sortent de la classe))
 201 Lila : Médi/ (.) <mazal>/
 202 ((Lila finit par suivre ses amis))

Ce que nous pouvons dire, c'est que la conversation se construit conjointement par ceux qui y participent. Ici, nous voyons que ce n'est pas le cas pour la clôture de cette conversation. Car Dora dit à maintes reprises qu'elle veut rentrer en classe mais elle ne le fait pas, contrairement à ce que font les petits et les adultes. Médi aussi dit clairement qu'il a fini de parler (ligne 193) mais Lila ne veut pas abandonner ce moment partagé par les trois. En effet, dans ce trilogue nous voyons les prémices de la clôture mais ce n'est pas encore une clôture au sens de celle que nous trouvons dans les conversations des adultes. Autrement dit, il y a là un embryon de préparation à la clôture. Cela veut donc dire qu'il y a peut être déjà un début de gestion de ces clôtures chez les plus grands, par rapport aux plus jeunes. Cependant, la question que nous nous posons est de savoir pourquoi il y a plutôt la clôture que l'ouverture.

1.3. Les dialogues inégalitaires

Des dialogues et trilogues égalitaires nous passons aux dialogues inégalitaires, pour observer l'éventuelle adaptation des enfants aux règles conversationnelles en vigueur chez les adultes, et dans quelle mesure. Nous avons remarqué, dans le chapitre précédent, une certaine adaptation des enfants au dialogue des adultes quant à l'alternance des tours de parole. Si on garde à l'esprit que c'est en interagissant avec les adultes que les enfants apprennent à parler comme eux, on peut se demander si les adultes utilisent, dans leurs conversations avec les enfants, des formules d'ouverture et de clôture et, si c'est le cas, si les enfants de trois ans comme ceux de cinq ans s'y adaptent et comment.

Dans les dialogues inégalitaires enregistrés avec les enfants de trois ans, la maîtresse ne débute pas ses conversations avec des rituels d'ouverture, à moins qu'il ne s'agisse

¹¹ Terme kabyle qui veut dire *pas encore*.

justement de leur inculquer les règles de ces séquences, c'est par exemple le cas de cette conversation avec Lina :

- 1 La maîtresse : bonjour Lina\
- 2 Lina : ((vocalisme))
- 3 La maîtresse : dis bonjour\ (.) dis bonjour\
- 4 Lina : bonjour\
- 5 La maîtresse : voilà\ soit gentille\ (.) « euh »\ Lina/ pourquoi t'es pas venue la semaine passée/

Une conversation débute par des rites dont l'un des plus courants est le salut. Dans cet exemple, ces salutations ne peuvent avoir qu'une visée didactique, puisqu'au moment de l'enregistrement, la maîtresse et Lina se sont déjà vues toute la journée. En lui demandant de dire bonjour, la maîtresse montre à Lina qu'il faut saluer les gens quand on les rencontre. Le compliment qui accompagne la demande de salutation (la maîtresse ajoute que le fait de dire bonjour rend Lina « gentille ») confirme le caractère didactique de cet échange.

Par ailleurs, dans ses conversations avec des enfants de cinq ans, la maîtresse suit également des séquences (en particulier des rituels de clôture, à savoir les salutations de clôture et les remerciements, dans nos enregistrements), que ces enfants semblent mieux dominer que leurs cadets :

Exemple 1 :

- 40 La maîtresse : c'est bon\ elle n'a plus un ventre arrondi\ [il est plat maintenant\
- 41 elle est toute maigre\ comme avant\
- 42 Mani : [oui\ oui\
- 43 Mani : oui\
- 44 La maîtresse : merci\
- 45 Mani : il n'y a pas de quoi\

Dans ce premier exemple la maîtresse clôture la conversation de façon assez soudaine, mais elle utilise néanmoins une formule de clôture assez employée, celle du remerciement : elle remercie Mani et ce dernier répond poliment « il n'y a pas de quoi », réalisant ainsi la paire adjacente *salutation / salutation*.

Exemple 2 :

- 122 La maîtresse : alors/ on va sortir/ (.) [c'est la récréation\ (.) tu vas jouer avec tes
- 123 camarades\
- 124 Médi : [((Il hoche sa tête))

- 125 Médi : oui\
126 La maîtresse : au revoir\
127 Médi : bye bye\

Dans cet autre exemple, les choses se déroulent de la même façon : la maîtresse informe Médi que c'est l'heure de la récréation, donc la fin de la conversation, puisqu'elle lui propose d'aller jouer avec ses camarades. Elle clôture donc, fort logiquement, la conversation en utilisant une forme des salutations de clôture, « au revoir », à laquelle Médi s'adapte sans hésitation, en répondant par une forme de salutation symétrique, bien que d'un registre un peu différent, « bye bye ».

Dans le cas des échanges entre les enfants et leur maîtresse, dont l'une des multiples fonctions est de transmettre les règles de gestion de la conversation, les formules d'ouverture et de clôture sont donc utilisées par l'adulte dans un but didactique.

Cependant, si dans ces conversations les enfants de cinq ans font preuve de leur capacité à suivre les formules ritualisées, à y répondre correctement, ils n'en prennent pas pour autant l'initiative. L'apprentissage, qui semble donc inachevé à cet âge, reste par ailleurs implicite : si les maîtres(ses) apprennent aux enfants à saluer les personnes qui entrent en classe, à dire bonjour le matin et au revoir la fin des cours, ils ne leur apprennent pas aussi clairement à utiliser des formules d'ouverture ou de clôture : l'acquisition de celles-ci se fait par imprégnation et imitation plus que par enseignement proprement dit.

Ce que nous pouvons déduire de cela c'est que les enfants de cinq ans et les enfants de trois ont acquis le langage des salutations, des remerciements ... etc., mais ils ne savent pas encore les utiliser comme le font les adultes ou tout simplement qu'ils n'ont pas encore l'aptitude de parler comme les adultes.

2. Le corps de la conversation

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, une conversation est une sorte de « texte » produit collectivement, dont tous les fils doivent d'une certaine façon se nouer – faute de quoi la conversation est, comme on dit, « décousue ». Les analyses linguistiques de la conversation ont montré que la conversation chez l'adulte est harmonieuse : c'est en particulier ce qu'a fait apparaître Traverso¹² dans sa thèse sur la conversation spontanée, en disant que sous un apparent désordre il y avait cependant une structure. Il est à noter que ce

¹² Traverso V., 1996, *La Conversation familiale : Analyse pragmatique des interactions*, Paris : Presses Universitaires de Lyon.

n'est pas toujours le cas pour toutes les formes de conversation (formelle ou pas, à visée commerciale ou pas).

Dans notre étude nous avons émis l'hypothèse suivante : les enfants *sautent du coq à l'âne*. Pour rendre compte de cette instabilité, ou discontinuité, thématique, nous procédons en premier lieu à l'analyse thématique des conversations enfantines égalitaires en nous penchant sur rupture et clôture de la conversation dans un premier temps et la proposition de thème, toujours en tâchant de voir s'il y a une différence entre les enfants de trois et de cinq ans. Ce n'est que qu'en troisième lieu que nous abordons les éventuelles différences liées aux types de conversations, égalitaires ou inégalitaires.

Une observation générale ressort du corpus des conversations des petits comme des grands, c'est le fait qu'ils passent d'un thème à un autre sans en avertir leur interlocuteur et sans marquer les transitions qu'on trouve habituellement chez les adultes. Autrement dit, il y a une évidente discontinuité thématique dans les conversations des enfants. Il convient donc de se poser la question de la manière dont se fait cette discontinuité, ainsi que des différences éventuelles, sur ce plan de la discontinuité, entre les deux tranches d'âge.

Évidemment, si les enfants ne font pas de clôture/ouverture des conversations, chose que nous avons vue dans la partie précédente, ils n'en font pas non plus à l'intérieur des conversations. Ce que nous pouvons d'emblée affirmer, c'est que la clôture d'un thème n'est pas annoncée au préalable par des procédés linguistiques explicites, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de pré-clôtures de thème manifestes : les enfants s'arrêtent de parler d'un thème soudainement et en abordent un nouveau sans gêne, ce que ne font pas les adultes. Ces quelques exemples, chez les enfants de trois ans, illustrent bien ce point :

Exemple 1 :

- 1 Inès : Lina / tu sais (.) la dernière fois\ moi j'ai vu la télé\ (.) parle toi parle/ parle
 2 [parle/
 3 Lina : [« hein « hein » je sais pas\=
 4 Inès : = moi je sais\ la dernière fois\ moi j'en ai- « euh » de maman\ j'en ai un petite
 5 cadeau\ [apre] ma maman m'a acheté un- des feutres\ UNE FEUTRE/ (.) t'as vu/
 6 ((ASP)) [apre] j'ai regardé Mister Ben encore\ il fait des bêtises\

Dans ce premier exemple Inès (tour 1) aborde le thème de la télévision. Dans le tour 3 (ligne 4) au lieu de poursuivre sur ce thème en évoquant, par exemple, ce qu'elle a vu, elle enchaîne un nouveau thème : ce que sa maman lui a acheté. Mais, dans ce même tour, elle reprend le premier thème, à savoir la télévision. Un enfant de trois ans peut donc, dans un

même tour de parole, aborder différents thèmes, et l'alternance des thèmes peut perdurer longtemps dans la conversation.

Exemple 2 :

- 53 Inès : [apre] il l'a enlevé ses habits\ une robe pour la fête/ ((*Les filles rient*)) [apre]
 54 une autre fois\ une autre une autre/ [apre] il a mis une [murmura]¹³ un [murmura]
 55 avec de\ de la pluie\ comme ça ((*Elle imite le son de la pluie*)) [[apre] il a mis
 un parapluie comme ça\
 56 Lina : [(inaud.)]
 57 Inès : [apre] il a fait- un parapluie\ comme ça\ jumelle\ (.) [apre] j'ai j'ai une photo\
 58 la dernière fois moi j'ai mis dans le cadre\ [apre]\ i- on a fait la photo\ [apre] j'ai
 59 mis dans le cadre\ (.) ap-mais [apre] Yani il il a beaucoup de photos\ et Rami il a
 60 beaucoup de photos\ (.) [apre]\ il est retourné mister Ben dans le lit\ [apre] il dort\
 61 ((*Elle imite les ronflements que produit quelqu'un qui dort*)) [apre]\ il n'est pas
 62 dormi\ il voit les
 63 moutons\ il compte un deux trois quatre [sÈ]¹⁴ six sept\ il sait pas\ (.) parce que\ (.)
 64 [apre] il est- s'est réveillé\ il a enlevé tout son pantalon\ il a ramené un télé/ ((ASP))
 65 [apre]\ il il a achetrail l'aluma il marche pas\ il fait tic\ [apre] il marche\ [apre] il la
 66 prend la télé\ il pose dans sa table\ ses habits\ il la prend ses ha- ses habits\ [apre]\
 (..) [apri] \(.) [apre] j'ai-\ la dernière fois maman m'a acheté « euh »\
 67 (Silence)
 68 Lina : qu'est-ce qu'elle t'acheté/
 69 Inès : des des feutres une feutre\ [apre] il m'a il- \« euh »\ moi je veux du pain\ moi
 70 maîtresse du pian\ je veux du pain\
 Dans cet exemple plus long on voit qu'Inès saute du thème de *mister Ben* a celui de la photo (ligne 57) avant de reprendre celui de *mister Ben* (ligne 60). En lignes 66 et 69 elle revient à un thème largement antérieur, celui des achats que sa maman a faits à son intention.

C'est en cela que nous considérons que les enfants sautent du coq à l'âne : ici, les fillettes abordent un thème puis, sans le clôturer, passent à un autre, avant de revenir à un autre encore, posé antérieurement. On voit donc que la conversation se construit autour d'un certain nombre de thèmes et qu'en fin de compte ce sont ces thèmes qui circulent tout au long de la conversation, comme c'est le cas dans le dialogue entre Inès et Lina, qu'on peut

¹³ Inès dit clairement [murmura] mais nous ne savons pas à quoi cela correspond.

¹⁴ Elle n'a pas prononcé *cing* tout entier.

représenter ainsi : achats de la maman à mister Ben à la photo à mister Ben à achats de la maman à ...etc.

Sur ce point, les conversations des enfants de cinq ans ne semblent pas différer de celles des plus jeunes, offrant également une discontinuité thématique et des allers et retours entre les différents thèmes de conversation ; c'est ce que donne à voir, à travers les exemples ci-dessous, le dialogue entre Mani et Médi :

Exemple 1 :

- 177 Mani : et aussi/ (.) Mania elle\ elle pleure trop\ elle fait des cacas trop\
 178 (Silence)
 179 Médi : déjà mon\ mon bébé qui s'appelle Ikr- [Ikram\ i- fait caca\
 180 Mani : [Islam a fait une grosse bêtise\
 181 (.) j'ai entendu la maîtresse d'ici\ (.)

Exemple 2 :

- 210 Médi : =ave- avec des petits poissons\ je voulais l'attraper\ i- il me dit\ ((*Il produit*
 211 *un son dans le but d'imiter le requin*)) il m'a dis\ « eh »/ laisse moi tranquille\
 212 Mani : qui/
 213 Médi : ce petit poisson\ (.) je veux le manger moi\
 214 (Silence)
 215 ((*Médi produit des vocalismes*))
 216 Mani : qu'est-ce dire d'autre/
 217 (Silence)
 218 Mani : ma maman ça y est elle a accouché\
 219 (.)

Ces dialogues montrent à quel point les enfants sautent d'un thème à un autre mais aussi qu'ils reprennent volontiers les mêmes thèmes, au point que certains de ces thèmes sont devenus des *leitmotivs*, comme le thème de la petite sœur de Mani qu'on retrouve dans toutes les conversations auxquelles il participe ou encore celui du *feutre* offert à Inès par sa maman. Ainsi, chaque conversation s'inscrit dans une petite histoire conversationnelle.

2.1. Clôture et rupture de thème dans les conversations égalitaires

La discontinuité est attestée dans notre corpus. Mais on ne sait pas encore comment elle se fait. C'est ce que nous allons voir en faisant une observation plus détaillée du phénomène et en essayant de voir s'il y a une différence entre les enfants de trois et de cinq ans.

Nous savons que là où il y a une rupture, il y a en principe clôture du thème précédant et proposition d'un nouveau thème. Dans cette section nous nous limitons à l'étude de la rupture et de la clôture, et aborderons la proposition de nouveau thème à la section suivante. Pour ce faire, nous étudierons d'abord la clôture et la rupture dans les dialogues et ensuite dans les trilogues.

2.1.1. Dans les dialogues

À l'étude du corpus, nous remarquons que les enfants de trois ans ne mettent pas de moyens linguistiques ou d'autre nature pour annoncer une clôture du thème en cours comme le montre cet exemple :

Exemple 1 :

- 1 Inès : Lina / tu sais (.) la dernière fois\ moi j'ai vu la télé\ (.) parle toi parle/ parle
 2 [parle/
 3 Lina : [« hein « hein » je sais pas\=
 4 Inès : = moi je sais\ la dernière fois\ moi j'en ai- « euh » de maman\ j'en ai un petite
 5 cadeau\ [apre] ma maman m'a acheté un- des feutres\ UNE FEUTRE/ (.) t'as vu/
 6 ((ASP)) [apre] j'ai regardé Mister Ben encore\ il fait des bêtises\

Il va de même chez les enfants de cinq ans. Il y a des ruptures soudaines de thème et des fois la proposition implicite d'un nouveau se fait par chevauchement comme nous le constatons dans cet exemple :

Exemple 1 :

- 64 Mani : une horloge « euh »\ jusqu'au pro- jusqu'à ce plafond là\ [une horloge\
 65 jusqu'à ce plafond\
 66 Médi : [déjà/
 67 Médi : mon ch- mon chien\ i- joue avec moi\ mais mais i- faut que j'aie quelque
 68 chose qu- qu- quand je l'attache\ il court avec moi\ il a il a sept vi- il a neuf
 69 vitesses\ plus deux vitesses\ (.)

Ici, la rupture de thème des *horloges et temps* est soudaine. On peut interpréter cette rupture en disant que Médi ne sait plus comment dépasser les propositions de Mani ou tout simplement qu'il veut abandonner le thème en cours car il l'ennuie ou encore, étant donné que les deux interactants sont des enfants, nous pouvons dire qu'ils aiment toujours parler d'eux-mêmes et de leurs propres choses, ce qui relève de l'émulation, phénomène bien connu chez les enfants.

Par ailleurs, dans d'autres cas comme l'atteste notre corpus, la rupture est due au cadre de la communication, autrement dit, au contexte de l'enregistrement comme nous pouvons le voir dans l'ensemble des conversations des enfants de cinq ans.

Exemple 1 :

- 102 Dora : je suis tombée [sur la (inaud.)\
 103 Lila : [tu l'as jetée/ tu l'as jetée/
 104 Dora : non\ (.) parce que\ elle a perdu un tournevis\=
 105 Lila : =une tournevis\
 106 Dora : = « ah »/ un vis\ une vis une vis\
 107 ((*Les filles entendent la maîtresse de français parler*))
 108 Lila : tu entends la maîtresse de français parler/
 109 ((*Les filles l'écoutent*))
 110 Lila : « hm » Dora/ (.) tu sais/ ((ASP)) j'entends pas quand tu\ - comme « euh »\
 111 ((ASP)) j'entends pas que t'es en train de parler maintenant\ j'entends rien\ (.)
 Dora/=

Sinon, dans ce dialogue entre Lila et Dora, il n'y a pas beaucoup de ruptures car il apparaît que c'est Lina qui tient les rênes de la conversation, chose qu'elle reproche d'ailleurs à son interlocutrice :

- 115 Lila : oui normal\ (.) Dora/ parle/ parle encore\ (.) t'as pas parlé beaucoup toi\
 116 Dora : « euh :: » j'attends que tu finisses\ (inaud.) [je réponds\
 En effet, Lila initie toujours la conversation et Dora ne fait qu'enchaîner et répondre à ces propositions, comme nous avons pu le remarquer dans l'ensemble des enregistrements. Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants connaissent des différences interindividuelles comme nous l'avons esquissé dans les pages précédentes.

En effet, Lila initie toujours la conversation et Dora ne fait qu'enchaîner et répondre à ces propositions, comme nous avons pu le remarquer dans l'ensemble des enregistrements. Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants connaissent des différences interindividuelles comme nous l'avons esquissé dans les pages précédentes.

Ce que nous pouvons dire donc, c'est que les enfants de trois ans et de cinq ans clôturent les thèmes sans formules explicites ou implicites. Ils abandonnent facilement celui qui est en cours et du coup ils en proposent un autre. S'il n'y a pas de formulation rituelle d'une clôture du thème c'est peut-être parce que les thèmes ne sont pas clôturés à

proprement parler, mais simplement suspendus, prêts à être repris, comme on peut le voir dans les exemples précédemment étudiés.

Exemple 1 :

- 53 Inès : [apre] il l'a enlevé ses habits\ une robe pour la fête/ ((*Les filles rient*)) [apre]
 54 une autre fois\ une autre une autre/ [apre] il a mis une [murmura]¹⁵ un [murmura]
 55 avec de\ de la pluie\ comme ça ((*Elle imite le son de la pluie*)) [[apre] il a mis
 un parapluie comme ça\
 56 Lina : [(inaud.)]
 57 Inès : [apre] il a fait- un parapluie\ comme ça\ jumelle\ (.) [apre] j'ai j'ai une photo\
 58 la dernière fois moi j'ai mis dans le cadre\ [apre]\ i- on a fait la photo\ [apre] j'ai
 59 mis dans le cadre\ (.) ap-mais [apre] Yani il il a beaucoup de photos\ et Rami il a
 60 beaucoup de photos\ (.) [apre]\ il est retourné mister Ben dans le lit\ [apre] il dort\
 61 ((*Elle imite les ronflements que produit quelqu'un qui dort*)) [apre]\ il n'est pas
 62 dormi\ il voit les
 63 moutons\ il compte un deux trois quatre [sÈ]¹⁶ six sept\ il sait pas\ (.) parce que\ (.)
 64 [apre] il est- s'est réveillé\ il a enlevé tout son pantalon\ il a ramené un télé/ ((ASP))
 65 [apre]\ il il a achetrail l'aluma il marche pas\ il fait tic\ [apre] il marche\ [apre] il la
 66 prend la télé\ il pose dans sa table\ ses habits\ il la prend ses ha- ses habits\ [apre]\
 (..) [apri] \(.) [apre] j'ai-\ la dernière fois maman m'a acheté « euh »\
 67 (Silence)
 68 Lina : qu'est-ce qu'elle t'acheté/
 69 Inès : des des feutres une feutre\ [apre] il m'a il- \« euh »\ moi je veux du pain\ moi
 70 maîtresse du pian\ je veux du pain\
 Dans cet extrait, on voit bien qu'Inès a causé deux fois une rupture quant au thème de *Mister Ben* (ligne 57 et 66). Il se passe la même chose dans l'exemple suivant quant à la rupture du thème initié par Mani, à savoir le thème de *sa petite sœur Mania* :

Exemple 2 :

- 44 Médi : les les en- les enfants\ (.) de la moyenne\
 45 Mani : et moi je veux te dire quelque chose\ (.) Mania\ elle fait trop de caca\ (.)
 46 dans sa couche\
 [...]¹⁷

¹⁵ Inès dit clairement [murmura] mais nous ne savons pas à quoi cela correspond.

¹⁶ Elle n'a pas prononcé *cinq* tout entier.

¹⁷ C'est des ruptures que nous avons produites pour ne pas reprendre tout l'extrait car il est long.

- 177 Mani : et aussi/ (.) Mania elle\ elle pleure trop\ elle fait des cacas trop\
 178 (Silence)
 179 Médi : déjà mon\ mon bébé qui s'appelle Ikr- [Ikram\ i- fait caca\
 [...]
 217 (Silence)
 218 Mani : ma maman ça y est elle a accouché\
 219 ((Médi se déplace))

Ce que nous pouvons déduire donc de ces deux exemples est que finalement les thèmes ne sont pas clôturés mais ils sont temporairement suspendus pour être repris quand l'occasion se présente.

2.1.2. Dans les trilogues

Nous passons maintenant à l'étude des trilogues où les choses semblent fonctionner de la même manière que ce que nous venons d'énoncer.

Si les adultes mettent fin à un thème, cela peut être pour de multiples raisons, parce qu'ils se sentent gênés, parce qu'ils ont assez du thème en cours... Du côté des petits les ruptures sont souvent produites parce qu'il y a une certaine rivalité ou encore une jalousie entre eux. En d'autres termes, chaque enfant essaye d'apporter ou d'aborder quelque chose de nouveau par rapport à ce qui a été dit en se focalisant sur sa propre expérience ou ses objets. Car les enfants, du moins ceux qu'on a enregistrés, aiment énumérer leurs objets, ce qu'ils ont fait à la maison ou les endroits qu'ils ont visité, etc.¹⁸

Dans le trilogue enregistré entre Mani, Médi et Dora, nous avons pu relever les ruptures suivantes :

Exemple 1 :

- 23 Mani : oui\ il y a: play station cinq\
 24 Médi : play station cinq ou six\ on peut pas\ <yakhi>/
 25 Mani : Intervilles/ (.) Intervilles juniors/

De la *play station*, un thème pourtant initié par Mani dans le début de la conversation, ce dernier passe aux jeux télévisés (Intervilles juniors). Cette rupture n'est pas précédée d'une clôture du thème de la *play station* et n'est pas marqué ou annoncé.

Dans ce trilogue entre Mani, Médi et Dora, il semble que toutes les propositions de nouveaux thèmes et donc toutes les ruptures sont faites par Mani : il aborde un thème, le

¹⁸ Nous avons évoqué ce point au premier chapitre, en parlant de l'égoïsme dont Piaget a parlé ou encore du stade à orientation centripète chez Wallon.

suspend ou l'abandonne pour entamer un autre. Cela rentre dans le cadre de l'émulation dont on vient de parler. On peut représenter cette discontinuité comme suit : la play station → Intervilles juniors → Mania (sa petite sœur) → la moto → le cheval → la tamponneuse → ...etc.

Voici un autre exemple :

Exemple 2 :

- 73 Dora : moi elle s'appelle <amti>¹⁹ Fifa\ <amti> Rkaya\ (.) [ils sont gentils\
 74 [j'ai dormi chez eux\
 75 Lila : [moi ils s'appellent\
 76 [ils s'appellent tata (inaud.)\
 77 Médi : mon- mon- mon tigre\ j'ai un petit tigre\ j'ai un tigre\
 Dans cet exemple les deux fillettes parlent des noms de leurs tantes, mais Médi passe à autre chose : *son tigre*. C'est un véritable *saut du coq à l'âne*.

Dans cet exemple les deux fillettes parlent des noms de leurs tantes, mais Médi passe à autre chose : *son tigre*. C'est un véritable *saut du coq à l'âne*.

Ces exemples confirment donc que les enfants se précipitent pour énoncer de nouveaux thèmes ce qui produit des ruptures abruptes. En effet, les clôtures de thèmes sont quasiment absentes dans la totalité du corpus, ce qui marque une différence avec l'ouverture de thème qui se fait avec des marqueurs. C'est ce que nous allons voir maintenant.

2.2. La proposition de thème dans les conversations égalitaires

2.2.1. Dans les dialogues

En général dans l'ensemble du corpus, la réalisation des propositions de thème est implicite, c'est-à-dire qu'elle vient s'enchaîner par chevauchement ou en respectant la règle de l'alternance, comme nous l'avons montré dans les pages précédentes. Néanmoins dans certains cas, il se trouve qu'elles sont marquées par quelques procédés tels que les préliminaires et les marqueurs d'ouverture que nous allons aborder dans les pages suivantes.

Tout d'abord, nous signalons l'existence de propositions de thème qui viennent juste après un silence entre les tours de parole. Cela est manifeste dans les dialogues des enfants de trois et ceux de cinq ans.

¹⁹ Il signifie *tante* en kabyle.

Exemple 1 :

- 32 Zakan : [apre] [apri]\
 33 (Silence)
 34 ((*Yan se déplace*))
 35 Yann : moi j'ai acheté-\ dans mon cartable j'ai j'ai un ours- un livre magique\
 36 (..) qui montre les êtres « ah euh »\
 37 Zakan : quels êtres//

Exemple 2 :

- 48 Médi : [ma- ma- ma maman\ ma maman i- ma maman i- met
 49 toujours le fou- le foulard\ quand il SORTE\ et « euh »\
 50 (Silence)
 51 Mani : Mania\ elle dort trop\ (.) elle prend la ziza²⁰ trop\=

Après un moment de silence entre deux tours, que ce soit chez les petits ou chez les grands, un nouveau thème est entamé. Dans le premier exemple, après le thème de l'*Aid* et suite à un silence entre les deux tours, Yann aborde un nouveau thème, à savoir *le livre magique*. Dans le second exemple, le même déroulement se répète à maintes reprises dans les conversations des enfants de cinq ans : du *foulard* Mani passe au thème récurrent *sa petite sœur* après un silence entre les tours de parole.

En effet, dans ces exemples nous remarquons que la proposition de thème est le plus souvent localisée après un silence indiquant que personne ne veut ajouter quoi que ce soit au thème précédant.

Par ailleurs, l'ouverture de thème est marquée grâce à des marqueurs linguistiques tels que *tu sais* qui, comme l'a décrit Roulet²¹, est l'un des particules qui font partie des marqueurs de structuration de la conversation. En observant le corpus nous remarquons qu'il est beaucoup plus présent dans les conversations des enfants cinq ans que dans celles des enfants de trois ans comme le montrent les exemples suivants :

Exemple 1 :

- 1 Inès : Lina / tu sais (.) la dernière fois\ moi j'ai vu la télé\ (.) parle toi parle/ parle
 2 [parle/
 3 Lina : [« hein « hein » je sais pas\=
 4 Inès : = moi je sais\ la dernière fois\ moi j'en ai- « euh » de maman\ j'en ai un petite

²⁰ La ziza est une infusion, une sorte de « tisane ».

²¹ Roulet E., 1987, *L'Articulation du discours en français contemporain*, Bern : Peter Lang, cité par Traverso V. 1996, *La Conversation familiale : Analyse pragmatique des interactions*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon. p. 135.

5 cadeau\ [apre] ma maman m'a acheté un- des feutres\ UNE FEUTRE/ (.) t'as vu/
 6 ((ASP)) [apre] j'ai regardé Mister Ben encore\ il fait des bêtises\

Cet exemple est le seul exemple attesté dans les conversations des enfants de trois ans. Cela, à notre avis, relève de la différence interindividuelle dont on a parlé dans le premier chapitre. L'emploi de *tu sais* ici indique qu'Inès va aborder un thème. Effectivement, elle entame le thème de ce qu'elle a vu à la télé. L'emploi de ce marqueur est un appel à un savoir partagé. Dans ce cas, l'émission du seul préliminaire suffit à établir le thème.

Traverso²² rappelle que *tu sais* « peut accompagner une question ou une assertion. Dans le cas d'une assertion [...], l'intervention dans son ensemble a une fonction de rappel. Dans le cas où il s'agit d'une question, la procédure s'apparente à une devinette ». Dans cette perspective voici deux exemples tirés des conversations des enfants de cinq ans :

Exemple 1 :

88 Lila : Dora/ tu sais/ à la maison/ (.) [((ASP))
 89 Dora : [quoi/
 90 (Silence)
 91 Dora : quoi/
 92 Lila : j'ai une trottinette\ elle a des freins\

Exemple 2 :

158 Dora : et le petit copain de Sabrina/ celui qui porte le chapeau vert\
 159 Lila : « ah »
 160 Dora : dès que dès que apparaît (inaud.) derrière
 161 Lila : « ah » le petit truc là (.) le nain
 162 Dora : oui le nain
 163 ((RIRES))
 164 Lila : tu sais comment il s'appelle/
 165 Dora : et toi tu sais/

Dans le premier exemple semblable à celui que nous venons d'étudier, la particule est suivie d'une assertion. Ce qui veut dire que le thème que Lila propose est un rappel d'un savoir partagé. Dans le second où le marqueur est suivi par une question. Par cette question Lila fait de son interlocutrice Dora une demandeuse d'information. D'une manière ironique Dora lui répond « et toi tu sais » qu'on peut paraphraser comme suit : « dis moi comment il

²² Traverso V. 1996, *La Conversation familiale : Analyse pragmatique des interactions*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon. p. 137.

s'appelle ». Ainsi, elle demande l'information à son interlocutrice et du coup elle accepte son thème.

En résumé, dans une assertion, le marqueur *tu sais* indique à l'interlocuteur que l'élément introduit appartient à son savoir, il assure alors une fonction de rappel et permet au locuteur d'introduire le thème. Dans une question préliminaire, il vise à faire de l'interlocuteur un demandeur d'information.

À ces marqueurs linguistiques viennent s'ajouter les marqueurs *et aussi* et *après* que nous trouvons dans le corpus. Le marqueur *après* est le marqueur le plus fréquent dans les conversations des cadets comme on peut le voir dans le dialogue entre Inès et Lina :

Exemple 1 :

57 Inès : [apre] il a fait- un parapluie\ comme ça\ jumelle\ (.) [apre] j'ai j'ai une photo\
 58 la dernière fois moi j'ai mis dans le cadre\ [apre]\ i- on a fait la photo\ [apre] j'ai
 59 mis dans le cadre\ (.) ap-mais [apre] Yani il il a beaucoup de photos\ et Rami il a
 60 beaucoup de photos\ (.) [apre]\ il est retourné mister Ben dans le lit\ [apre] il dort\
 61 ((Elle imite les ronflements que produit quelqu'un qui dort)) [...]

Cet exemple montre qu'Inès *saute* d'un à un autre : du thème de la *pluie* au thème de la *photo* et au de *Mister Ben*. En effet, Inès propose un thème à chaque fois et pour le faire elle emploie le mot *après*. Il est donc un indice de proposition de thème dans ce cas.

Cet indice est également utilisé par les grands comme nous le remarquons dans cet exemple :

Exemple 2 :

143 Lila : j'ai dit Salem\ (.) aussi\ elle a un bibly-sitter²³\ (.) l'autre\ le noir/ ainsi le noir
 144 qui lui a vendu la voiture\ (.) ((ASP)) la voiture qu'elle parle\ (.) orange/
 145 Dora : je ne l'ai pas vu j'ai vu cet épisode là\
 146 Lila : aussi\ [apri] [
 147 Dora : [« ah »/ le noir qui apprend les tours\ (.) de magie\
 148 Lila : oui\
 149 Dora : « hm hm » [je vois\
 150 Lila : [[apre]\ tu connais Harvey/

Dans cet exemple, Lila, en utilisant *après*, propose le thème du personnage *Harvey* qui rentre dans le même champ thématique des programmes de télé.

²³ Pour dire *baby-sitter*.

Cependant, dans la majorité des conversations des enfants de cinq ans l'utilisation de *après* ne remplit pas la fonction d'ouverture de thème ; c'est le cas chez les petits comme le montre cet exemple :

Exemple 2 :

- 58 Médi : les cafards\ il va parler avec\ [la
 59 Dora : [il parle avec les cafards/
 60 Médi : oui\
 61 Médi : [apre] je les laisse\ (.) [apre] je ramène un escargot\ [apre] je ramène
 62 toujours un escargot\ parce que j'aime aussi les escargots\ ((ASP)) et c'est tout\
 \

Le marqueur *et aussi* est utilisé comme marque d'ouverture par les enfants de cinq ans uniquement pour proposer un nouveau thème comme nous l'observons dans l'extrait suivant entre Médi et Mani :

Exemple 1 :

- 171 Mani : ici\ les champignons il y a: plein en fait/
 172 Médi : déjà déjà/ mon poussin il est gentil\ il joue avec moi\ je le donne à manger\ il
 173 mange tout\ et je le donne à manger\ et ça/- et le- i- mange maintenant\ (.) et je le
 174 rajoute\ quand je le a- rajoute i- termine sa part\ je le rajoute\ [apre] il attend
 175 jusqu'à\ jusqu'à\ jusqu'à la nuit\ i- la nuit il mange tout\ et je le prépare encore\ (.)
 176 et et [apre] demain\ (.) je vois\ il a tout mangé/
 177 Mani : et aussi/ (.) Mania elle\ elle pleure trop\ elle fait des cacas trop\
 \

Dans cet exemple, Mani propose un nouveau thème celui de sa *petite sœur* en ayant recours à un indice d'ouverture de thème *et aussi*.

Il arrive aussi qu'un enfant de cinq ans utilise le terme *déjà* pour proposer un thème. Cela est observable chez Médi dans une conversation avec Mani :

- 136 Mani : c'est dans ma poche\
 137 (Silence)
 138 Médi : déjà mon\ mon oiseau il me dit\ déjà mon oiseau il me dit\ donne moi\ déjà
 139 mon oiseau il me dit\ ((*Il imite le son que produisent les oiseaux*)) et p- si je le
 touche\ 140 i- dit ((*imite le son des oiseaux*)) comme mon petit chienne\ comme mon
 petit chien qu'il a deux- un an\
 141 Mani : mon hamster il est mort\
 \

Le terme *déjà* qui veut dire en général *auparavant, avant*, se trouve ici chez cet enfant jouant le rôle d'un indice d'ouverture de thème, chose qui n'est pas attestée chez les petits.

En outre, le locuteur pose une question, émet une requête, fait une assertion, etc, sur un thème qu'il propose du même coup. Dans cette optique nous pouvons étudier le cas des préliminaires et les marqueurs d'ouvertures de thème dans les exemples suivants :

Exemple 1 :

- 24 Mani : [les poissons/
 25 (Silence)
 26 Mani : les (.) [les tables
 27 Médi : [oui\
 28 Mani : les hippo²⁴/- ((ASP)) (.) je te dis/- [
 29 Médi : [non ce (inaud.) pas\
 30 Mani : je te dis c'est quoi les chevaux de mer/ « hein »/
 31 Médi : les chevaux de mer/ les escargots de mer\

Pour proposer le thème du *cheval de mer* Mani pose une question à son interlocuteur « je te dis c'est quoi les chevaux de mer ». Cette question est la proposition du thème lui-même. Autrement dit, il lui dit « est-tu d'accord pour qu'on parle des chevaux de mer ? ». Dans ce cas, la question de Mani est suivie par un affirmatif car Médi lui-même répond à la question ; ce qui veut dire qu'il a accepté la proposition de Mani. En effet, par une question préliminaire le locuteur s'assure que le thème qu'il veut aborder peut l'être.

Enfin, à l'étude du corpus nous remarquons que les propositions sont implicites, dans le sens où nous n'avons pas trouvé dans le corpus des formulations du genre : « je propose que nous parlions de X », ou encore « et si l'on parlait de X » à *fortiori* chez les petits. En effet, la proposition implicite est la forme dominante du corpus. Néanmoins, en faisant une observation profonde du corpus, il s'avère que la proposition de thème est dans certains, cas chez les enfants de cinq ans, annoncée ou marquée linguistiquement ; ce n'est en revanche jamais le cas chez les enfants de trois ans. On peut le voir dans ce dialogue entre Mani/ Médi :

Exemple 1 :

- 44 Médi : les les en- les enfants\ (.) de la moyenne\
 45 Mani : et moi je veux te dire quelque chose\ (.) Mania\ elle fait trop de caca\ (.)
 46 dans sa couche\

Les deux enfants parlent des choses et des objets qui ont changé ou qui sont en plus dans leur ancienne classe. Ce qui est notable dans cet exemple est que l'émergence d'un

²⁴ Nous avons transcrit ainsi, car vu le contexte nous croyons qu'il s'agit d'un hippopotame.

nouveau thème (concernant la petite sœur de Mani) est annoncée par l'assertion « *je veux te dire quelque chose* ». Nous pensons que cette proposition, dans ce cas, est une proposition explicite d'ouverture de thème.

2.2.2. Dans les trilogues

Dans les trilogues, il se passe la même chose quant à la proposition de thème : les enfants proposent des thèmes de manière implicite. Tantôt, ils proposent des thèmes par chevauchement, tantôt en respectant la règle de l'alternance comme le montrent bien ces quelques exemples tirés des conversations des enfants de cinq ans :

Exemple 1 :

- 23 Mani : oui\ il y a: play station cinq\
 24 Médi : play station cinq ou six\ on peut pas\ <yakhi>/
 25 Mani : Intervilles/ (.) Intervilles juniors/
 26 Médi : Intervilles juniors (.) trois/ [(.) deux/ (.) un/ go/

Exemple 2 :

- 43 Mani : elle\ - elle bave sur la main de mon papa\ (.) « euh »\
 44 (Silence)
 45 Médi : i-fait [
 46 Mani : [je suis monté sur une moto\ je suis tombé dessus\ (.) je suis tombé\
 47 Médi : « a:h »/ tu avais du sang/

Les propositions de thème dans ces deux exemples sont faites sans aucune marque linguistique. Dans le premier, elle est faite par une assertion et dans le second elle est faite par chevauchement et par une assertion.

En résumé, nous dirons que les propositions de thème dans l'ensemble des conversations égalitaires sont implicites à l'exception de la seule forme « *je veux te dire quelque chose* », attestée dans le corpus des enfants de cinq ans. Ainsi, la proposition de thème est faite par des marqueurs tels que « après », « et aussi » ou tout simplement avec des questions préliminaires ou avec des phrases assertives qui annoncent un nouveau thème.

2.3. Le cas des dialogues inégalitaires

Avec la maîtresse les dialogues semblent être des enchaînements de questions/réponses. L'initiative ou la liberté n'est pas laissée aux enfants de dire ce qu'ils veulent. Car c'est la maîtresse qui tient les rênes de la conversation, d'autant plus que les enfants

sont hésitants. Ce qui veut dire que les clôtures et les propositions de thème sont initiées par les maîtresses. En effet, nous abordons dans cette section les clôtures et ruptures de thème, puis les propositions de thème, pour voir si les enfants s'adaptent aux constructions de leurs maîtresses ou au contraire s'ils se laissent aller dans ces échanges inégalitaires et conservent ainsi les caractéristiques du changement de thème dont on a traité dans les pages précédentes.

2.3.1. Clôture et rupture de thème

Dans leurs conversations avec les enfants, les maîtresses ne réalisent pas de clôtures de thème. Elles se contentent de poser des questions, ce qui assure un bon fonctionnement de la conversation. Néanmoins, à l'étude des conversations inégalitaires il nous est apparu comme nous nous y attendions, que dès qu'une certaine liberté est laissée aux enfants, c'est-à-dire dès qu'ils ne sont pas stimulés par une question, ils produisent des clôtures et ruptures de thème, sans pour autant les marquer bien sûr. Cela est observable dans l'exemple suivant :

Exemple 1 :

109 Médi : ma maman a une seule voiture\ (.) elle est blanche\ (.) mais papa\ (.) il en
trois\ 110 (.) parce que papa\ il en a beaucoup d'argent\ (.) il en a 20 argent\ (.) il a des
billets 40\ 111 (.) 20\ (.) notre porte s'ouvre avec un bouton rond\ (.) on fait comme ça\ ((*Il
montre le* 112 *gested'appui*)) puis\ la porte elle se ferme toute seule\ (.) et nous avons un
grand chien\ 113 qui s'appelle Percia\ (.) il a 7 ans\

Médi *saute du coq à l'âne* comme nous pouvons le voir dans son tour : du thème de l'argent, il saute à celui de la porte *qui s'ouvre avec un bouton rond* puis il évoque son chien. Néanmoins, cela est considéré par certains conversationnalistes comme relevant d'un même champs thématique ce qui veut dire qu'on note une certaine cohérence dans ce tour car Médi parle de chez lui ou encore il décrit son cadre familial.

2.3.2. Les propositions de thème

Effectivement, c'est la maîtresse qui gère les conversations sur le plan thématique comme le laisse voir cet extrait entre Mani, un enfant de cinq ans et sa maîtresse :

Exemple 1 :

1 La maîtresse : alors\ comment s'appelle ta petite sœur d'abord/
2 Mani : elle fait parfois\ [caca:\
3 La maîtresse : [comment elle s'appelle\=

4 Mani : Mania\=

Cela est explicite dès le début de l'échange : la maîtresse demande à Mani le nom de sa petite sœur. Mani au contraire veut parler d'autre chose, à savoir ce que fait sa petite sœur. C'est alors que la maîtresse prend le tour par chevauchement et lui pose la question à nouveau. En effet, Mani répond rapidement à la question posée et c'est peut être, à notre avis, à partir de là que le contrat est signé entre les deux interactants : la maîtresse pose des questions auxquelles Mani est tenu de répondre. En effet, au cours de l'échange, Mani ne fait que répondre aux questions de sa maîtresse ; ceci rend évidemment la conversation harmonieuse et fluide.

Dans ce sens, la majorité des conversations inégalitaires sont construites de paires adjacentes questions/ réponses : les maîtresses proposent des thèmes sur lesquels les enfants enchaînent. Ainsi, les enfants cèdent à la construction des enchaînements questions/ réponses comme le laissent voir ces exemples :

Exemple 1 :

10 La maîtresse : tu es partie avec qui/

11 Dora : je suis partie avec ma maman\=

Exemple 2 :

35 La maîtresse : il t'a préparé quoi aussi/ (.) il t'a préparé quoi/

36 Lina : le lait\

37 La maîtresse : il t'a préparé quoi aussi/

38 Lina : ((*Elle rit*)) rien juste le lait\

Néanmoins, cela ne veut pas dire qu'il n'y a que la maîtresse qui propose les thèmes de conversation. Il arrive que les enfants de trois ans proposent des thèmes. Il ne faut pas oublier que, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, ce sont les petits qui interrompent beaucoup plus la maîtresse, ce qui veut dire qu'il est fort probable qu'il initie ou propose des thèmes. Effectivement, cela est observable dans les exemples suivants :

Exemple 1 :

8 La maîtresse : tu as mal où/

9 Lina : la tête\

10 La maîtresse : à la tête\

11 Lina : « hm »\

12 La maîtresse : et maintenant/ ça va mieux « hein »/

13 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))

14 La maîtresse : c'est vrai/ (.) « hein »/

- 15 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))
16 (Silence)
17 Lina : papa il sait pas faire le lait\
18 La maîtresse : = « hein »/

Exemple 2 :

- 25 Yann : j'ai fermé mon cartable\
26 La maîtresse : montre/
27 Yann : regarde ma casquette/
28 La maîtresse : « ohlala »/ elle est de quelle couleur ta casquette/
29 Yann : elle est rouge\
En résumé, les conversations avec les maîtresses inculquent aux enfants les règles conversationnelles non pas de façon directe mais par imitation : les enfants, à force de converser avec les adultes, imitent leurs comportements conversationnels, donc c'est par habitude que les enfants apprennent à converser.

3. Synthèse

À l'issue de cette analyse du corpus, nous pouvons affirmer que les enfants de trois comme de cinq ans n'utilisent pas de formules susceptibles de constituer une séquence d'ouverture. La majorité des conversations débutent par des narrations d'expériences personnelles ou par des commentaires du contexte, en particulier du site. Ce qui le montre très bien c'est ce silence que nous avons remarqué dans quelques conversations : après un moment de silence, les enfants n'éprouvent aucune difficulté à attaquer un thème conversationnel, ne ressentent pas la gêne que connaissent les adultes en pareil cas.

Il va de même pour les formules de clôture. En général les enfants ne clôturent pas leurs conversations : ils se déplacent, se taisent, etc. Toutefois, il arrive qu'un enfant de cinq ans utilise des formules proche de ce que l'on appelle les formules de clôture. Pour autant, ce ne sont pas encore des clôtures au sens propre du terme, et l'acquisition n'est pas achevée.

Dans les dialogues inégalitaires, comme on a eu l'occasion de le dire, les enfants se contentent de répondre aux questions de leur maîtresse ; ce qui veut dire que la clôture de la conversation est également initiée par la maîtresse.

Sur le plan de corps de la conversation, les enfants de trois ans comme ceux de cinq ans *sautent du coq à l'âne*, comme nous l'avons avancé. Il y a une discontinuité remarquable dans leurs conversations : ils causent des ruptures soudaines par rapport à un thème en cours et abordent un nouveau thème de la même manière. Néanmoins, nous

avons pu constater une légère différence entre les enfants de trois ans et ceux de cinq ans : les grands, dans certains cas, marquent linguistiquement l'ouverture de thème. Ils utilisent certains marqueurs comme *tu sais*, qui est assez fréquent dans leurs conversations. Cela rentre dans le cadre du développement du langage qui est plus avancé chez les grands que chez les petits.

In fine, sur le plan de l'organisation globale de la conversation, nous dirons qu'il n'y a pas de différence nette entre les règles conversationnelles acquises par les enfants de trois ans et ceux de cinq ans : il y a une quasi-absence de l'ouverture et de la clôture, qui est en elle-même importante : ils démarrent la conversation de but en blanc, ce que ne feraient pas des adultes, et on peut penser que la conversation s'inscrit dans une petite « histoire conversationnelle » de toute la journée, donc ils ont une gestion plus souple et floue du temps de la conversation. Par contre, la différence réside dans le degré d'assimilation de ces règles. Les enfants de cinq ans et de trois ans ont presque recours aux mêmes marques d'ouverture, mais il s'avère que ce sont les grands qui gèrent mieux l'emploi de ces marqueurs. Sur ce point on peut citer par exemple les marqueurs d'ouverture de thèmes tels que « après » qui se trouvent utilisés dans les deux classes d'âge mais dont l'utilisation est plus fréquente chez les plus jeunes que chez les grands et on note chez ces derniers par contre, la fréquence du marqueur « tu sais ». En outre, chez les grands nous avons pu trouver une ouverture de thème explicite du genre « je veux te dire quelque chose ». Ainsi, nous pouvons conclure en disant que l'acquisition des règles conversationnelles est dépendante du développement du langage chez l'enfant. Cela ne veut pas dire qu'on ne remarque pas une discontinuité dans l'acquisition mais plutôt une continuité dans l'acquisition des règles conversationnelles.

Conclusion

Les résultats de notre analyse nous ont permis de répondre aux hypothèses posées au départ de notre recherche. Rappelons ces hypothèses :

- L'organisation des tours de parole est acquise avant même que l'enfant ait prononcé son premier mot ; ce qui veut dire qu'elle est *à fortiori* acquise chez les enfants de trois ans et de cinq ans.
- Les enfants n'éprouvent pas de gêne à commencer une conversation. Autrement dit, ils n'ont pas recours aux rituels d'ouverture et de clôture auxquels les adultes attachent beaucoup d'importance.
- Il y a une discontinuité thématique remarquable : on dit généralement que *l'enfant saute du coq à l'âne*.

À l'issue de ce parcours, qui a consisté, premièrement, en un rappel de quelques recherches menées dans le sens de notre recherche, deuxièmement, en une présentation des données et de la méthode sur laquelle se base notre travail et troisièmement en une analyse des données, nous sommes parvenue à apporter des réponses aux questions posées et ainsi confirmer ou infirmer les hypothèses ci-dessus. De ce fait, notre première hypothèse s'est avérée juste. Les enfants que nous avons enregistrés ont globalement acquis les règles de l'alternance des tours de parole et savent donc gérer une conversation au niveau local. Néanmoins, l'analyse nous a permis de relever certaines différences entre les deux classes d'âge étudiées, ce qui fait apparaître un développement de la compétence conversationnelle au niveau de l'organisation locale de la conversation. La différence se situe non seulement au niveau des âges mais aussi au niveau de la nature de la conversation (égalitaire ou inégalitaire). Dans ce sens, les enfants de cinq ans se trouvent mieux maîtriser les règles de l'alternance, qui consistent à passer la parole régulièrement à son interlocuteur pour minimiser les silences et prendre la parole à des points précis du tour pour diminuer les interruptions, que leurs cadets. Sur ces points les conversations des enfants de cinq ans se rapprochent de celles des adultes, contrairement à celles des enfants de trois ans, qui expriment plus maladroitement l'existence de points de transition, par le recours à des formules telles que *ça y est, j'ai fini* ou *c'est tout*, en plus des indices qui signalent la prise de parole tel que *c'est mon tour* ou bien *mon tour* ; ce qui donne à voir le caractère enfantin des conversations.

Nous avons soumis notre deuxième hypothèse à l'étude des ouvertures et des clôtures, ce qui a permis de la confirmer. Les enfants de trois ans et cinq ans ne se livrent

pas aux rituels d'ouverture et de clôture auxquels les adultes attachent une si grande importance. Pour l'ouverture, ils commencent généralement la conversation de but en blanc, par des expériences personnelles ou par ce qu'ils ont vu ou fait. Il est évident que dans les conditions de recueils des données, nous ne pouvions pas nous attendre à des rituels de politesse très soutenus, ni à des salutations répétées à chaque nouvelle conversation, les enfants étant ensemble toute la journée. Cependant, nous nous attendions à des formules portant, par exemple, sur des négociations pour savoir si l'autre est d'accord pour une conversation, ce qui n'est pas réalisé par les enfants. Il va de même pour les clôtures : les enfants ne clôturent pas leur conversation, ils s'arrêtent de parler tout simplement ou se déplacent. Cependant sur ce point, une légère différence entre les deux classes d'âge étudiées doit être soulignée : dans les conversations des enfants de cinq ans, l'analyse nous a révélé l'existence d'une forme de clôture que nous appelons *l'embryon de clôture* car ce n'est pas une clôture au sens de celle que nous trouvons dans les conversations des adultes. En effet, il y a une préparation à une forme de clôture chez les enfants de cinq ans, qui n'est pas du tout présente chez les plus petits. Notons d'ailleurs que nous nous posons la question de la présence de la clôture et non pas de l'ouverture, élément qui pourrait être étudié de façon plus approfondie dans une suite à ce travail.

Notre troisième hypothèse, enfin, se trouve également confirmée par les analyses. Au niveau de l'analyse globale des conversations, qui consiste en une analyse thématique des conversations, les enfants de trois et cinq ans *sautent du coq à l'âne*. Cependant, là encore, l'analyse a montré qu'une légère différence existe entre les deux classes d'âge sur le plan de l'ouverture de thème ou encore de la proposition de thème : les enfants de cinq ans laissent voir dans leurs conversations certains indices verbaux annonçant l'ouverture de thème tel que *après, et aussi tu sais*, etc., contrairement à ceux de trois ans qui *sautent* d'un thème à un autre sans prévenir leur interlocuteur.

Nous pouvons donc, à la fin de ce modeste travail, donner une réponse à la problématique qui nous a motivée tout au long de notre recherche. Les résultats de notre analyse ont apporté certaines réponses à nos interrogations sur le développement de la compétence conversationnelle chez l'enfant francophone algérien. En effet, la globalité des résultats que nous venons de présenter montre que ce développement ne va pas d'un état premier à un état second qui est marqué par une discontinuité. Au contraire, c'est un développement, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, où l'accent est mis sur la continuité dans l'évolution des acquisitions de l'enfant. En ce sens, notre travail montre

qu'il n'y pas de rupture de forme et de contenu entre les conversations des enfants de trois ans et celles des enfants de cinq ans, mais qu'il y a, au contraire, une continuité formelle entre les différentes conversations analysées. La conversation des enfants procède à notre avis, d'un développement continu qui fait passer progressivement l'enfant d'un niveau à l'autre sans bouleversement. En d'autres termes, le développement de la conversation, de trois ans, et même avant, à l'âge adulte, se fait dans la continuité. C'est un développement qualitatif dans le sens où ce qui change, c'est non pas le fondement conversationnel ou encore les règles conversationnelles mais ce qui est dit et la façon dont c'est dit. En effet, c'est grâce au développement des compétences linguistiques, cognitives et psycholinguistiques plus performantes, que l'enfant peut mieux exprimer verbalement sa pensée et mieux comprendre celle de son interlocuteur.

In fine, nous concluons en disant que d'autres pistes restent encore à parcourir dans le domaine des conversations enfantines et du développement de la compétence conversationnelle chez l'enfant et plus précisément chez des enfants francophones algériens. Dans cette optique, nous nous posons la question de savoir pourquoi on assiste à l'émergence des formules de clôture dans les conversations de ces enfants et non pas à des formules d'ouverture. En outre, ces conversations qui baignent dans l'affectif, sont en quelques sortes teintées de l'humeur des interlocuteurs, donc on peut se demander si cette dernière a un rôle ou une influence sur le développement de la compétence conversationnelle. Autant de questions qui restent ouvertes, auxquelles de futures recherches permettront sans doute de répondre.

Références bibliographiques

- Bange P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Didier.
- Benamar A., « Le français au préscolaire en Algérie : entre contingence et nécessité », *Penser la francophonie- concepts, actions et outils linguistiques*, Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, (CRASC), pp. 300-313, [consulté le 4 février 2007].
[<http://www.bibliotheque.refer.org/livre244/124426.pdf>]
- Bernstein B., 1975, *Langage et classes sociales*, Paris : Minuit.
- Blanche-Benveniste C., 1990, *Le Français parlé : Études grammaticale*, Paris : CNRS.
- Blanche-Benveniste & Jeanjean C., 1986, *Le Français parlé, transcription et édition*, Paris : Didier Érudition.
- Boyer H., (dir.), 1996, *Sociolinguistique, territoire et objets*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Brun P., 2001, « Introduction. La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions », *Enfance* 3-53, pp. 221-225.
- Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz.
- Brown P., Fraser C., 1979, « Speech as a marker of situation », *Social markers in speech*, Cambridge: Scherer and Gilles, pp. 33-62.
- Calvet L-J., 2003, *La Sociolinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Cartron A. & Winnykamen F., 2004, *Les Relations sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions*, Paris : Armand Colin
- Charaudeau P. & Maingueneau D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- Cheriguen F., 1997, « Politiques linguistiques en Algérie », *Mots, les langues du politique* 52, pp. 62- 69.
- Cheriguen F., 1997, « La contamination linguistique en milieu plurilingue », *Revue EL MOBARRIZ* 4, pp. 23-55.
- Chomsky N., 1957, *Syntactic structures*, La Haye : Mouton, (traduit au Seuil, 1969).
- Daff M., 1998, « Le français mésolectal comme expression d'une revendication de copropriété linguistique en francophonie », *Le Français en Afrique* 12, pp. 55-104.
[Consulté le 07 mars 2007], [<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/Daff.htm>]
- Dubois J, Giacomo M., Guespin L., Marcellesi C., Marcellesi J.B., Mével J., 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.
- Ferguson, C.A., 1959, « Diglossia », *Word* 15, pp. 325-340.
- Florin A., 1999, *Le Développement du langage*, Paris : Dunod.
- François F., 1980, « Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité », *Pratiques* 28, pp. 83-94.

- Gallagher T., M., & Craig H., K., 1982, « An investigation of overlaps in children's speech », *Journal of Psychology Research*, 11 (1), pp. 63-75.
- Garitte C., 1997, « La conversation spontanée entre enfants du même âge : genèse et étude développementale des intérêts conversationnels de 6 à 15 ans », in J. Bernicot, J. Caron-Pargue & A. Trognon (éd), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp.127-150.
- Garitte C., 1998, *Le Développement de la conversation chez l'enfant*, Bruxelles : De Boeck.
- Garitte C., 2005, « Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant », *Rééducation orthophonique* 43-221, pp. 57-66.
- Garnica O., 1977, « Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children », in C. Snow & C.A. Ferguson (éd.), *Talking to Children : Language Input and Acquisition*. New York : Cambridge University Press, pp. 63-88.
- Guidetti M., 2002, *Les Étapes du développement psychologique*, Paris : Armand Colin.
- Goffman, E., 1974, *Analyse d'armature: Un essai sur l'organisation de l'expérience*. New York, NY et autres. : Harper et rangée.
- Hartup W.W., 1989, « Social relationships and their developmental significance », *American Psychologist* 44, pp. 120-126
- Hartup W.W., 1983, « Peer relations », in E.M. Hetherington (éd.), *Handbook of child psychology : Socialization, personality, and social development*. New York : Wiley, pp. 103-196.
- Hymes D., 1982, *Vers la compétence de communication*, Paris: Hatier-Crédif.
- Jisa H. & Richaud F., 2001, « Quelques sources de variation chez les enfants », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, [revue Aile en ligne], [consulté le 4 avril 2007]
[<http://aile.revues.org/document1251.html#tocto8>]
- Kerbrat-Orecchioni C., 1998, *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, tome 2, Paris: Armand Colin.
- Labov W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris : Minuit.
- Lacombe J., 2005, *Le Développement de l'enfant de la naissance à 7 ans - Approche théorique et activités corporelles*, De Boeck Université. [07 mars 2007].
[http://books.google.fr/books?vid=ISBN2804150062&id=jUq_oAyv0KIC&printsec=frontcover&dq=d%C3%A9veloppement+du+langage+de+la+naissance+%C3%A0+7+ans+%2Blivre]

- Lafage S., 1989, *Premier inventaire des particularités lexicales de Haute-Volta*, *Bulletin du ROFCAN* 6, Paris : Didier-érudition.
- Lebovici S. & Soulé M., 1970, *La Connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Lebovici S., 1983, *Le Nourrisson, la mère et le psychanalyste. Les interactions précoces*, Paris : Le Centurion.
- Lévi-Strauss C., 1985, *La Potière jalouse*, Paris : Plon.
- Ménard L., 2002, « Vygotsky. La construction sociale des savoirs », *Psychopédagogie*, [consulté le 24 mars 2007]
[\[http://www.protic.net/profs/menard/articles/vygotsky.cfm\]](http://www.protic.net/profs/menard/articles/vygotsky.cfm)
- Moreau M.-L. & Richelle M., 1997, *L'Acquisition du langage*, Bruxelles : Mardaga
- Muhammad Sadisu M., 2005, « L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria » *Glottopol* 6 [Revue de sociolinguistique en ligne], [consulté le 22 mars 2007].
[\[http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_05muhammad.pdf\]](http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_05muhammad.pdf)
- Naffati H., 2004, « Le français en Tunisie : étude sociolinguistique et lexicale », [résumé de thèse soutenue à l'université de Provence], [consulté le 05 mars 2007],
[\[http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/19/resumNaffati.pdf\]](http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/19/resumNaffati.pdf)
- Nelson .K, 1973, « Structure and strategy in learning to talk », *Monographs of the Society for Research in Child Languag Development* 149. Chicago : University of Chicago press.
- Piaget J., 1923, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rondal, J.A., 1987, « Les retards de langage, premiers indices et rééducation », *Glossa, les Cahiers de l'Unadrio* 4, pp. 28-35, p. 40.
- Rondal, J. A., 1983, *L'Interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles : Mardaga.
- Roufidou I., (SD), « L'acquisition du langage chez le tout petit en vie collective institutionnelle », *8^e Biennale de l'éducation et de la formation*, n° 220.
[\[http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/220.pdf\]](http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/220.pdf)
- Roulet E., 1987, *L'articulation du discours en français contemporain*, Bern : Peter Lang.
- Roulet E., 1991, « La pédagogie de l'oral en question(s) », in M.Wirthner, D. Martin, P. Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. p.41.
- Sebaa R., 2001, « La langue et la culture françaises dans le plurilinguisme en Algérie ».
[\[http://www.initiatives.refer.org/notes/sess603.htm\]](http://www.initiatives.refer.org/notes/sess603.htm)
- Schegloff E.A. & Sacks H., 1973, « Opening up closing », *Semiotica* VIII /4, pp. 289-327.

Stern D.N., 1989, *Le Monde interpersonnel du nourrisson*, Paris : Presses Universitaires de France.

Tison L., (SD), «En quoi les différents courants de la sociologie des organisations vous paraissent-ils utiles dans une activité de formation de formateurs ? » [consulté le 23 avril 2007], [<http://tison.dess.free.fr/Laetitia%20TISON-DESS-module1-sujet1.htm>]

Traverso V. 1996, *La Conversation familiale : Analyse pragmatique des interactions*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Traverso V., 1999, *L'Analyse des conversations*, Paris : Nathan

Tremblay M., 2006, « compte-rendu de: Kuhlthau, Carol C., 1988, « *Meeting the information needs of children and young adults : basing library media programs on developmental states.* » Aperçu du développement cognitif », *Journal of youth services in libraries* 2, pp. 51-57. [consulté le 12 mars 2007]

[http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/kuhlthau/kuh_cogn.htm]

Tournier M., 2004, « compte rendu de : Cheriguen Foudil., 2002, *Les mots des uns, les mots des autres. Le français au contact de l'arabe et du berbère*, Alger : Casbah », *Mots, Les Langages du politique* 74, pp. 153-154,

[<http://test.cens.cnrs.fr/revue/mlp/2004/v/n74/010901ar.pdf>]

Vygotsky L., 1985, *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales.

Wittgenstein L., 1961, *Investigations philosophiques*, Paris : Gallimard.

Index

A

accordage affectif 24, 41
 analyse conversationnelle ... 9, 10, 13, 14,
 35, 36, 37, 44, 56, 58

B

bain d'affect 24
 Bange 62
 Blanche-Benveniste 56
 Bruner 20, 24

C

Calvet 32, 33
 Cartron 38, 39
 Charaudeau 62, 63
 Cheriguen 30, 31, 33, 34
 chevauchement 39, 62, 63, 66, 72, 74, 75,
 77, 91, 108, 112, 118, 120
 clôture ..10, 11, 45, 57, 58, 59, 76, 77, 94,
 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 108,
 109, 111, 121, 122, 124, 125, 126
 compétence communicative 13, 15, 16,
 17, 18, 36, 38
 compétence conversationnelle. 11, 13, 15,
 16, 17, 18, 22, 37, 41, 42, 44, 51, 56,
 124, 125, 126
 compétence langagière 9, 44
compétence linguistique 15, 16, 18, 36
 conversation 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17,
 28, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45,
 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57,

58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 70, 73,
 124

D

développement du langage.. 9, 10, 19, 20,
 26, 42, 83, 122
 dialogue .17, 47, 53, 54, 68, 69, 70, 72, 73,
 77, 80, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96,
 97, 106, 107, 109, 115, 117, 156
 Dubois 15, 40

F

Ferguson 29
 Florin 38
 François 18

G

Garitte ..16, 25, 28, 39, 41, 44, 48, 53, 66,
 69
 Guidetti 26, 27

I

interactants 14, 15, 16, 17, 51, 53, 57, 59,
 73, 109, 120

K

Kerbrat-Orecchioni 14, 17, 18, 36, 37, 45,
 47, 52, 56, 57, 61, 76, 77, 81, 84

L

Labov 32

Lacombe.....23
 Lafage33
 Lebovici24
 Lévi-Strauss.....30

M

Ménard19
 Moreau23
 Muhammad Sadiu33

N

Naffati.....33, 34
 Nelson22

O

ouverture ... 10, 11, 36, 45, 57, 58, 94, 95,
 96, 97, 98, 99, 102, 104, 105, 112, 113,
 116, 118, 121, 122, 124, 125, 126
 Ouverture94

P

paire adjacente58, 60, 78, 79, 103
 Piaget 19, 26, 27

R

régulateurs.....60, 62, 64, 71, 88

Rondal.....23
 Roulet..... 113
 rupture....60, 94, 105, 108, 109, 110, 111,
 119, 126

S

Sebaa..... 30, 35
 Stern..... 24, 41

T

théorie de l'esprit..... 27, 48
 tours de parole . 10, 17, 19, 37, 39, 45, 60,
 61, 62, 63, 66, 67, 69, 73, 75, 82, 83,
 87, 88, 91, 102, 112, 113, 124, 144,
 183
 Traverso14, 15, 18, 37, 46, 51, 56, 57, 58,
 59, 62, 64, 94, 96, 98, 104, 113, 114,
 144
 Tremblay.....27
trilogie.....54, 73, 99, 102, 111, 172, 179,
 211, 215

V

Vygotsky..... 19

W

Wittgenstein24

Annexes

Sommaire des annexes

1. Les fiches individuelles.....	3
1.1. Les fiches individuelle des enfants de trois ans.....	4
1.2. Les fiches individuelles des enfants de cinq ans.....	5
2. Le corpus.....	7
2.1. Les conventions de transcription	7
2.2. Les conventions de transcription phonétique du français	8
2.3. La catégorie des enfants de trois ans.....	9
2.3.1. Les dialogues égalitaires (entre les enfants).....	9
A. Dialogue entre deux garçons Yann et Zakan.....	9
B. Dialogue entre les deux fillettes Inès et Lina :.....	11
2.3.2. Les dialogues inégalitaires (avec leur maîtresse)	17
A. Dialogue entre la maîtresse et le garçon Yann :	17
B. Dialogue entre Inès et la maîtresse.....	19
C. Dialogue entre la maîtresse et le garçon Zakan	23
C. Dialogue entre la maîtresse et la fillette Lina	29
2.3.3. Les trilogues.....	35
A. Trilogue entre Lina, Inès et Yann.....	35
B. Trilogue entre les trois garçons Zakan, Yann et Inès	42
2.4. La catégorie des enfants de cinq ans.....	44
2.4.1. Les dialogues inégalitaires (avec la maîtresse).....	44
A. Dialogue entre la maîtresse et le garçon Mani.....	44
B. Dialogue entre Dora et la maîtresse	46
C. Dialogue entre la maîtresse et Lila.....	48
D. Dialogue entre la maîtresse et le garçon Médi.....	51
2.4.2. Les dialogues égalitaires (entre les enfants).....	55
A. Dialogue entre deux garçons : Mani et Médi	55
B. Dialogue entre Dora et Lila	62
C. Dialogue entre Dora et Médi	70
2.4.3. Les trilogues.....	74
A. Trilogue entre Mani, Dora et Médi	74

B. Trilogie entre deux fillettes (Dora, Lila) et un garçon Médi.....78

1. Les fiches individuelles

Ces fiches sont articulées autour de huit questions qui relèvent de la situation sociolinguistique de chaque enfant.

- Nom de l'enfant¹ -

N.B : veuillez cocher la réponse adéquate.

1. Quel est l'âge de votre enfant ?
-
2. La première langue acquise (parlée) par votre enfant est :
 - Arabe
 - Français
 - Kabyle
3. Numérotez par ordre d'importance les langues parlées par votre enfant :
(Si une de ces langues n'est pas parlée par votre enfant, ne l'incluez pas dans la numérotation)
 - Arabe
 - Français
 - Kabyle
4. La langue que votre enfant parle souvent est (par ordre d'importance) :
 - Arabe
 - Français
 - Kabyle
5. À la maison, parlez-vous exclusivement français à votre enfant ?
 - oui
 - non
6. Si non, numérotez par ordre d'importance la (les) langue (s) que vous parlez avec votre enfant :
 - Arabe
 - Français
 - Kabyle
7. Mettez par ordre d'importance les langues que votre enfant comprend :
 - Arabe
 - Français
 - Kabyle
8. La (les) langue (s) que votre enfant parle avec les autres (les proches, les grands-parents...) est (sont) :
 - Arabe
 - Français
 - Kabyle

¹ Dans les fiches remises aux parents, nous avons certes gardé les noms de leurs enfants mais dans notre travail nous les avons modifiés pour garder leur anonymat.

1.1. Les fiches individuelle des enfants de trois ans

Soient les noms de chaque enfant :

Les enfants de trois ans :

- Zakan
- Yann
- Inès
- Lina
 - o Zakan

L'âge : 3 ans et quatre mois

Le sexe : un garçon

La première langue acquise : le français

Les langues comprises : le français et le kabyle

Les langues parlées à la maison : le français et le kabyle

La langue parlée souvent : le français

La langue parlée avec les proches, les vieux : le français

- o Yann

L'âge : 3 ans et six mois

Le sexe : un garçon

La première langue acquise : le français

Les langues comprises : le français, l'arabe² et le kabyle

Les langues que les parents parlent à la maison : l'arabe et le français

La langue parlée souvent : le français

La langue parlée avec les proches, les vieux : le français

- o Inès

L'âge : trois ans et sept mois

Le sexe : une fille

La première langue acquise : le français

Les langues comprises : le français

Les langues parlées à la maison : le français

La langue parlée souvent : le français

La langue parlée avec les proches, les vieux : le français

² Il est à noter que l'arabe compris et/ou parlé par ces enfants est l'arabe dialectal ou « bougiote »

○ Lina

L'âge : trois ans et cinq mois

Le sexe : une fille

La première langue acquise : le français

Les langues comprises : le français, l'arabe et le kabyle

Les langues parlées à la maison : le français, l'arabe et le kabyle

La langue parlée souvent : le français

La langue parlée avec les proches, les vieux : le français et l'arabe

1.2. Les fiches individuelles des enfants de cinq ans

Soient les noms des enfants de cinq ans :

- Mani

- Médi

- Lila

- Dora

○ **Mani**

L'âge : cinq ans et six mois

Le sexe : un garçon

La première langue acquise : le français

Les langues comprises : le français, le kabyle et l'arabe

Les langues parlées à la maison : le français et le kabyle

La langue parlée souvent : le français

La langue parlée avec les proches, les vieux : français et kabyle

○ **Médi**

L'âge : cinq ans et quatre mois

Le sexe : un garçon

La première langue acquise : le français

Les langues comprises : le français, le kabyle et l'arabe

Les langues parlées à la maison : le français et le kabyle

La langue parlée souvent : le français

La langue parlée avec les proches, les vieux : français, arabe et kabyle

○ **Lila**

L'âge : cinq ans et sept mois

Le sexe : une fille

La première langue acquise : le français

Les langues comprises : l'arabe et le français

Les langues parlées à la maison : l'arabe et le français

La langue parlée souvent : le français

La langue parlée avec les proches, les vieux : français, arabe et kabyle

○ **Dora**

L'âge : cinq ans et trois mois

Le sexe : une fille

La première langue acquise : le français

Les langues comprises : l'arabe, le français et le kabyle

Les langues parlées à la maison : l'arabe et le français

La langue parlée souvent : le français

La langue parlée avec les proches, les vieux : français et arabe

2. Le corpus

2.1. Les conventions de transcription

Convention de transcription de Traverso (1996) :

Les tours de parole : retour à la ligne à chaque changement de locuteur.

:	Les allongements.
-	Les auto-interruptions.
(.), (..)	Les pauses : mini-pause et une pause longue.
(Silence)	Les silences (entre deux tours de parole).

Les tours de parole :

[Les chevauchements.
[Les interruptions.
=	L'enchaînement rapide entre deux tours.

Productions vocales :

Les productions vocales non lexicalisées sont notées selon leur transcription courante, par exemple « hm ».

Les mises en relief :

Elles sont notées par les majuscules.

((RIRE)), ((ASP)), ((SP))	Rires, aspiration et autres productions sonores
---------------------------	---

Le non verbal :

Noté entre parenthèse et en italique. ((*Il se lève*))

Signes concernant l'opération de transcription ou l'analyse :

[...]	indique une coupure introduite par le transcripateur
(inaud.)	indique un passage inaudible

Autres indications :

< >	Les termes ou expressions relevant de l'arabe et/ou du kabyle.
[]	Transcription phonétique de quelques termes français.

2.2. Les conventions de transcription phonétique du français

[a]	avion	[b]	banane
[i]	imite	[d]	doux
[ə]	regarde	[p]	plume
[e]	regarder, fermé	[t]	tête
[ɛ]	aime	[s]	sac
[u]	doux	[ʒ]	jour, agir
[o]	eau	[z]	ozone, raison
[y]	mur	[ʃ]	cheval
[Ê]	nain	[k]	cassette, queue
[w]	oiseau	[l]	lune
[j]	entier	[m]	malade
[ʎ]	lui	[n]	nage
[ã]	rang	[v]	avion
[r]	radin	[g]	dégât
[f]	forme		



2.3. La catégorie des enfants de trois ans

2.3.1. Les dialogues égalitaires (entre les enfants)

A. Dialogue entre deux garçons Yann et Zakan

Description de la situation :

Nous avons isolé les deux enfants dans leur salle des jouets. Nous leur avons demandé de parler entre eux.

- 1 Zakan : « euh »\ (.)
- 2 Yann : [(inaud.)]
- 3 Zakan : [attends/ c'est moi qui parle\
- 4 Yann : [apre]¹ //le mouton j'ai acheté// [apre] [apri] [[apre] le mou-\ [apre] si// le mouton a
- 5 fait « paf paf »\
- 6 Zakan : [non /c'est moi/
- 7 Yann : il veut jouer /il veut il veut (inaud.)\
- 8 Zakan : [attends attends /
- 9 Yann : [(inaud.)/
- 10 Zakan : [il va pas (inaud.)/ c'est moi/ c'est moi qui va parler\
- 11 Yann : [attends / attends/
- 12 Yann : [apre] [apre] il l'a [uvri]² le fil il s'est bagarré avec l'autre\=
- 13 Zakan : =il a [uvri] [le fil avec la corde\
- 14 Yann : [[apre] il a- il a ((ASP)) ((*Il tousse*))
- 15 Zakan : mais c'est pas toi qui parle\ d'abord moi/=
- 16 Yann : = [apre] quand on- on- il s'est levé le matin je l'ai dégorgé³\
- 17 (Silence)
- 18 Moi : vas-y continue\
- 19 Yann : [apre] // [on a
- 20 Zakan : [c'est moi qui parle/ (.) allez s'il te plaît \
- 21 Yann : [on a\
- 22 Yann : [apre] on a ouvert la pompe\ (.) comme ça il va être gros comme ça ((*Il montre*
- 23 *comment*)) un taureau\ comme ça \il va bagarrer l'autre il a des cornes\ et quand on a

¹ C'est le terme *après* dont la voyelle ouverte [ɛ] est remplacée dans la majorité des cas par un [e] fermé ou bien un [i]. Par ailleurs, il y a, dans pas mal de variétés du français, y compris hexagonal (Sud de la France par exemple), une prononciation avec un é fermé, ce n'est pas typiquement algérien.

² Pour le participe passé *ouvert*.

³ *Dégorger*, ici, est employé au même titre que le verbe *égorger*. C'est un cas de ressemblance dans la prononciation.

- 24 dégorgé quand on a dégorgé le sang « pa pa » // [apre] « euh euh » (.) [apre] on l'a mangé
 25 (.) [apre] ça y est\
 26 ((Il distribue le tour de parole à son interactant en faisant le geste avec ses mains))
 27 Zakan : « euh euh » [« euh »
 28 Yann : [quand c'était l'Aïd⁴
 29 Zakan : quand c'était l'Aïd:: \« ah » « euh » (..) on a mangé la viande de mouton\ avec
 30 avec/ (inaud.) ((ASP)) [apre] on \ [on on « euh »
 31 Yann : [le mouton que tu as dégorgé/
 32 Zakan : [apre] [apri]\
 33 (Silence)
 34 ((Yann se déplace))
 35 Yann : moi j'ai acheté-\ dans mon cartable j'ai j'ai un ours- un livre magique\ (..) qui
 36 montre les êtres « ah euh »\
 37 Zakan : quels êtres//
 38 Yann : (inaud.) le matin\
 39 Zakan : c'est c'est dedans/
 40 (Silence)
 41 Yann : il y a dedans la nuit\
 42 (Silence)
 43 Yann : il y a le soleil le croissant lune\ (inaud.)
 44 ((Yann se déplace et laisse Zakan))

⁴ C'est la fête de l'Aïd « el-adha » que les musulmans célèbrent en sacrifiant un mouton.

B. Dialogue entre les deux fillettes Inès et Lina :

Description de la situation :

Nous avons isolé les deux fillettes, après qu'elles aient pris leur goûter, dans la salle des jouets pendant que les autres enfants étaient dans la cour. Nous précisons que Lina a ramené avec elle un morceau de pain.

- 1 Inès : Lina / tu sais (.) la dernière fois\ moi j'ai vu la télé\ (.) parle toi parle/ parle
 2 [parle/
 3 Lina : [« hein « hein » je sais pas\=
 4 Inès : = moi je sais\ la dernière fois\ moi j'en ai- « euh » de maman\ j'en ai un petite
 5 cadeau\ [apre] ma maman m'a acheté un- des feutres\ UNE FEUTRE/ (.) t'as vu/ ((ASP))
 6 [apre] j'ai regardé Mister Ben encore\ il fait des bêtises\
 7 Lina : ((elle pouffe de rire))
 8 Inès : [apre] [apre]\ il fait beaucoup de bêtise\ [
 9 Lina : [((elle rit))]=
 10 Inès : =[apre] [apre]\ il fait des grimaces\ [apre] il a prend son photo\ il fait [kilu]¹/ [apre]
 11 [apre] il a/ il a fini\ il a fait une autre\ [apre] il a choisi une brosse à dent\ il a- le bleu il la
 12 prend\ [apre] il a essayé il fait [ti] [apre] il l'a- il l'a laissé il prend une autre brosse\ [apre]
 13 il va chercher une serviette il fait ((vocalismes)) co- comme ça ((vocalismes))\ comme \(.
 14 ça comme ça [apre] il- il le met dans ((ASP)) dans le sac au dos\ moi je veux du pain je
 15 veux du pain\ moi je veux du pain\
 16 (Silence)
 17 Lina : et [apre] /
 18 Inès : ((ASP)) et [apre] j'ai fini\ fini (.) moi je veux du pain\
 19 (Silence)
 20 Lina : moi j'ai regardé mister Ben\ il fait des grimaces\ [apre] il a fait des quiquinettes/
 21 ((Rires))
 22 Inès : des quiquinettes/
 23 Lina : [apre] il a fait des barrettes\ [apre] ses dents sont (inaud.)\ [apre] il a mis des
 24 boucles/
 25 ((Rires))
 26 Lina : [apre] il a fait pipi sur lui\
 27 ((Rires))

¹ Terme enfantin dont le sens ne correspond à rien.

- 28 Lina : [apre] il a fait\ [((*Elle chante*))
- 29 Inès : [((*Elle rit*))
- 30 Lina : [apre] quand il regardé mister Ben\ (.) [apre] il a fait « hm »\ [apre] il a fait- il a pris
- 31 une photo\ [apre] sa photo quand il ((*elle rit*)) il la jette\ [apre] il a perdu [apre] i- il l'a
- 32 découpa\ [[apre] il l'a sali\
- 33 Inès : [décou::pa/
- 34 Lina : [apre] il a Sali\
- 35 Inès : la sali:: /((*Elle rit*))
- 36 Lina : [apre] il a mangé\
- 37 Inès : oui\
- 38 Lina : [apre] il l'a mangé\ [apre] il fait ((*vocalisme*)) tic tic tac\=
- 39 Inès : =tic tic ta::c /((*Elle le dit en riant*))
- 40 Lina : il a pris ses dents\ il avait remis\ [apre] « euh »\ ça y est\
- 41 Inès : mon tour/ la dernière fois\ moi j'ai vu mister Ben\ la dernière fois il met des boucles\
- 42 des des des chemises\
- 43 Lina : ((*elle rit*))
- 44 Inès : [apre] i- met des [toro]\ « ah » des \[apre] [[bono]²\[apre] [des mariés\
- 45 ((*Elle le dit en riant*))
- 46 Lina : [des [bono]\ [des mariés\
- 47 ((*Elle le dit en riant*))
- 48 Inès : il a mis une veste mariée\
- 49 ((*Rires*))
- 50 Inès : [apre]\ [apre] il a enlevé ses habits\ il a mis un chapeau de bonhomme de neige\
- 51 ((*Les filles rient*))
- 52 Lina : et [apri]/
- 53 Inès : [apre] il l'a enlevé ses habits\ une robe pour la fête/ ((*Les filles rient*)) [apre] une
- 54 autre fois\ une autre une autre/ [apre] il a mis une [murmura]³ un [murmura] avec de\ de la
- 55 pluie\ comme ça ((*Elle imite le son de la pluie*)) [[apre] il a mis un parapluie comme ça\
- 56 Lina : [(inaud.)
- 57 Inès : [apre] il a fait- un parapluie\ comme ça\ jumelle\ (.) [apre] j'ai j'ai une photo\ la
- 58 dernière fois moi j'ai mis dans le cadre\ [apre]\ i- on a fait la photo\ [apre] j'ai mis dans le
- 59 cadre\ (.) ap-mais [apre] Yani il il a beaucoup de photos\ et Rami il a beaucoup de photos\

² Nous n'avons pas pu savoir le sens de ce terme. C'est l'un des termes enfantins.

³ Inès dit clairement [murmura] mais nous ne savons pas à quoi cela correspond.

- 94 Inès : allez continues\
 95 Lina : [apre] \((inaud.)^4\)
 96 ((*Elles rient*))
 97 Lina : vous entendez rien\ [apre] il a dit\ ((*Elle chante*))^5
 98 Inès : attends/ moi je veux du pain\
 99 Lina : ((*Elle chante*)) [^6
 100 Inès : [« ah »/ moi je veux du pain/
 101 Lina : (inaud.)
 102 Inès : si/ moi j'aime- moi je veux le- le pain\
 103 Lina : regarde/ ce papillon qui est là\
 104 Inès : =il est beau:\
 105 Lina : ((*Elle rit*))
 106 Inès : [moi je veux du pain\
 107 Lina : [[apre] [apre]\ il a fait un- un un petit- []
 108 Inès : [un mouchoir\
 109 Lina : =non\ il a fait un petit rectangle\ [apre] il a fait sa photo là\ [apre] il a découpé tout la
 110 feuille\ [apre]\ il va montrer à sa maman\ [apre] il est TRÈS gentil\ [apre] il va il va\ il va
 111 jeter les- la fille\ [apre] elle va dire\ m::a/ fille\ [apre]\ quand elle va trouver sa fille\ il vont
 112 le déga- dégager de là\ et [apre]\ il a mis des boucles\ ((*Elle rit*)) une robe de marié\ des
 113 talons\ [apre] des boucles\ des talons\ [apre] la robe blanche\ [apre] les yeux\ [apre]\ [apre]
 114 les sourcils\ [[apre]\ le maquillage\
 115 Inès : [moi je veux du pain\
 116 Lina : «a:h »/ ((*Elle pouffe de rire*)) le pain\ « ah »/ le fantôme\ il a mangé du pain\ il va
 117 vous dire\ (inaud.) [il a mangé (inaud.)
 118 Inès : [ça y est/ c'est fini\ moi aussi la dernière fois\ la FILLE i- il a jeté la
 119 poubelle\ sa maman\ il a il a\ ((*Elle prend une voix normale*)) maman maman/ qu'est-ce
 120 que tu fais de là\ ((*Elle reprend une voix grave et fronce les sourcils*)) c'est moi/ [apre]\ il
 121 est parti dans le magasin\ il est parti dans le magasin du pain du rouleau\ [apre]\ des
 122 fantômes\ le soir il cherchait la lumière\ il a vu un fantôme VILAIN\
 123 Lina : =« a:h » [après/

⁴ Elle chuchote.

⁵ Ce n'est pas une chanson, c'est uniquement une répétition de syllabe du genre [dilou dlou den den]

⁶ Inès interrompt le chant de Lina.

- 124 Inès : [un vilain fantôme\ il fait comme ça\ ((*Elle imite le son terrible du fantôme*))
 125 il est méchant\ avec un chat méchant ((ASP)) des chiens un cheval un un taureau sont
 126 méchants\ après un lion un taureau un cheval un un une gazelle « euh »\
 127 Lina : un guépard\
 128 Inès : un guépard\ (..) un lion\ (..) la girafe elle est méchante\ le singe\ « euh »\
 129 Lina : le dinosaure/
 130 Inès : le dinosaure\ laisse moi parler/ le dinosaure\ « euh »\ laisse moi parler/ d'accord/
 131 l'éléphant méchant\ (..) « euh »\ ça y est les animaux j'espère\
 132 (Silence)
 133 Lina : t'as oublié la gazelle\
 134 Inès : LA GAZELLE ça je l'ai dit
 135 Lina : après moi\ quand j'ai [
 136 Inès : [ÇA Y EST /c'est pas fini\ moi je veux DU PAIN/
 137 Lina : ((*Elle rit*)) (inaud.) alors\ (.) il y a une dent cassée à les fantômes\
 138 Inès : quoi/ laisse moi parler de\ (inaud.) laisse moi parler/ la dernière fois\ mister Ben a
 139 prend⁷ un nounours\
 140 Lina : ((*Elle rit*))
 141 Inès : un nounours\ la prend dans le train\ après il a\ les les NOUNOURS/ après il a\ il a le
 142 monsieur\ la police\ l'autre il a dit donne moi une photo\ l'autre il a dit\ donne moi pas une
 143 photo\ il a regardé ici\ après la police l'a regardé ici\ après\ (inaud.) son\ son son\ son
 144 nounours\
 145 Lina : ((*Elle pouffe de rire*))
 146 Inès : après il est parti dans le train\ non/ il est parti dans\ dans l'avion\ après il a trouvé un
 147 petit bonhomme\
 148 Lina : ((*Elle rit*))
 149 Inès : un petit bon\- neige qui jouait avec\ avec un parapluie\ (.) avec des bracelets\ des
 150 coquillages\ après des\ des mouchoirs des tabliers\ des chaussures des pantalons\ des têtes
 151 et des yeux des\ (.) des mouchoirs des têtes\ des cheveux des lunettes\ il a mangé tou::t ça\
 152 (Silence)
 153 Lina : il a mangé\- t'as oublié le parapluie\
 154 Inès : ÇA Y EST/ je l'ai dis/
 155 Lina : [apre] moi\ [

⁷ Pour *a pris*.

- 156 Inès : [« oh » moi je veux encore du pain
 157 Lina : [apre] (inaud.) mister Ben\ mister Ben il a enlevé son nez\ [apre] il a fait\ ((*Elle rit*))
 158 il a mis\ il a mis des pipis sur son nez\ [apre] sa tête\ [apre] il a fait\ [dublidubla]⁸
 159 [[apre] [apre]\
 160 Inès : [« oh »/ moi je veux du pain/
 161 Lina : [apre]\ il a [fait une tarte\ [apre] (inaud.)
 162 Inès : [je veux du pain\ maîtresse/
 163 Inès : moi je veux du pain\
 164 Lina : [apre]\ ils sont partis à\ - à la maison\ ils sont partis à la maison\ [apre]\ le petit
 165 bonhomme à la maison\ « ah »/ le petit bonhomme à la maison [apre]\
 166 [il s'appelle guinouni\
 167 Inès : [moi je veux du pain\
 168 ((*Inès rentre en classe*))

⁸ Ça ne veut rien dire en kabyle ni en français : ce sont des termes parmi d'autres, inventés par les enfants.

2.3.2. Les dialogues inégalitaires (avec leur maîtresse)

A. Dialogue entre la maîtresse et le garçon Yann :

Description de la situation :

La maîtresse prend Yann avec elle dans la classe pendant que les autres sont dans la salle des jouets.

- 1 La maîtresse : c'est quoi ça/
- 2 Yann : c'est ma bouteille\
- 3 La maîtresse : qu'est-ce qui est dedans/
- 4 Yann : de l'eau\
- 5 La maîtresse : de l'eau/ « ah »\
- 6 (Silence) ((*Un portable sonne*))
- 7 La maîtresse : « ah »/ c'est le portable de qui/
- 8 Yann : de Anaïs\
- 9 La maîtresse : tiens/ parle avec ta sœur\ tiens/ ((*la sonnerie du portable à nouveau*)) parle/
- 10 parle avec Anaïs\ « ah » parle avec\ « euh »\ comment s'appelle ta sœur déjà/
- 11 Yann : Basma
- 12 La maîtresse : Basma:\ allez\ tiens/ parle avec Basma\
- 13 Yann : je peux pas\
- 14 ((*Yann se déplace*))
- 15 Yann : (inaud.)
- 16 La maîtresse : quoi/ répète/
- 17 Yann : (inaud.)
- 18 La maîtresse : répète/
- 19 Yann : [quoi/
- 20 La maîtresse : [range ta bouteille\ vas-y/
- 21 Yann : quoi/
- 22 La maîtresse : range ta bouteille/ ferme ton cartable/
- 23 Yann : quoi/
- 24 (Silence)
- 25 Yann : j'ai fermé mon cartable\
- 26 La maîtresse : montre/
- 27 Yann : regarde ma casquette/

- 28 La maîtresse : « ohlala »/ elle est de quelle couleur ta casquette/
 29 Yann : elle est rouge\
 30 La maîtresse : non/ ce n'est pas du rouge\
 31 Yann : non/ Si/ c'est du rouge\
 32 La maîtresse : c'est pas du rouge\
 33 Yann : si\ (.) la couleur du rouge de [...]¹\
 34 La maîtresse : « ah » elle est grenat=
 35 Yann= oui\
 36 La maîtresse : répète/
 37 Yann : elle est grenat\
 38 La maîtresse : elle est grena :t\
 39 Yann : elle est COMME cette\ cette couleur\
 40 ((Yann prend un crayon de couleur))
 41 La maîtresse : ça c'est du/=
 42 Yann= marron\
 43 La maîtresse : ça c'est du/=
 44 Yann= MARRON/
 45 (Silence) ((Yann cherche quelque chose))
 46 La maîtresse : qu'est-ce que tu cherches/
 47 Yann : je cherche (inaud.)\
 48 ((Il prend un crayon de couleur))
 49 La maîtresse : ça c'est le/=
 50 Yann= rouge\
 51 La maîtresse : c'est le rou :ge\ bravo\
 52 (Silence)
 53 ((Yann met sa casquette à l'envers))
 54 La maîtresse : « ohlala »/ c'est voyou\
 55 Yann : ((RIRES))
 56 La maîtresse : elle est où ta mère/
 57 Yann : ma mère/
 58 La maîtresse : <ih>² ((RIRES)) elle est où/
 59 Yann : ici\
 60

¹ Il donne le nom de son camarade.

² Elle dit *oui* en kabyle.

60 La maîtresse : ici/ allez viens/ viens avec moi/

B. Dialogue entre Inès et la maîtresse

Description de la situation :

Le dialogue est enregistré dans la classe pendant que les autres enfants sont dans la salle des jeux.

- 1 La maîtresse : montre-moi ton bobo/
 2 ((Inès montre son bobo))
 3 La maîtresse : qui t'a fait ça/
 4 Inès : je sais pas\
 5 La maîtresse= tu sais pas/ (.) si\ tu sais\ c'est qui/ (.) « hein »/ c'est les grands/
 6 ((Inès fait non avec sa tête))
 7 La maîtresse : « hein »/ c'est ta maîtresse/
 8 Inès : [je ne sais pas\
 9 La maîtresse : [si/
 10 La maîtresse : tu es tombée/
 11 ((Inès hoche sa tête))
 12 La maîtresse : tu es tombée où/ « hein »/
 13 (Silence)
 14 La maîtresse : parle/ (.) tu es tombée où/ dans la cour « hein »/ allez parle/ dans la cour/
 15 ((Inès regarde les dessins))
 16 La maîtresse : qu'est-ce que tu as fait/ c'est toi qui a fait ce joli dessin/ « ohlala »/ c'est
 17 quoi ça/
 18 Inès : soleil\
 19 La maîtresse : et celle-là/ c'est une/-
 20 (Silence)
 21 La maîtresse : c'est une/- c'est quoi ça/
 22 Inès : « hm »\
 23 La maîtresse : c'est quoi ça/
 24 Inès : [mes amis\
 25 La maîtresse : [c'est des rochers/
 26 Inès : non\
 27 La maîtresse : « oh »/
 28 Inès : c'est mes amis\=

- 29 La maîtresse : c'est tes amis/ ils sont où tes amis/=
- 30 Inès : =« hm »\ c'est Rayad\ « hm » [pap-
- 31 La maîtresse : [tes frères/
32 ((Inès hoche sa tête))
- 33 La maîtresse : on dirait des fantômes\ regarde/ « oh ::»/
34 ((Inès rit))
- 35 La maîtresse : ça c'est quoi/ c'est un hélicoptère/ =
- 36 Inès : non [c'est un papillon\
37 La maîtresse : [c'est un avion/
38 La maîtresse : c'est un papillon\ et celle-là/ c'est une/-=
39 Inès : = fleur\=
40 La maîtresse : =une fleur\ et ça/ c'est des i-¹=
41 Inès = -scaliers\
42 La maîtresse : des escaliers::\ et la porte/ elle est où la porte/
43 ((Inès montre du doigt la porte))
- 44 La maîtresse : « ah »// elle est minuscule\
45 Inès : je sais\
46 La maîtresse : « hein »/
47 ((Inès rit))
- 48 La maîtresse : qui a fait ça/
49 (Silence)
50 ((La maîtresse prend le dessin et elle montre du doigt les différentes choses))
- 51 La maîtresse : une maison/ -
52 Inès : du soleil\ papillon\ sa maman\
53 La maîtresse : « hein »/ c'est sa maman/=
- 54 Inès : oui\
55 La maîtresse : « ohlala:: »// regarde ses cheveux/
56 ((RIRES))
- 57 Inès : c'est devenir un soleil\
58 La maîtresse : « hein »/
59 Inès : c'est devenir [un soleil\
60 La maîtresse : [((RIRES))

¹ « des i » elle le prononce en faisant la liaison ce qui donne à entendre [dezi].

- 61 La maîtresse : qui t'a fait ça/ toi/=
- 62 Inès : = Yann\
- 63 La maîtresse : « hein »/ c'est quoi ça/ <bourourou>²/
- 64 Inès : du noir\
- 65 La maîtresse : « hein »/=
- 66 Inès : = du noir\
- 67 La maîtresse : il adore le noir Yann « hein »\ [« hein »/
- 68 Inès : [oui\
- 69 La maîtresse : pourquoi/
- 70 Inès : il l'adore parce que :::\ je sais pas\
- 71 La maîtresse : comment ça tu sais pas/
- 72 Inès : « ah ::: »\ j'ai dit je sais pas\
- 73 La maîtresse : « hein »/
- 74 (Silence)
- 75 Inès : (inaud.) Lina\
- 76 La maîtresse : quoi/
- 77 Inès : ici\
- 78 La maîtresse : ton crayon/
- 79 ((Inès balance sa tête pour dire non))
- 80 La maîtresse : « hein »/
- 81 Inès : de Lina\
- 82 La maîtresse : celle-là\ c'est ta trousse/
- 83 ((Inès hoche sa tête))
- 84 La maîtresse : et celle-là/ c'est la trousse de/- (.) de qui/
- 85 Inès : « hm » de Céline\
- 86 (Silence)
- 87 La maîtresse : regarde ton cartable\ « ah:: »/ regarde ta bouteille (.) [« hm »\
- 88 Inès : [elle est terminée\
- 89 La maîtresse : elle est terminée\ il n'y a rien dedans\
- 90 Inès : [(inaud.)
- 91 La maîtresse : [tu as ramené des chewing gums/=
- 92 Inès : =oui\

² Terme kabyle qui veut dire *hibou*.

- 93 La maîtresse : [ils sont où/
 94 Inès : [ça y est\ je l'ai mangé\=
 95 La maîtresse : =quand/
 96 Inès : à la salle des jouets\
 97 ((*La maîtresse montre du doigt des bonbons*))
 98 La maîtresse : « ohlala:: »// ces bonbon:s/ qui a mangé les bonbons là-bas/
 99 Inès : Anaïs\
 100 La maîtresse : « ah »/ tu vois:::/ <aya ::>³
 101 Inès : elle a jeté\
 102 La maîtresse := jeter par terre\ c'est pas bien\ « hein »/ « oh :: » Anaïs\
 103 Inès : (inaud.) qui dit comme ça dans ton oreille\
 104 ((*Inès chuchote à l'oreille de la maîtresse*))
 105 La maîtresse : « hein » tu dis/-
 106 Inès : <lahoakbar>⁴
 107 La maîtresse : « ah »\ ((RIRES)) <allahoakbar>⁵
 108 (Silence)
 109 La maîtresse : voilà\ c'est quoi ça/
 110 Inès : « hein »/
 111 La maîtresse : l'autre là-bas\ c'est quoi « hein »/
 112 Inès : quoi/
 113 La maîtresse : c'est quoi/ et ces dessins –là/ regarde Djamila\ =
 114 Inès : c'est pas Djamila\ c'est Rayan\
 115 La maîtresse : « hein » Rayan\ il a fait ça\
 116 Inès : voilà\
 117 (Silence)

³ C'est une interjection qu'on trouve en kabyle et qui peut être employée au même titre que « ohlala » ou encore « ah » pour signifier la gravité de la chose ou de la situation dont on parle.

⁴ Une expression arabe qui relève de l'*Islam* et qui veut dire « le dieu le plus grand ».

⁵ Voir la note précédente.

- 29 Zakan : ((*Il hoche la tête*))
- 30 La maîtresse : après/
- 31 Zakan : il l'a mis\ - il l'a mis dans l'armoire pour que ma sœur\ pour que ma sœur le
- 32 déchire pas\ =
- 33 La maîtresse : =et ta sœur a ramené sa photo/ <nagh>² pas encore\
- 34 Zakan : pas encore\
- 35 La maîtresse : « o:h »\ (.) il a vu la photo de [...] ³/ comment il a fait [...] / (.) [comment
- 36 il a fait/ [...]
- 37 Zakan : [« euh »
- 38 La maîtresse : il a fait comment [...] /
- 39 Zakan : ((*Il ferme ses yeux*))
- 40 ((RIRES))
- 41 La maîtresse : il a fermé ces yeux\ <yakhi>⁴/
- 42 Zakan : ((*Il hoche sa tête*))
- 43 La maîtresse : il est vilain\ (.) et toi/ (.) comment tu as fait/
- 44 (Silence)
- 45 Zakan : j'ai ouvert mes yeux\
- 46 La maîtresse : « hein »/
- 47 Zakan : j'ai ouvert les yeux\
- 48 La maîtresse : t'as ouvert tes yeux\ (.) « euh »\ (..) tu veux participer à la fête de l'école
- 49 « hein »/ (.) « hein »/ (.) tu veux faire la pièce théâtrale : « hein »/ (.) « hein »/
- 50 Zakan : c'est quoi/
- 51 La maîtresse : la pièce/ (.) toi c'est le bébé\ [(.) « hein »/
- 52 Zakan : [((*tourne la tête pour dire non*))
- 53 La maîtresse : le bon dieu/
- 54 Zakan : le dieu\
- 55 La maîtresse : le dieu\ (.) tu veux chanter\ « hein »/ (.) chante moi <ana telmidon saghir>⁵\
- 56 Zakan : [<ana telmidon>\
- 57 La maîtresse : [« ah »/ non non/
- 58 <khati>⁶\ (.) « euh »\ (..) « oh:: »\ une autre chanson\ (.) en français\ (.) vas-y/

² Terme kabyle qui veut dire « ou bien ».

³ Le nom de l'enfant qui a fermé ses yeux.

⁴ Terme kabyle qui veut dire « n'est-ce pas ? ».

⁵ C'est le titre d'une chanson en arabe et que les enfants ont appris à l'école. Cela veut dire « je suis un petit écolier ».

- 59 (Silence)
- 60 Zakan : je me rappelle plus\
 61 La maîtresse : regarde le ciel/ (.) il est comment/
 62 Zakan : il est gris\
 63 La maîtresse : il est gris\ (.) il fait beau::/
 64 Zakan : non\
 65 La maîtresse : « hein »/ non\ (.) il y a quoi/
 66 Zakan : des nuages\
 67 (Silence)
- 68 La maîtresse : il fait chaud <nagh> il fait pas chaud/
 69 Zakan : il fait pas chaud\
 70 La maîtresse : si/ (.) il fait chaud\ (.) « hein » (.) Zakan/
 71 Zakan : « hm »\
 72 (Silence)
- 73 La maîtresse : tu vas partir chez Chérifi⁷/ (.) qu'est-ce que tu vas lui acheter. (.) « hein »/
 74 Zakan : « euh »\ (.) « euh »\ un cadeau de Spiderman\
 75 La maîtresse : pourquoi/ il l'aime lui aussi Spiderman/
 76 Zakan : « hm »\
 77 La maîtresse : « hein »/ c'est pour les garçons <kan>⁸/ « hein »/ (.) « euh » (.) qu'est-ce
 78 qu'il a Chérifi/ (.) « hein »/ qu'est-ce qu'il a/
 79 Zakan : je ne sais pas\
 80 La maîtresse : tu sais pas\ (.) « hein:: »/ c'est son anniversaire/
 81 (Silence)
- 82 Zakan : dans ma maison\
 83 La maîtresse : « hein »/
 84 Zakan : dans ma maison\
 85 La maîtresse : « hein »/
 86 (Silence)
- 87 Zakan : j'ai regardé mon film Spiderman\
 88 La maîtresse : ton film Spiderman/ (.) et après/
 89 Zakan : « euh »\ [apre]\ (.) « ah »\ oui [apre] [apre]\ (.) j'ai- j'ai lavé mes mains\

⁶ Terme kabyle qui veut dire *non*.

⁷ La maîtresse leur a promis d'emmener avec elle les enfants sages à la fête de *circoncision* de Chérifi.

⁸ Terme kabyle qui veut dire *uniquement*.

- 90 La maîtresse : « hein »/
 91 Zakan : j'ai lavé mes mains\
 92 La maîtresse : oui [apre]/
 93 Zakan : j'ai regardé la télé\
 94 La maîtresse : oui\
 95 Zakan : j'ai- je suis sorti avec papa\ m- m'acheter des baskets\ parce que mes baskets ils
 96 sont déchirés\=
 97 La maîtresse : « ah:: »\ (.) et [apre]/
 98 Zakan : « hm »\ (.) je suis sorti acheter\ acheter quelque chose\ « ah » un réveil\
 99 La maîtresse : un réveil\ (..) et après/ (.) pour ta chambre <nagh> pour ta cuisine/ <nagh>
 100 pour le salon/
 101 Zakan : j'ai déjà un réveil dans ma chambre\ pour « hein »\ pour le salon\
 102 La maîtresse : pour le salon\ (.) et après\ « hein »\
 103 (Silence)
 104 Zakan : quand\ quand on aura fini de boire le lait\ on va\ on va partir allez\ (.) acheter un
 105 une moto\
 106 La maîtresse : pour qui/
 107 Zakan : pour « ah »\ pour Chérifi\
 108 ((La maîtresse rit))
 109 Zakan : pour son cadeau/
 110 La maîtresse : oui\ (.) une petite <nagh>⁹ une grande/
 111 Zakan : une grande\
 112 La maîtresse : une grande/ grande grande/
 113 ((Zakan fait non avec sa tête))
 114 La maîtresse : « hein »/
 115 Zakan : moyenne\
 116 La maîtresse : une moyenne\
 117 (Silence)
 118 La maîtresse : pourquoi/ tu aimes Chérif/ « hein » : (.) c'est ton copain/ (.) tu préfères qui/
 119 (Silence)
 120 La maîtresse : Chérifi <nagh> [...] ¹⁰
 121 Zakan : Chérifi\

⁹ Terme kabyle qui veut dire en français *ou bien*.

¹⁰ Elle donne les noms de deux de ses camarades de classe.

- 122 La maîtresse : « hein »/
 123 Zakan : Chérifi\
 124 La maîtresse : pourquoi/
 125 Zakan : parce que [...] il me frappe trop\
 126 La maîtresse : « oh »/ il est vilain\ (.) et Chérifi/ il te frappe pas « hein »/
 127 Zakan : oui\
 128 La maîtresse : il est gentil Chérifi\ et pourquoi il rigole sans arrêt/ ((*elle imite la façon de*
 129 *rire de l'enfant en question*)) « hein »/
 130 Zakan : parce que\ parce ce que- parce que Chérifi il dit des mots rigolos\ [apre] il rigole
 131 [...] ¹¹
 132 ((*La maîtresse rit*))
 133 La maîtresse : [...] il est vilain\ « hein »/ (.) le p-ti Yanos\ (.) il est minuscule\ mais ses
 134 bêtises\ elles sont « euh »\
 135 (Silence)
 136 La maîtresse : pourquoi tu coupes pas tes cheveux Zakan/
 137 Zakan : parce que « euh »\ ma\ parce que ma mam- parce que ma maman\ elle veut pas\
 138 La maîtresse : tu es beau comme ça/ (.) « hein »/ (.) t'as de beaux cheveux\ (.) de ta maman
 139 ou de ton papa/
 140 Zakan : de mon- papa\
 141 La maîtresse : papa\ (.) tu es beau comme ça\
 142 (Silence)
 143 La maîtresse : pourquoi tu coupes pas la queue ¹²/
 144 Zakan : je veux pas\
 145 La maîtresse : tu veux pas\ (.) tu veux prendre le lait ou tu veux pas/
 146 Zakan : oui\ (.) je veux prendre le lait ¹³\
 147 La maîtresse : pourquoi/ tu as faim/ « hein »/ (.) t'as faim « hein »/ (.) il y a rien dans ton
 148 ventre\ (.) [« hein »/
 149 Zakan : ((*Il hoche sa tête*))
 150 La maîtresse : il y a rien dans ton ventre\ (.) il est vide\ (.) « hein »/
 151 Zakan : ((*Il fait non avec sa tête*))
 152 La maîtresse : il y a quoi dans ton ventre / (.) tu as mangé quoi tout à l'heure/ (.)

¹¹ Un autre garçon.

¹² Zakan a de longs cheveux et il a laissé une queue derrière, à sa nuque.

¹³ C'est l'heure de prendre le lait.

- 153 Zakan : « euh euh »\ des- (.)
154 ((*Son camarade le regarde par la fenêtre, et Zakan le regarde*))
155 La maîtresse : ne le regarde pas\ (.) dis moi\ (.) ne le regarde pas\
156 Zakan : des spaghettis\
157 La maîtresse : des spaghettis\ « ah » [« ah » bon/
158 Zakan : [non/ (.) des pâtes\
159 La maîtresse : non\ (.) pas des pâtes\
160 (Silence)
161 La maîtresse : des M&Ms¹⁴/
162 ((*Zakan hoche sa tête*))
163 La maîtresse : non\
164 (Silence)
165 La maîtresse : des p-tits pois/
166 ((*Zakan hoche sa tête*))
167 La maîtresse : non\ ((*Elle rit*)) c'est quoi/
168 (Silence)
169 Zakan : « euh »\
170 La maîtresse : des- (.) des lentilles <nagh>/
171 ((*Zakan hoche sa tête*))
172 (Silence)
173 ((*Ils vont au réfectoire pour prendre le lait*))



¹⁴ L'un des enfants désigne les lentilles par le nom des bonbons M&Ms.

C. Dialogue entre la maîtresse et la fillette Lina

Description de la situation :

Pendant que ses camarades dessinent, Lina part avec sa maîtresse dans la salle des jouets, où dort une fillette, Mira.

- 1 La maîtresse : bonjour Lina\
- 2 Lina : ((vocalisme))
- 3 La maîtresse : dis bonjour\ (.) dis bonjour\
- 4 Lina : bonjour\
- 5 La maîtresse : voilà\ soit gentille\ (.) « euh »\ Lina/ pourquoi t'es pas venue la semaine
- 6 passée/
- 7 Lina : parce j'étais malade\
- 8 La maîtresse : tu as mal où/
- 9 Lina : la tête\
- 10 La maîtresse : à la tête\
- 11 Lina : « hm »\
- 12 La maîtresse : et maintenant/ ça va mieux « hein »/
- 13 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))
- 14 La maîtresse : c'est vrai/ (.) « hein »/
- 15 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))
- 16 (Silence)
- 17 Lina : papa il sait pas faire le lait\=
- 18 La maîtresse : = « hein »/
- 19 Lina : papa il sait pas faire le lait\ (.) j'ai vomi à la maison\
- 20 La maîtresse : pourquoi/ tu peux pas l'avaler/
- 21 Lina : non\=
- 22 La maîtresse : = « hein »/
- 23 Lina : parce que c'est le lait\
- 24 La maîtresse : c'est le lait (.) tu n'aime pas le lait\ « hein »/=
- 25 Lina : =si [(inaud.)/
- 26 La maîtresse : [c'est bon « hein »\
- 27 Lina : c'est papa qui sait pas faire le lait\
- 28 La maîtresse : c'est lui qui l'a préparé « hein »/
- 29 ((Rires))

- 30 Lina : oui\ (.) c'est vrai\
 31 La maîtresse : c'est pas ta maman « hein »\
 c'est ton papa « hein »/
 32 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))
 33 La maîtresse : c'est bien\
 34 (Silence)
 35 La maîtresse : il t'a préparé quoi aussi/ (.) il t'a préparé quoi/
 36 Lina : le lait\
 37 La maîtresse : il t'a préparé quoi aussi/
 38 Lina : ((*Elle rit*)) rien juste le lait\
 39 La maîtresse : et pour le manger/ (.) il t'a préparé quoi/
 40 Lina : « euh »\
 41 La maîtresse : « hein »/
 42 Lina : la chorba\
 43 La maîtresse : =il a préparé la chorba ton papa/ « hein »/
 44 Lina : « ehm »\
 45 ((Rires))
 46 Lina : je l'ai mangé la dernière fois\
 47 La maîtresse : = c'était bon « hein »/
 48 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))
 49 La maîtresse : « hein » (.) c'est vrai/
 50 Lina : j'ai tout mangé\
 51 La maîtresse : =tu as tout mangé\
 « hem » (.) je peux venir chez toi/ [
 52 Lina : [(*Elle rit*))
 53 La maîtresse : je vais demander à ton papa de me préparer: la chorba\
 54 Lina : ((*Elle rit*))
 55 La maîtresse : d'accord/ « hein »/
 56 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))
 57 (Silence)
 58 La maîtresse : et après (.) et ta maman (.) elle est partie au travail « hein »
 59 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))
 60 La maîtresse : tu es restée toute seule\
 61 Lina : =non\
 62 La maîtresse : « hein » (.) avec ton papa « hein »/
 63 Lina : non\
 mama m'a habillée\
 =

- 64 La maîtresse : = « hein »/
65 Lina : ma maman m'a habillée\
66 La maîtresse : [apre]/
67 Lina : papa il est parti\
68 La maîtresse : oui\ (.) tu es partie avec qui toi/
69 Lina : j- partie avec maman\
70 La maîtresse : au travail « hein »/
71 Lina : non/ à l'école\
72 La maîtresse : à l'école « hein »/ (.) « ah »/ à l'école <ahaka>¹\ j'ai oublié\ (.) et [apre]/
73 Lina : ((ASP)) (..) la dernière fois\ il y avait quelqu'un qui est venu chez moi\
74 La maîtresse : c'est qui/
75 ((Lina rit))
76 La maîtresse : « hein »/
77 Lina : c'est tonton (inaud.)\
78 La maîtresse : il s'appelle comment/
79 Lina : tonton Hamada\
80 La maîtresse : tonton Hamada/=
81 Lina : =oui\
82 La maîtresse : c'est le frère de ton papa\ « hein » (.) « hein »/
83 Lina : ((Elle hoche sa tête))
84 La maîtresse : « hem » (.) tu l'aime\ « hein »/
85 Lina : « hein »/=
86 La maîtresse : =tu aimes ton tonton « hein »/ il est gentil\
87 Lina : ((Elle hoche sa tête))
88 La maîtresse : il t'a ramené quoi/
89 Lina : (inaud.) du chocolat\ (inaud.) pas mangé\
90 La maîtresse : du chocolat/
91 Lina : c'est tout\
92 La maîtresse : c'est tout (.) « ah »\
93 (Silence)
94 Lina : j'ai fini mon histoire\

¹ Terme kabyle qui veut dire *en fait*.

- 95 La maîtresse : ((*Elle parle en riant*)) « ah » tu as fini ton histoire\ bravo ma chérie\ (.) tu es
96 toute belle aujourd'hui\ (.) « hein »/
97 (Silence)
98 La maîtresse : dis moi\ tu veux participer à la fête « hein »/ tu veux faire le défilé/ (.) tu as
99 des robes de princesses à la maison « hein »/
100 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))
101 La maîtresse : c'est vrai/
102 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))
103 La maîtresse : elles sont comment/
104 Lina : blanches\
105 La maîtresse : blanches\ (.) avec quoi/
106 Lina : il est- elle a des fermetures\
107 La maîtresse : avec des fermetures\
108 (Silence)
109 La maîtresse : c'est tout « hein »/
110 Lina : ((*Elle rit*))
111 Lina : il- elle a des traits\
112 La maîtresse : elle a des traits ta robe/ (.) elle est blanche <nagh> elle est rose/
113 Lina : elle est blanche\
114 (Silence)
115 La maîtresse : elles sont très belles tes sandales\ (.) « hein »\
116 ((*Lina regarde ses sandales*))
117 La maîtresse : c'est quoi (inaud.)/ c'est quoi (.) « hein »/
118 Lina : c'est UN papillon\
119 La maîtresse : il brille::\ « ohlala »/ il y a deux papillons\
120 Lina : non\
121 La maîtresse : regarde\ un petit et un grand\ (.) deux\ (.) « hein »/
122 Lina : ((*Elle hoche sa tête*))
123 La maîtresse : deux papillons\ (.) c'est ta maman qui te les a achetés\ (.) <nagh> c'est ton
124 papa/
125 Lina : c'est maman\
126 La maîtresse : c'est maman:\ (.) elle t'a pas mis le vernis maman\
127 Lina : papa il me dit il va me couper les pieds=
128 La maîtresse : =il aime ton papa\ « hein »/

- 129 ((Rires))
- 130 La maîtresse : c'est vrai\ (.) c'est pas bien pour les petites filles\ <yakhi>² c'est pour les
131 grandes\ (.) « hein »/ (.) oui « hein »/
- 132 (Silence)
- 133 La maîtresse : (inaud.)
- 134 Lina : (inaud.) à la fête\
- 135 La maîtresse : « hein »/
- 136 Lina : la dernière fois\ moi j'ai parti à la fête\
- 137 La maîtresse : « hem » et [apre]/
- 138 Lina : on a pas dansé\
- 139 La maîtresse : « hein »\ tu sais pas « hein »\
- 140 Lina : on est partie chez tata Saïda\ (.) c'est pas une fête\
- 141 La maîtresse : tata Saïda « hein »\ [la maîtresse « hein »/
- 142 Lina : [oui\
- 143 Lina : non:.\
- 144 La maîtresse : c'est qui alors tata Saïda/
- 145 Lina : la sœur de ma maman\=
- 146 La maîtresse : = « ah » ça fait elle aussi c'est tata Saïda\
- 147 ((Rires))
- 148 (Silence)
- 149 La maîtresse : qu'est-ce qu'elle a tata Saïda/
- 150 Lina : elle a fait\ - elle a préparé un gâteau\
- 151 La maîtresse : elle a préparé un gâteau au chocolat\ « hein »/
- 152 Lina : non\=
- 153 La maîtresse : =« hein »/
- 154 Lina : oui avec la crème\
- 155 La maîtresse : avec la crème\ « hem »\
- 156 Lina : [apre] la limonade\
- 157 La maîtresse : oui\
- 158 Lina : c'est tout\
- 159 La maîtresse : c'est tout/
- 160 Lina : oui\

² Terme kabyle qui veut dire *n'est-ce pas*.

- 161 ((Rires))
- 162 La maîtresse : « ah » chouchounette\
163 (Silence)³
- 164 La maîtresse : regarde Mira\ (.) elle dort « hein »/
165 ((Lina hoche sa tête))
- 166 (Silence)
- 167 Lina : j'ai fini mon histoire\
168 La maîtresse : « hein »/
169 Lina : j'ai fini mon histoire\ je t'ai dit\
170 La maîtresse : quoi tu es pressée/ [« hein »/ tu veux terminer ton coloriage/
171 Lina : [<ih>\
172 Lina : ((Lina hoche sa tête))
- 173 La maîtresse : tu veux pas partir « hein »/
174 Lina : si\
175 La maîtresse : =non\
176 Lina : =s'il te plaît\
177 La maîtresse : « hein »/ [s'il te plaît\
178 Lina : [si\
179 La maîtresse : « ah »\
180 Lina : si\
181 La maîtresse : fais-moi bisou d'abord\
182 ((Lina lui fait une bise))
- 183 La maîtresse : voilà\

³ Un silence très prolongé.

2.3.3. Les trilogues

A. Trilogue entre Lina, Inès et Yann

Description de la situation :

C'est une conversation autour d'un jeu de puzzle entre Lina, Inès et Yann. Elle a été enregistrée dans leur classe pendant que les autres enfants étaient dans la salle des jouets. D'ailleurs, la qualité du son est très imparfaite. Les enfants sont assis autour d'une table, qui est d'ailleurs leur table habituelle car les enfants s'assoient ensemble.

- 1 Lina : j'ai changé de cartable\
- 2 Moi : c'est vrai/
- 3 ((*Elle hoche la tête*))
- 4 Yann : j'ai changé de cartable\
- 5 ((*Yann bouge trop*))
- 6 Moi : Yann/ arrange toi\ (.) tu as changé de cartable/
- 7 ((*Lina hoche la tête*))
- 8 Inès : moi aussi\ j'ai changé de cartable\
- 9 Lina : moi\ j'ai un cartable à roulettes\=
- 10 Yann : =moi\ (.) un cartable de Mik- un cartable\ pas de roulet\ (.) un cartable sur dos\ (.) il
- 11 y a un mickey\ tu vas le voir\
- 12 ((*Yann prend son cartable et le montre aux filles*))
- 13 Yann : regarde\ ((vocalismes))
- 14 ((*Les trois enfants produisent des vocalismes*))
- 15 Yann : Lina/ regarde\
- 16 Lina : fais voir\
- 17 Yann : Mickey\
- 18 ((*Nous sommes partie chercher les puzzles*))
- 19 Yann : attends attends\ tu vas (inaud.)\
- 20 (Silence)
- 21 Inès : elle nous a laissées toutes seules\
- 22 Lina : « oh » oui\
- 23 (Silence)
- 24 Lina : elle va revenir\
- 25 Yann : qui/ ((*Yann fait des grimaces et produit les sons d'un monstre*)) je suis dragon\ je
- 26 suis dragon aujourd'hui\ ((*Il rit*)) je suis Superman\ ((*Il rit*)) je suis Spiderman\ ((*Il rit*))

- 27 ((Inès prend sa feuille de dessin))
- 28 Inès : tu connais pas faire une mai:son\ ((*Elle le dit en chantant*))
- 29 Lina : si/
- 30 (Silence)
- 31 Inès : tu sais pas faire une maison\ ((ASP)) tu connais pas faire une be:lle maison\ [une
32 belle maison\ ((*Elle le dit en chantant*))
- 33 Lina : [si\
- 34 Inès : ce n'est pas co:mme ça\ ((*Elle le dit en chantant*))
- 35 (Silence)
- 36 Inès : tu connais pas faire une maison\
37 ((*Nous entendons les cris de la maîtresse de français ainsi que les enfants*))
- 38 Lina : (inaud.)
- 39 (Silence)
- 40 Yann : elle a ramené un puzzle\
41 ((*Nous sommes revenue en ramenant les puzzles montrant une fille qui se coiffe dans sa
42 chambre*))
- 43 Yann : et les puzzles de Téletubbies/
44 ((*Nous les posons sur la table*))
- 45 Inès : « aïe »/
- 46 Lina : attends/ je- on va\
47 Yann : et moi/ (.) je connais le faire\
48 Inès : moi aussi je sais\
49 Lina : [attends\
50 Yann : [attends [attends/ attends attends/ at- [
- 51 Lina : [je sais/ [je sais/
- 52 Yann : [tut]¹ j'ai trouvé\
53 Lina : non\=
54 Yann : =si\ regarde\
55 Inès : c'est moi\
56 Yann : ((*Il rit*)) tu as perdu\ (.) c'est moi qui a gagné\
57 Inès : arrête Yann\
58 (Silence)

¹ Ce n'est pas le terme *toute* dont il s'agit ici. C'est un son produit par Yann quand il a placé le puzzle.

- 59 Yann : j'ai trouvé\ (.) j'ai trouvé\ ((*Il le dit en chantant*)) [
- 60 Inès : [arrête\
- 61 Yann : « hep » j'ai trouvé\ j'ai trouvé j'ai\ [
- 62 Inès : [c'est moi qui cherche celui-là:\
- 63 Lina : c'est moi/ c'est moi/ ((*Elle est sur le point de pleurer*))
- 64 ((*Lina arrache le morceau à Yann*))
- 65 Inès : Lina/ moi je cherche celui-là\
- 66 ((*Les filles se disputent*))
- 67 Inès : Lina/ [
- 68 Lina : [« aïe aïe »/
- 69 Yann : attends [attends\ tu connais pas toi\ (.) tu m'as volé celui-là\
- 70 Lina : [« aïe aïe »/
- 71 Inès : voilà\ (.) Lina\ (.) t'as vu/ (.) c'est pas méchant\
- 72 Yann : on va plus revenir ici\=
- 73 Inès : =pourquoi/
- 74 Yann : parce que Lina\ (.) elle veut pas me donner (inaud.)\
- 75 ((*Nous entendons les cris de leur maîtresse de français*))
- 76 Inès : « hein » (.) celui-là\ (.) [apre] celui-là\
- 77 (inaud.)
- 78 Inès : je connais le mettre\ (.) « hein » elle l'a cassé Lina\
- 79 ((*Nous entendons la chanson de frère Jacques*))
- 80 Yann : dormez vous\ sonnez les matines\ dig ding dong\ (.) ((*Il produit des vocalismes*))
- 81 voilà celui-là\
- 82 Inès : ((*Elle rit*))
- 83 Yann : ((*Il place les puzzles*)) voilà\ j'ai gagné\ j'ai gagné\ [(.) je suis un grand\
- 84 Inès : [moi aussi j'ai gagné\ « ah ah »
- 85 je suis fatiguée\
- 86 Yann : [frère Ja:cques frère Ja:cques\
- 87 Inès : [« ah » (inaud.)\
- 88 Yann : (inaud.) pris le dernier\
- 89 ((*Il change de place*))
- 90 Yann : je n'ai pas perdu\
- 91 (Silence)
- 92 ((*Yann revient*))

- 93 Inès : attends\ (.) c'est\ c'est pas comme ça\
 94 Lina : si::/ (.) regarde\
 95 Yann : je veux le faire\ je veux le faire moi-même\
 96 Lina : « aïe »/
 97 ((Yann et Lina se disputent. Lina finit par avoir la pièce de puzzle))
 98 ((Elle la place au mauvais endroit))
 99 Yann : perdu\ toujours\
 100 Inès : non/ pas ici\
 101 Lina : si :
 102 ((Yann produit des vocalismes))
 103 Inès : sur- dans la bro:sse\
 104 Yann : attends on va\ [
 105 Lina : [« aïe »/
 106 Inès : il veut pas\
 107 Yann : « ah » c'est moi qui\ qui connaît\ (.) attends\ c'est pas- ça c'est pas comme ça\
 108 Inès : (inaud.)
 109 Lina : je peux faire celui-là \
 110 Yann : tu as vu\
 111 (Silence)
 112 Lina : je veux faire celui-là\
 113 Inès : tu peux pas le coller\
 114 Yann : comme ça <akhi>²\ Inès comme ça <akhi>\
 115 Inès : oui\
 116 ((Yann colle la pièce))
 117 Inès : oui::\ j'ai gagné\=
 118 Yann : moi aussi j'ai gagné\ (.) je suis le grand\ (inaud.) (.) c'est vrai\
 119 Inès : « hm »\
 120 Yann : si\ (.) c'est bon\
 121 (Silence)
 122 ((Inès chante))
 123 Yann : attends\
 124 ((Inès rit))

² Terme kabyle qui veut dire *n'est-ce pas*.

- 125 Yann : tu crois que je vais ramener les autres puzzles/
 126 Inès : maîtresse\
 127 Yann : je suis un (inaud.)\ je suis un (inaud.)\
 128 (Silence)
 129 Inès : t'as pas\ [
 130 Yann : [ça c'est\ - attends\ je connais je connais je connais\ (.) donne moi\ donne
 131 moi\
 132 Inès : <akh>³\
 133 Lina : c'est très très difficile ce (inaud.)\=
 134 Yann : oui\ (.) voilà\
 135 (Silence)
 136 Lina : il reste un dernier\
 137 Yann : un dernier::\
 138 Inès : il reste un dernier\
 139 Lina : on l'a perdu\
 140 Yann : oui\
 141 ((*Les enfants cherchent la pièce manquante*))
 142 Lina : voilà\
 143 Yann : « ah »\ regardez\ un puzzle\ (.) c'est celui là\
 144 Inès : quoi/
 145 Yann : regarde/ il y a deux\ il y a deux images\
 146 Inès : attends (inaud.)\
 147 ((*Les filles refont les puzzles*))
 148 Yann : « eh ben »/ tu vas voir comment j'ai grandi\
 149 ((*Yann se déplace vers le mur pour montrer aux filles qu'il a grandi*))
 150 Yann : on va voir comment j'ai grandi\
 151 Lina : on refait/ (.) on refait/
 152 Inès : on va les casser\ (.) c'est moi\ Lina sinon tu vas la casser\
 153 Yann : on v- on v- on va faire ici\ (.) dans la table\=
 154 Inès : « ah »/ on va pas faire une autre table\
 155 Yann : pas\ pas avec – ici\ pas ici\ [pas ici\
 156 Inès : [« hm »\
 157

³ Terme kabyle qui veut dire *tiens*.

- 157 Inès : « oh »\ (inaud.)
 158 (Silence)
 159 Yann : comme ça\ (.) on va\ on va retrouver ça\
 160 Inès : « ah » voilà\ ici\ (.) ça je connais\
 161 (Silence)
 162 Lina : on peut pas le faire\
 163 Inès : moi je sais\ (inaud.) [ça\ c'est le visage\
 164 Lina : [(inaud.)
 165 Inès : ça\ c'est le visage\ (.)
 166 Lina : attends\ (.) tu n'as pas bien placé\
 167 Yann : regardez\
 168 Inès : arrête/
 169 Yann : regardez\ (.) j'ai trouvé\ [lalalala]\ ((Yann chante))
 170 Inès : tu as pas gagné\
 171 Yann : « ah »\
 172 Inès : oui:./
 173 Yann : attends\ (.) je connais\ je connais moi\
 174 [...]⁴
 175 (Silence)
 176 Yann : je veux plus revenir ici\
 177 Inès : pourquoi/=
 178 Yann : =parce que\ Lina\ (.) elle n'a pas voulu\ [
 179 Inès : [oui\ (.) moi aussi\ parce que Lina\ elle
 180 veut pas\
 181 (Silence)
 182 Inès : c'est tous les jours\ je vais plus revenir\
 183 Lina : moi aussi\
 184 Yann : moi aussi\ [
 185 Inès : [je reste ici\ [
 186 Yann : [non je pars\
 187 Inès : toute la journée\ (.) toute la journée\
 188 Lina : maman elle va me chercher\

⁴ Coupure que nous avons introduite.

- 189 (Silence)
- 190 Yann : (inaud.) je sais pas comment\
- 191 Inès : oui\ (.) il reste ici\
- 192 Lina : oui\
- 193 Yann : attends\ attends\ où tu vas le mettre\
- 194 (Silence)
- 195 Inès : pas encore\
- 196 (Silence)
- 197 Lina : il reste une\
- 198 Inès : moi j'ai ramené un goûter\ ça y est\ (.) j'ai ramené\
- 199 (Silence)
- 200 Inès : j'ai ramené un goûter\=
- 201 Yann : non/ regarde\ (.) moi aussi j'ai ramené un goûter\ je vais le (inaud.) (.) on va le
- 202 prendre\
- 203 Inès : non\
- 204 Lina : (inaud.) qui va/ (.) le faire\ (.) allez\ on va le faire tous les deux\=
- 205 Yann : =tous les deux/
- 206 ((*Les enfants refont les puzzles*))
- 207 Yann : on va faire juste\ (.) ici\
- 208 (Silence)
- 209 Yann : on va faire ici « hein »/
- 210 (inaud.)
- 211 ((*Ils recommencent le jeu*))

B. Trilogie entre les trois garçons Zakan, Yann et Inès

Description de la conversation :

La conversation a été enregistrée autour d'un jeu de puzzle posé sur l'une des tables de leur classe. Dans la salle il n'y avait que les enfants enregistrés et moi.

- 1 Yann : oui TÉLÉTUBBIES/ on va jouer les puzzles de téléubbies\
- 2 Zakan : comment on fait ça/
- 3 Yann : tu sais pas\
- 4 ((Zakan et Lina se chamaillent sur les pièces))
- 5 Inès : « hé »/
- 6 Moi : Inès/ il faut laisser les autres jouer\ ne soit pas égoïste\
- 7 (Silence) ((Les enfants jouent))
- 8 Yann : ((Il chante)) regarde\ regarde regarde\ un deux trois quatre cinq six sept huit neuf
- 9 dix\
- 10 (Silence)
- 11 Inès : un deux trois quatre\
- 12 Zakan : attends attends\ je SAIS moi/
- 13 Inès : je sais moi\
- 14 Yann : oui\ s'il te plaît\
- 15 Zakan : attends\
- 16 ((Inès garde toujours la pièce))
- 17 Yann : (inaud.)
- 18 Zakan : Inès/
- 19 Yann : « oh »/
- 20 Zakan : allez\ s'il te plaît\ on peut refaire\
- 21 Yann : un deux trois quatre cinq six dix\
- 22 Zakan : allez\ s'il te plaît on peut refaire\
- 23 ((Les enfants jouent))
- 24 Yann : « aïe »/
- 25 (Silence) ((Ils jouent))
- 26 Yann : attends\
- 27 ((Il place la pièce))
- 28 Yann : quand vous dites donnez\ je vous le donne\
- 29 Inès : donne-moi\

- 30 Zakan : donne-moi\
 31 Yann : [itch]¹
 32 Inès : donnez\
 33 ((*Yann leur donne*))
 34 Yann : quand vous\ [
 35 Zakan : [non/ on le place comme ça\
 36 Yann : quand vous commencez à donner\ je vais vous donner\
 37 Inès : donne-moi\
 38 Zakan : donne moi\ donne moi\
 39 Inès : « hé »/
 40 (Silence)
 41 Zakan : c'est pas comme ça\
 42 Yann : [tut]\ je vais vous donner\ c'est Zakan qui place\
 43 (Silence)
 44 Zakan : il a dis c'est Zakan qui pla:ce/
 45 Yann : [tut]\ je vous donne pleins de puzzles\
 46 ((*Yann se déplace pour se mesurer au mur*))
 47 Zakan : « oh »/ non non/ je veux pas voir/
 48 Yann : la tête\ la tête\ regardez\
 49 ((*Yann se déplace contre le mur*))
 50 Yann : regardez comment j'ai grandi²\
 51 Zakan : « oh »\ non je veux pas voir/
 52 Yann : la tête\ la tête\
 53 Zakan : « oh »/ non je veux pas voir//
 54 ((*Yann rejoints les autres enfants dans la salle de jeux et les autres continuent de jouer pendant un moment, après quoi ils le suivent*))

¹ Quand Yann leur donne les puzzles il dit cela. C'est un terme enfantin qui ne veut rien dire dans l'absolu mais ici il accompagne l'action de jeter ou de distribuer les pièces du puzzle.

² Yann aime toujours se mesurer à un dessin collé au mur pour voir s'il a grandi ou pas.

2.4. La catégorie des enfants de cinq ans

2.4.1. Les dialogues inégalitaires (avec la maîtresse)

A. Dialogue entre la maîtresse et le garçon Mani

Description de la situation :

La maîtresse sait que Mani a une petite sœur. En effet, la conversation se déroulera autour de cela.

- 1 La maîtresse : alors\ comment s'appelle ta petite sœur d'abord/
- 2 Mani : elle fait parfois\ [caca::\
- 3 La maîtresse : [comment elle s'appelle\=
- 4 Mani : Mania\=
- 5 La maîtresse : Mania/ c'est comme\ c'est comme toi\ toi c'est Mani\ elle c'est Mania\ on
- 6 rajoute un a\
- 7 Mani : ((RIRE))
- 8 La maîtresse : oui\
- 9 Mani : oui\
- 10 La maîtresse : [apre]\ (.) qu'est-ce qu'elle fait à la maison/
- 11 Mani : elle dort\
- 12 La maîtresse : elle ne fait que dormir/
- 13 Mani : non\
- 14 La maîtresse : que crier alors\ (.) elle crie/ elle vous laisse pas dormir à la maison\
- 15 Mani : oui\ elle me laisse pas\ j'entends d- de la chambre\ je l'entends de la chambre
- 16 « euh »\ je l'entends de la chambre fermée\
- 17 La maîtresse : comment/ qu'est-ce qu'elle fait/ comment elle fait/
- 18 (Silence)
- 19 Mani : elle crie trop\
- 20 La maîtresse : comment elle crie trop/ (.) elle te dérange/
- 21 Mani : oui\
- 22 La maîtresse : mais comme même c'est ta petite sœur\ t'es obligé de [« euh:: » de de
- 23 rester avec:: elle\=
- 24 Mani : [oui\
- 25 Mani : =je l\ - des f- des f\ - beaucoup je la fais dormir\
- 26 La maîtresse : « ah » oui/ tu la tiens dans tes mains/

- 27 Mani : je la porte\ [je la mets sur mes genoux\
28 La maîtresse : [« ah » bon/ c'est pas vrai\ et ta maman/
29 Mani : elle va bien\
30 La maîtresse : elle va bien\ elle va mieux\
31 Mani : oui\
32 La maîtresse : [qu'est-ce qu'on va dire aussi/
33 Mani : [elle fait du sport\ pour que je lui dise pas que :::\=
34 La maîtresse : = que tu es grosse\ ((*Elle rit*))
35 Mani : NON/ pas ça\
36 La maîtresse : « hein »/
37 Mani : que\ qu'elle a encore un bébé\ ((*RIRES*))
38 La maîtresse : ((*Elle rit*)) c'est ça\ c'est la même chose\
39 ((*RIRES*))
40 La maîtresse : c'est bon\ elle n'a plus un ventre arrondi\ [il est plat maintenant\ elle est
41 toute maigre\ comme avant\
42 Mani : [oui\ oui\
43 Mani : oui\
44 La maîtresse : merci\
45 Mani : il n'y a pas de quoi\

B. Dialogue entre Dora et la maîtresse

Description de la situation :

La maîtresse a regroupé trois enfants, Dora et une fillette X. Elle leur demande de raconter ou de dire ce qu'ils veulent. Elle demande à Dora de lui raconter son voyage en France.

- 1 La maîtresse : qui a déjà vu un avion/
 2 X : moi\
 3 La maîtresse : et toi Dora/
 4 Dora : moi aussi\ (.) j'étais avec ma grand-mère\ quand on est partie en France\
 5 La maîtresse : ((*En s'adressant à Amanda*)) est-ce que tu l'as vu pour de vrai/
 6 [...]¹
 7 La maîtresse : alors\ toi Dora\ tu va me raconter ton voyage en France\ comment ça c'est
 8 passé/
 9 Dora : c'était bien\
 10 La maîtresse : tu es partie avec qui/
 11 Dora : je suis partie avec ma maman\
 12 La maîtresse : oui\
 13 Dora : et « hm »\ ma grand-mère et ensuite/
 14 La maîtresse : tu as été où/
 15 Dora : « euh » à la tour Eiffel\
 16 La maîtresse : oui\ tu as visité des monuments/
 17 Dora : oui\
 18 La maîtresse : oui\ lesquels/
 19 Dora : « euh »\
 20 (Silence)
 21 La maîtresse : tu te rappelle pas/ (.)
 22 ((*Dora hoche sa tête*))
 23 La maîtresse : c'est pas grave\ (.) qu'est-ce que tu as fait [encore/ (.) à part visiter\
 24 Dora : [« o:h »
 25 (Silence)
 26 La maîtresse : qu'est-ce que tu as vu aussi/
 27 Dora : Disneyland\
 28

¹ C'est un passage qui contient 7 tours de parole entre X et la maîtresse. Nous avons produit une coupure car cette fille a six ans.

- 28 La maîtresse : tu as- tu as été au Disneyland/ tu as vu Disneyland/ comment c'était/
- 29 Dora : très beau\
- 30 La maîtresse : TRES beau/ (.) que BEAU\ (.) tu n'as pas JOUÉ/
- 31 Dora : si\ (.) [j'ai joué dans les clubs d'attraction\
- 32 La maîtresse : [si\
- 33 La maîtresse : lesquels/
- 34 Dora : (inaud.) très effrayante\
- 35 ((RIRES))
- 36 Dora : ((*Elle rit*)) Je suis entré dans château Manoir\ [et « euh »
- 37 La maîtresse : [tu as eu peur/
- 38 La maîtresse : c'est sûr\ que [tu as eu peur\
- 39 Dora : [« o:h »/
- 40 La maîtresse : tu as crié/
- 41 Dora : « ah » non/ je suis caché comme ça\ ((*Elle le dit en riant*))
- 42 La maîtresse : pour ne rien voir\
- 43 ((RIRES))
- 44 Dora : j'avais peur du squelette en plastique\
- 45 ((RIRES))
- 46 La maîtresse : qu'est-ce qu'il faisait ce squelette/
- 47 Dora : « euh » ((*Elle imite les gestes et les grimaces du squelette*))
- 48 La maîtresse : comment/ c'est quoi/ comment on appelle ça/
- 49 ((RIRES))
- 50 (Silence)
- 51 La maîtresse : il se jetait\- (.) il se jetait sur nous\ [
- 52 Dora : [moi (inaud.)
- 53 La maîtresse : tu te cachais à chaque fois\=
- 54 Dora : =oui (inaud.)\
- 55 La maîtresse : quoi d'autre/ (.) et toi X/

C. Dialogue entre la maîtresse et Lila

Description de la situation :

La maîtresse isole Lila dans une classe au moment où les enfants sont sortis.

- 1 La maîtresse : bon\ (.) alors Lila/ (.) ta maman\ elle m'a dit tout à l'heure que tu voulais
 2 changer d'école\ (.) c'est vrai/
 3 (Silence)
 4 La maîtresse : tu ne sais pas\ (.) c'est vrai oui ou non/
 5 Lila : oui\=
 6 La maîtresse := pourquoi/
 7 (Silence)
 8 La maîtresse : quel était le problème/ (.) pourquoi/ tu ne te retrouves pas ici\ (.) t'aime pas
 9 cette école\
 10 Lila : si je l'aime\
 11 La maîtresse : =tu l'aimes bien\
 12 La maîtresse : alors/ pourquoi tu veux changer/
 13 Lila : parce que « euh »\ (.) des fois\ [...] ¹ il me laisse pas tranquille\
 14 La maîtresse : [...] et maintenant/ tu es avec- tu es avec [...] ²\
 15 Lila : ((*Elle hoche la tête*))
 16 La maîtresse : comment c'est/
 17 Lila : il est bien\
 18 La maîtresse : il est bien\ (.) oui bien\ (.) tout à l'heure tu m'avais dis que j'étais méchante\
 19 (.) c'est vrai/ tu le pensais/
 20 Lila : ((*elle fait un geste avec sa tête pour dire non*))
 21 La maîtresse : non/ si tu avais pleuré\ [apre] tu m'as dis ça\
 22 Lila : parce que j'avais peur de\- []
 23 La maîtresse : [tu avais peur\ - peur de quoi/=]
 24 Lila : =de toi\
 25 La maîtresse : de moi/ ((*Elle rit*)) je mange les enfants/
 26 Lila : ((*Elle hoche sa tête*))
 27 La maîtresse : oui/ ((*Elle rit*)) alors/ qui a disparu dans notre école/ (.) avant que je rentre
 28 en classe\ (.) j'ai mangé\
 29 (Silence)

¹ Le nom d'un garçon qui ne la laisse pas tranquille.

² Un autre garçon.

- 30 La maîtresse : j'ai mangé quelqu'un/
 31 Lila : l'année passée\ il y avait quelqu'un\
 32 La maîtresse : il y avait quelqu'un l'année passée\ (.) il s'appelait/
 33 Lila : je- je me rappelle plus\
 34 La maîtresse : tu te rappelle plus\ (.) je l'ai mangé/
 35 Lila : ((*Elle hoche sa tête*))
 36 La maîtresse : qui t'as dit que je l'ai mangé/ ((*Elle rit*)) oui je l'ai mangé\
 37 Lila : personne\
 38 La maîtresse : personne\ (.) donc/
 39 (Silence)
 40 La maîtresse : quoi/ les maîtresses mangent les humains/
 41 Lila : <aah>³\
 42 La maîtresse : <aah>\ on dit pas <aah>\ on dit non\
 43 (Silence)
 44 La maîtresse : tu vas partir à la plage ce- ce vendredi/
 45 Lila : non\
 46 La maîtresse : non\ pourquoi/
 47 Lila : parce que\ [(inaud.)
 48 La maîtresse : [je- j'entends rien\ (.) parce que/
 49 La maîtresse : parce que je veux pas\
 50 La maîtresse : =tu veux pas\ pourquoi tu veux pas y aller/ (.) il fait chaud\ (.) c'est TRÈS
 51 chaud\
 52 Lila : moi je veux aller à la piscine\ =
 53 La maîtresse : = « ah » oui\ tu trouves que la piscine est mieux que la plage/=
 54 Lila : =oui\
 55 La maîtresse : alors/ ça m'étonnerait\
 56 Lila : parce que moi\ je veux faire\ - (.) pendant les vacances\ (inaud.)\
 57 La maîtresse : « ah » quand ça sera ton anniversaire/
 58 Lila : en juillet\
 59 La maîtresse : « ah » c'est dommage\ on va pas le fêter ici/ (.) demain c'est l'anniversaire
 60 de Kader\ (.) j'espère que tu seras là\
 61 Lila : ((*Elle hoche sa tête*))

³ Terme kabyle qui veut dire *non*.

- 62 (Silence)
- 63 La maîtresse : tu auras quel âge/ (.) en mois de juillet\ (.) il fera chaud « hein »/ [
- 64 Lila: [j'aurai
- 65 j'aurai\
- 66 Lila : j'aurai l'âge de Yasmine\
- 67 La maîtresse : l'âge de Yasmine/ (.) donc tu auras six ans en mois de juillet\ ou bien ou
- 68 cinq ans/
- 69 Lila : j'ai eu cinq ans l'année passée\
- 70 La maîtresse : ben oui\ tu as eu cinq ans au mois de juillet\ c'est dommage\ tu peux très
- 71 bien fêter ton anniversaire en avance\ comme il l'a fait Kader\=
- 72 Lila : =mais quand même\ (.) mais le problème\ « euh » demain je peux pas venir\=
- 73 La maîtresse : =pourquoi tu viens pas/
- 74 Lila : parce que demain j'ai une fête\=
- 75 La maîtresse : =quelle fête/ à qui la fête/
- 76 Lila : Rayan\
- 77 La maîtresse : Rayan/ (.) celui qui est au CP\
- 78 Lila : oui\ (.) il est pas venu aujourd'hui\=
- 79 La maîtresse : =pourquoi/
- 80 Lila : comme ça\
- 81 La maîtresse : c'est sa circoncision/=
- 82 Lila : =non\
- 83 La maîtresse : quelle fête alors/
- 84 Lila : ils vont faire une fête\ « euh »\
- 85 La maîtresse : pour/ (.) tu ne sais pas\
- 86 Lila : oui\ (.) on m'a pas encore dit\
- 87 La maîtresse : donc je vais te donner quelques exercices à faire\ (.) tes devoirs\
- 88 Lila : ((*Elle regarde la maîtresse avec étonnement*))
- 89 La maîtresse : ((*Elle rit*)) tu ne veux pas\ (.) tu as regretté\
- 90 Lila : je les fais la nuit\=
- 91 La maîtresse : =c'est pas grave\
- 92 [...]⁴

⁴ Tout au long de cette coupure les deux interactantes développent deux thèmes : la maison et les chiens de Lila.

93 ((La sonnette de l'école sonne)) ((La maîtresse d'arabe pénètre dans la salle et informe la
 94 maîtresse de français que la récréation est terminée. Ainsi, la conversation s'achève entre
 95 la maîtresse et Lila))

D. Dialogue entre la maîtresse et le garçon Médi

Description de la situation :

Au moment de la récréation, la maîtresse prend Médi et ils vont dans la classe.

1 La maîtresse : dis moi Médi\ tu as quelle moyenne/
 2 Médi : neuf\
 3 La maîtresse : neuf pile « hein »/
 4 ((Médi lui fait signe de sa méconnaissance de sa moyenne exacte. En effet, la
 5 maîtresse prend son cahier de notes pour voir))
 6 La maîtresse : tu as eu 09, 09\ elle est bonne ta moyenne\ (.) oui ou non/=
 7 Médi : =oui\
 8 La maîtresse : oui\ (.) qu'est-ce qu'elle t'a dit maman/ si tu as une bonne moyenne qu'est-
 9 ce qu'elle va t'acheter/
 10 Médi : elle va m'acheter un cadeau\
 11 La maîtresse : elle va\ - quel cadeau/
 12 Médi : un gran::d cadeau\
 13 La maîtresse : tu as déjà choisi ou non/
 14 Médi : j'ai choisi\
 15 La maîtresse : tu as choisi\ (.) oui/=
 16 Médi := j'ai- « euh »\ [
 17 La maîtresse : [quoi/
 18 Médi : une- une lunette comme ça\ [
 19 La maîtresse : [une paire de lunettes\
 20 Médi : une paire de lunettes\ de- de- de la mer\
 21 La maîtresse : de mer\ (.) « ah » oui\ tu va nager avec\ (.) c'est tout ce qu'elle va t'acheter/
 22 (.) quoi d'autre/
 23 Médi : et aussi\ (.) [
 24 La maîtresse : [quoi/
 25 Médi : [apre] il [va me\
 26 La maîtresse : [elle elle\
 27 Médi : partir au musée\=

- 28 La maîtresse : =vous allez voir un musée/
 29 Médi : je vais aussi jouer\
 30 La maîtresse : on joue/- c'est au parc qu'on joue\
 31 Médi : oui au parc\ [\
 32 La maîtresse : [il va t'emmener au musée\
 33 Médi : oui\
 34 La maîtresse : c'est bien\
 35 Médi : je fais sur des chevaux¹\
 36 La maîtresse : des chevaux\=
 37 Médi : =des chevaux\ [apre] on tourne comme ça\
 38 La maîtresse : ma- un manège\
 39 Médi : oui\
 40 La maîtresse : (inaud.) à Bejaia/
 41 Médi : c'est un petit peu loin\ (.) mais la plage c'est plus (inaud.)\ parce que je suis parti
 42 [\
 43 La maîtresse : [tu as été à la plage/ (.) mais tu n'es pas bronzé\
 44 Médi : =bronzé parce que\ [\
 45 La maîtresse : [tu ne t'es pas exposé\
 46 Médi : parce je suis\ - parce qu'on a\ - j'ai beaucoup nagé\ nagé [(inaud.)
 47 La maîtresse : [elle t'a mis une crème\ elle t'a
 48 mis une crème [maman\ pour te protéger du soleil\
 49 Médi : [oui\
 50 Médi : =oui\
 51 La maîtresse : très bien\
 52 Médi : =j'ai du ça\ - j'ai fait\ d'abord j'ai nagé\ jusqu'à trois heures\
 53 La maîtresse : oui bien\
 54 Médi : [apre]\ [apre] jusqu'à quatre heures\ j'ai fait le sable [\
 55 La maîtresse : [t'as joué avec le sable\
 56 Médi : =oui\ et et un petit peu quatre\ j'ai (inaud.) j'ai nagé\
 57 La maîtresse : tu as fait (inaud.) ou tu as nagé très bien/
 58 Médi : [apre] (.) [apre] j'ai joué- [apre] il m'a dit (inaud.)\ ne nage plus\
 59 La maîtresse : pourquoi/



¹ Le pluriel de cheval. Il se peut que cette faute relève d'une règle de sur-généralisation du pluriel.

- 60 Médi : parce que parce:: que\ sinon- je- ((ASP)) parce que- parce que je suis\ -je suis noy-
- 61 je suis un petit peu noyé\
- 62 La maîtresse : tu étais noyé/ (.) je me suis noyé\
- 63 Médi : un p-tit peu\
- 64 La maîtresse : « ah » oui/ mais non/ drapeau vert hier\ (.) j'étais moi-même à la plage\
- 65 Médi : oui\ drapeau vert mais\ [
- 66 La maîtresse : [tu étais à quelle plage/
- 67 Médi : Bougie\
- 68 La maîtresse : Bougie\ ((*Elle rit*)) Bougie\ laquelle/ (.) tu as été à Sacket/ (.) à Tighramt/
- 69 Médi : oui\ celui qui- la deuxième\
- 70 La maîtresse : laquelle/ (.) deuxième deuxième\ c'est à Boulimat non\ Boulimat/
- 71 Médi : oui\ c'est à Boulimat\
- 72 La maîtresse : tu as été à Sacket ou à Boulimat/
- 73 Médi : j'étais\ (.) à deux\
- 74 La maîtresse : les deux/ les deux au même temps/ (.) mais non je te crois pas\
- 75 Médi : j'étais à côté deux\ (.) la deuxi- la deuxième plage\
- 76 La maîtresse : la deuxième plage\ je ne sais pas où\ (.) comment elle s'appelle/ tu sais pas/
- 77 (.) tu as oublié/
- 78 Médi : j'ai oublié\
- 79 La maîtresse : c'est pas grave\ (.) et maman/ elle a nagé/
- 80 Médi : non\ (.) parce qu'il veut pas nager\
- 81 La maîtresse : pourquoi elle veut pas nager/ (.) elle nage très bien maman\
- 82 Médi : oui\ mais il aime pas quand- [apre] il y a du sable là\ [parce que\
- 83 La maîtresse : [« ah » ça salit\
- 84 Médi : [apre]\ il s'est sali\ [quand
- 85 La maîtresse : [au visage/
- 86 Médi : oui\ (.) il l'a lavé\ [apre] [
- 87 La maîtresse : [elle s'est lavé\ =
- 88 Médi : =il s'est lavé\ [apre] [il a nagé\
- 89 La maîtresse : [elle elle\ (.) pourquoi tu dis il/ (.) elle une femme\ une fille\ =
- 90 Médi : =elle\
- 91 La maîtresse : il c'est pour un garçon\
- 92 Médi : elle\ [
- 93 La maîtresse : [elle\

- 94 (Silence)
- 95 Médi : parti nagé\ elle a encore- parti nagé\=
- 96 La maîtresse : =donc elle a nagé\ (.) [et ton frère/=
- 97 Médi : [un petit peu\
- 98 Médi : =mon frère il veut pas nager\
- 99 La maîtresse : pourquoi/
- 100 Médi : parce que il a- il a\ parce que il en avait froid\ [apre] (.) il voulait pas nager\
- 101 La maîtresse : tr- froid\
- 102 Médi : ((*Hoche sa tête*))
- 103 La maîtresse : « ah » d'accord\
- 104 Médi : [apre]\ parce qu'il était malade\ [apre] il fait [atchou]\
- 105 La maîtresse : [atchou] ((*Elle rit*)) (inaud.)
- 106 Médi : oui\
- 107 La maîtresse : et pour les vacances/ où est-ce que tu vas partir/
- 108 [...]²
- 109 Médi : ma maman a une seule voiture\ (.) elle est blanche\ (.) mais papa\ (.) il en trois\ (.)
- 110 parce que papa\ il en a beaucoup d'argent\ (.) il en a 20 argent\ (.) il a des billets 40\ (.) 20\
- 111 (.) notre porte s'ouvre avec un bouton rond\ (.) on fait comme ça\ ((*Il montre le*
- 112 *gested'appui*)) puis\ la porte elle se ferme toute seule\ (.) et nous avons un grand chien\ qui
- 113 s'appelle Percia\ (.) il a 7 ans\
- 114 La maîtresse : non\ (.) il a deux ans\=
- 115 Médi : =non/ (.) il y a deux\ (.) le grand\ il a 7 ans\ (.) et le p-ti\ il a deux ans\ (.) il m'a
- 116 même une fois mordu au pied\ (.) parce que je lui ai fait comme ça\ ((*Il s'assoit*))
- 117 La maîtresse : tu étais assis dessus/
- 118 Médi : oui\
- 119 La maîtresse : mais non\ (.) il faut pas faire ça\ (.) parce qu'il déteste\=
- 120 Médi : oui je sais\ (.) c'est moi qui l'ai provoqué\
- 121 (Silence)
- 122 La maîtresse : alors/ on va sortir/ (.) [c'est la récréation\ (.) tu vas jouer avec tes
- 123 camarades\
- 124 Médi : [((*Il hoche sa tête*))
- 125 Médi : oui\

² Nous avons introduit une coupure car la conversation est longue.

126 La maîtresse : au revoir\

127 Médi : bye bye\

2.4.2. Les dialogues égalitaires (entre les enfants)

A. Dialogue entre deux garçons : Mani et Médi

Description de la situation :

Nous rentrons dans une classe en emmenant avec nous Médi et Mani. C'est la classe où étaient Mani et Médi auparavant. Nous leur demandons de rester tranquilles autour d'une table.

Au départ nous nous sommes mêlée à leurs échanges juste pour qu'ils se lancent dans la discussion et puis nous savons qu'ils feront abstraction de notre présence.

- 1 Médi : je me rappelle quand on était là\
 2 Moi : comment/
 3 Mani : il n'y avait pas toutes ces affiches là\
 4 (Silence)
 5 ((Les enfants regardent les affiches collées au mur))
 6 Médi : quand on était à la moyenne\ il n'y avait pas\ « euh » ça\ ((Il montre du doigt une
 7 vitre cassée de la porte d'entrée))
 8 Mani : c'était réparé\
 9 Médi : i- y en- y en avait de bouquet de fleurs\
 10 (Silence)
 11 Mani : « hm » il y en avait pas de casquette\
 12 Médi : il y en avait ces bouquets de fleurs\ ((Il parle d'un bouquet de fleurs posé sur la
 13 table))
 14 Mani : « euh » (..)
 15 (Silence)
 16 Médi : il n'en avait pas\ [
 17 Mani : [la table/
 18 Médi : quoi/
 19 Mani : là-bas\
 20 ((Il montre du doigt une table au coin de la classe))
 21 Mani : il y avait pas\
 22 Médi : oui\
 23 Mani : pas là-bas\

- 24 Médi : [oui\
- 25 Mani : [les poissons/
- 26 (Silence)
- 27 Mani : les (.) [les tables
- 28 Médi : [oui\
- 29 Mani : les hippo¹/- ((ASP)) (.) je te dis/- [
- 30 Médi : [non ce (inaud.) pas\
- 31 Mani : je te dis c'est quoi les chevaux de mer/ « hein »/
- 32 Médi : les chevaux de mer/ les escargots de mer\
- 33 Mani : non\
- 34 Médi : « oh »\
- 35 Mani : les hippocampes/
- 36 ((Médi fait la grimace))
- 37 Mani : c'est vrai\
- 38 (Silence)
- 39 Médi : ma maman toujours\ quand elle sort i- met le foulard\
- 40 ((La maîtresse entre et laisse la porte entrouverte : Mani et Médi voient des
- 41 enfants))
- 42 Médi : « ah »/ c'est les enfants de la moyenne\
- 43 Moi : quoi Médi/
- 44 Médi : les les en- les enfants\ (.) de la moyenne\
- 45 Mani : et moi je veux te dire quelque chose\ (.) Mania\ elle fait trop de caca\ (.) dans sa
- 46 couche\
- 47 Moi : Dis à Médi\ ne dis pas [à moi\
- 48 Médi : [ma- ma- ma maman\ ma maman i- ma maman i- met
- 49 toujours le fou- le foulard\ quand il SORTE\ et « euh »\
- 50 (Silence)
- 51 Mani : Mania\ elle dort trop\ (.) elle prend la ziza² trop\=
- 52 Médi : et et et mon bé- et mon bébé\ il s'appelle Ikram\ ((ASP)) il boit beaucoup la ziza
- 53 trop\ il dort trop\ jusqu'à\ jusqu'à neuf heu::res\=
- 54 Mani := moi jusqu'à dix heures\=
- 55 Médi := moi jusqu'à\ moi jusqu'à douze heures\=

¹ Nous avons transcrit ainsi, car vu le contexte nous croyons qu'il s'agit d'un hippopotame.

² La ziza est une infusion, une sorte de « tisane ».

- 56 Mani : =moi treize heures\
 57 Médi : c'est beaucoup/ (.) ça existe pas de treize heures\
 58 Mani : si/ si\ une horloge co::me ça\ ((*Il montre la dimension*))
 59 Médi : « ah » oui/ y a treize heures\ y a quatorze heures\
 60 Mani : et vingt-cinq heures/ une horloge co:mme ça\
 61 Médi : « ah » oui/ mais COMME ça\ très grande\ géante\ ((RIRES))
 62 Mani : « euh »\ [« euh »\ (.)
 63 Médi : [« euh »\
 64 Mani : une horloge « euh »\ jusqu'au pro- jusqu'à ce plafond là\ [une horloge\ jusqu'à ce
 65 plafond\
 66 Médi : [déjà/
 67 Médi : mon ch- mon chien\ i- joue avec moi\ mais mais i- faut que j'aie quelque chose qu-
 68 qu- quand je l'attache\ il court avec moi\ il a il a sept vi- il a neuf vitesses\ plus deux
 69 vitesses\ (.)
 70 Mani : moi mon chien\ il a cent millions de vitesses\ (.)
 71 Médi : <ayou>³/ donc\ i- peut t'attacher\ donc i- peut aussi t'attacher\ i- peut te faire
 72 tomber\ i- peut te faire blesser\
 73 Mani : moi déjà\ il vient de me blesser\
 74 Médi : montre-toi/
 75 (Silence)
 76 Mani : je peux pas\
 77 Médi : où/
 78 Mani : ici\ ((*Il lui désigne l'endroit*))
 79 ((*Médi essaye de voir où*))
 80 Mani : non\ non\ ici\
 81 (Silence)
 82 Médi : [moi déjà\ i-
 83 Mani : [il m'a fait une trace ici\
 84 Médi : « mmh »\
 85 Mani : je vous⁴ la montre ma trace/=
 86 Médi : ma- ta trace\
 87 ((*Mani montre sa trace*))

³ Interjection kabyle qui exprime dans ce contexte la gravité de la chose.

⁴ Là, il s'adresse à moi et à Médi.

- 88 Médi : moi\ moi aussi\ quand\ quand je joue ave- avec ma petite chienne\ (.) c'est une
 89 fille⁵\ quand [quand il me (inaud.) trop\
 90 Mani : [moi c'est un garçon\=
 91 Médi : =moi c'est une fille\ [(inaud.)
 92 Mani : [mon\ mon chien\ il s'est habitué avec les chats\ (.)
 93 maintenant\ il va presque se marier avec un chat\ (.) mon chien\
 94 Médi : mon\ mon chien qui est un garçon\ avec un un petite chienne\ qui s'appelle Garcia\
 95 une fille\ c'est une fille\ il va bientôt se marier\ parce que\ parce que\ [ma petit
 96 chienne\ « euh »
 97 Mani : [il va se marier\
 98 Mani : il va se marier contre qui/
 99 Médi : avec mon grand chien\ mais il faut que\ donc mon chien\ maintenant ma petit
 100 chienne\ il a trois ans\ il faut qu'il fait la piqûre\ il va plus revenir\ (.) et mon chien\ et mon
 101 grand ch- et mon grand chien\ il est toujours\ il a il a neuf ans\
 102 Mani : moi mon grand chien\ il a:: dix ans\
 103 Médi : « o:h »/=
 104 Mani : non/ il a pas dix ans\ onze ans\
 105 Médi : « o:h »/ (.) moi il a quatorze ans\
 106 Mani : vingt-cinq ans\
 107 (Silence)
 108 Médi : moi trois ans\
 109 Mani : moi [moi un an\
 110 Médi : [moi\
 111 Mani : moi [un an/
 112 Médi : [« ah » si/
 113 Mani : moi vingt dix ans\
 114 Médi : et moi (.)/
 115 Mani : vingt onze ans moi\
 116 Médi : moi dix ans/
 117 Mani : moi vingt/ moi vingt onze ans/
 118 Médi : moi treize/
 119 Mani : moi vingt onze ans/

⁵ Quand il dit que c'est une fille, il veut dire que c'est une femelle.

- 120 Médi : moi treize quatorze/
 121 Mani : moi vingt mille/
 122 Médi : moi mille/
 123 Mani : moi vingt mille/
 124 Médi : moi un milliard/
 125 Mani : moi un milliard deux/
 126 (Silence)
 127 Mani : « euh »\ (.) ma maman elle m'a jeté mon flash\
 128 Médi : déjà/ moi déjà ça commence à faire chaud\ parc- parce que\ [::
 129 Mani : [le soleil le soleil
 130 commence- il est presque brûlé comme ça\ (.)
 131 Médi : il est presque brûlé\ (.) [j'ai
 132 Mani : [pardon\ les fleurs et les fleurs i- sont presque [flane]⁶\
 133 Médi : les fleurs tombent\ (.) tombent comme des petites flammes\ (.)
 134 Mani : les arbres n'ont plus de racines\ parce que « euh » ils sont\ ils sont devenus tout\
 135 toutes [flane]\
 136 Médi : aussi les arbres tombent\ les les tou- tou- tou- les tous les oranges tout les\ tout tout
 137 les tous les feuilles\ tout\ (.)
 138 Mani : j'ai oublié de vous montrer quelque chose moi/
 139 (Silence)
 140 Mani : c'est dans ma poche\
 141 (Silence)
 142 Médi : déjà mon\ mon oiseau il me dit\ déjà mon oiseau il me dit\ donne moi\ déjà mon
 143 oiseau il me dit\ ((*Il imite le son que produisent les oiseaux*)) et p- si je le touche\ i- dit
 144 ((*imite le son des oiseaux*)) comme mon petit chienne\ comme mon petit chien qu'il a
 145 deux- un an\
 146 Mani : mon hamster il est mort\
 147 Médi : déjà déjà/ (.) attends je veux (inaud.) déjà [(inaud.)
 148 Mani : [mon oiseau il est mort\
 149 Médi : ma ca- ca- mon caniche [il
 150 Mani : [les poissons/
 151 Mani : mes poissons\ ils étaient/ i- sont morts maintenant\ on m'a acheté d'autres\ [et

⁶ Il emploie ce mot pour dire que les fleurs sont fanées.

- 152 Médi : [et
153 ça sert à quoi toutes ces lumières/
154 ((*Mani regarde les lampes*))
155 Médi : dis\ ça sert à quoi toutes ces lumières/ ((*Il s'adresse à moi en parlant des lampes de*
156 *la salle*))
157 Mani : i- y a/ i- y a/ [deux\
158 Moi : [je ne sais pas\
159 Médi : y a trois\ y a- parce que y a trois\
160 (Silence)
161 Mani : non/ cela elle peut plus se monter\
162 Médi : puisqu'il y a un ballon\
163 (Silence)
164 ((*Les enfants regardent les lampes*))
165 Mani : où/ ici/
166 Médi : oui\ puisqu'il y a un ballon\
167 Mani : et là-bas/
168 Médi : je sais pas\ on peut\
169 (Silence)
170 ((*Les enfants regardent les dessins collés au mur*))
171 Mani : ici\ les champignons il y a: plein en fait/
172 Médi : déjà déjà/ mon poussin il est gentil\ il joue avec moi\ je le donne à manger\ il mange
173 tout\ et je le donne à manger\ et ça/- et le- i- mange maintenant\ (.) et je le rajoute\ quand je
174 le a- rajoute i- termine sa part\ je le rajoute\ [apre] il attend jusqu'à\ jusqu'à/ jusqu'à la
175 nuit\ i- la nuit il mange tout\ et je le prépare encore\ (.) et et [apre] demain\ (.) je vois\ il a
176 tout mangé/
177 Mani : et aussi/ (.) Mania elle\ elle pleure trop\ elle fait des cacas trop\
178 (Silence)
179 Médi : déjà mon\ mon bébé qui s'appelle Ikr- [Ikram\ i- fait caca\
180 Mani : [Islam a fait une grosse bêtise\ (.) j'ai
181 entendu la maîtresse d'ici\ (.)
182 ((*Médi le regarde avec étonnement*))
183 Mani : c'est vrai\
184 Médi : déjà [déjà/
185 Mani : [Isla::m/

- 186 Médi : déj- déjà\ quand j'étais un an\ je j- j'aimai beaucoup des escargots\ (.) et je\ et je le
 187 donnais\ je le donnais des\ des fleurs et tout\ et les mangent\ et demain\ je le trouve\ il les
 188 mange\ (.) je le mets dans une boîte\ je le donne plein (.) [de nourriture\
 189 Mani : [tu sais/ tu sais qu'est-ce que
 190 mangent les escargots/
 191 Médi : oui/ quoi/
 192 Mani : des feuilles\
 193 Médi : =des feuilles/ des feuilles/ ne me dis pas des feuilles/
 194 (Silence)
 195 Mani : des racines\
 196 (Silence)
 197 Médi : des racines\ ((*Il réfléchit*))
 198 (Silence)
 199 Médi : <ih>⁷\
 200 (Silence)
 201 Médi : des poissons\
 202 Mani : non\
 203 ((*Médi rit*))
 204 Mani : c'est les poissons qui mangent les escargots\
 205 Médi : « ah »/ j'ai oublié\
 206 (Silence)
 207 Médi : les es- « ah »/ je me rap- je sais\ les escargots de mer\ (.) je les trouve\ par parce
 208 que\ quand je des\ - (inaud.) quand je plonge\ je trouve un requin/ (.)
 209 Mani : « oh »/=
 210 Médi : =ave- avec des petits poissons\ je voulais l'attraper\ i- il me dit\ ((*Il produit un son*
 211 *dans le but d'imiter le requin*)) il m'a dis\ « eh »/ laisse moi tranquille\
 212 Mani : qui/
 213 Médi : ce petit poisson\ (.) je veux le manger moi\
 214 (Silence)
 215 ((*Médi produit des vocalismes*))
 216 Mani : qu'est-ce dire d'autre/
 217 (Silence)

⁷ Terme kabyle qui veut dire *oui*.

- 218 Mani : ma maman ça y est elle a accouché\
 219 ((*Médi se déplace*))

B. Dilogue entre Dora et Lila

Description de la situation :

Nous prenons les deux fillettes et on entre dans une salle. Dans cette salle on trouve un enfant de la moyenne section qui dort. On tient à signaler que cette salle est à côté de la classe des deux interactantes : d'ailleurs une fenêtre les sépare.

- 1 ((*On entend les cris de la maîtresse de français*))
 2 Lila : elle est méchante avec nous\ (.) ((ASP)) des fois\
 3 Dora : « euhm »
 4 Lila : si\ elle est méchante des fois avec nou :s\
 5 Dora : =la maîtresse de français/
 6 ((*Lila hoche sa tête*))
 7 Dora : « emh »
 8 Lila : si\ elle est méchante des fois avec nous\
 9 Dora : « emh » arrête/ arrête arrête arrête/ (.) elle est pas méchante du tout avec nous la
 10 maîtresse/ mais qu'est-ce que elle raconte celle là=
 11 Lila : mais- des fois [des fois\
 12 Dora : [« ah »/
 13 Lila : elle décrit- elle crie\
 14 Dora : un petit peu\
 15 Lila : oui\ un petit peu\ ((*Elle le dit doucement*))
 16 Lila : Dora/ il faut pas faire beaucoup de bruit\ sinon il\ il va se réveiller\
 17 ((*Les filles regardent le petit qui dort*))
 18 Lila : on dirait il dort pas\
 19 (Silence)
 20 Lila : on dirait il s'allonge\ (.) comme un petit garçon\
 21 ((*Les deux filles chuchotent entre elle*))
 22 Lila : tu sais/ une fois j'ai [
 23 Dora : [((*Dora lui fait un geste de se taire ou de parler doucement*))
 24 Lila : des fois [
 25 Moi : [il ne faut pas chuchoter « hein »/
 26 Lila : des fois\

- 27 Moi : vous parlez à haute voix\ (.) [il va pas se réveiller\ « hein »/ de toute manière\ il
 28 dort comme un bébé\
 29 Lila : [des fois\
 30 (Silence)
 31 Moi : n'est-ce pas Dora/ [vous parlez le plus normalement du monde\ il va pas se
 32 réveiller\
 33 Dora : [oui\
 34 ((La maîtresse pénètre dans la salle, les filles se taisent et la regardent. Dès qu'elle
 35 sort les filles reprennent leur conversation))
 36 Lila : parce que des f- la maîtresse d'arabe\ elle crie comme\ (.) (inaud.)\
 37 Dora : comment/ « euh »=
 38 Lila : =elle crie beaucoup\
 39 Dora : la maîtresse d'arabe/
 40 Lila : mais quand même\ des fois elle est gentille\
 41 Dora : oui\
 42 Lila : parce qu'on pa- on parle trop nous\
 43 Dora : « ah »/ vous êtes très bavards\
 44 Lila : « ah »— pa- toi une fois\ « euh » tu as\ elle a mis un truc comme ça\ une feuille de-
 45 croix\ toi t'as eu zéro\ toi t'as même pas eu une\
 46 ((Dora rit))
 47 Lila : Inès/=
 48 Dora : =aussi\
 49 Lila : oui\ mais comme même les autres- Zizou il a presque arrivé il était presque passé au
 50 surveillant général (.) [parce que il lui manquait une une croix
 51 Dora : [« a »h « ah » « aïe »=
 52 Lila : =a Yanice¹ il est (.) toutes les croix sont remplies Yacine (.) il [il
 53 Dora : [il est parti
 54 Lila : il est parti (.) « ah » tu te rappelles pas
 55 Dora : non c'est impossible il est parti=
 56 Lila : =oui\
 57 Dora : [(inaud.)
 58 Lila : [Kader Kader/ elle nous a raconté la maîtresse de français\ comme [il

¹ En kabyle, on fait parfois précéder la phrase de [a].

- 59 Dora : [il lui a fait peur\
60 Lila : oui\ il lui a fait peur avec « euh » lunettes\
61 (Silence)
62 Dora : ses yeux\
63 Lila : « ah »/ ces yeux oui\
64 Dora : les points noirs des yeux\ continues\
65 Lila : comme « euh » un Indien\ ((*Imite les sons des Indiens*))
66 (Silence)
67 Lila : mais co-mais quand même [((ASP))
68 Dora : [parle à haute voix\
69 Lila : je sais\ il-\
70 Dora : [il va pas se réveiller je t'ai dit\
71 Lila : je sais\
72 Dora : alors parle à haute voix\
73 Lila : d'accord\ (.) ((ASP)) parce que des fois\ ((ASP)) on parl- on parle trop toi et moi\
74 « hein »/
75 Dora : oui\ [des fois\ (.)
76 Lila : [déjà aujourd'hui on a pas fait sport\ (.) on est restées [ensemble\
77 Dora : [oui\
78 Lila : dans la même chaise déjà\ [apre]\ comme ils sont revenus les autres\ ((ASP)) moi
79 j'étais à ma place\
80 Dora : oui\
81 Lila : [apre] toi tu me regardais\
82 ((*Dora regarde de plus près Lila*))
83 Lila : tu me regardais\ c'est vrai Dora\ tu me regardais\
84 Dora : oui/ c'est vrai/=
85 Lila : =arrête de parler comme un garçon\
86 Dora : non/ j'arrête pas\
87 ((RIRES))
88 Lila : Dora/ tu sais/ à la maison/ (.) [((ASP))
89 Dora : [quoi/
90 (Silence)
91 Dora : quoi/
92 Lila : j'ai une trottinette\ elle a des freins\

- 93 ((Dora la regarde avec étonnement))
- 94 Lila : je te jure\
- 95 Dora : comme ça\ comme les vélos\
- 96 Lila : ici\ (.) derrière\ (.) mais c'est Barbie\
- 97 (Silence)
- 98 Dora : moi j'ai une trottinette haute\ je suis tombée avec\
- 99 Lila : [« oh »/
- 100 Dora : [c'est avec elle\ que je me suis fait tous les bobos que je vous ai montrés\
- 101 (Silence)
- 102 Dora : je suis tombée [sur la (inaud.)\
- 103 Lila : [tu l'as jetée/ tu l'as jetée/
- 104 Dora : non\ (.) parce que\ elle a perdu un tournevis\=
- 105 Lila : =une tournevis\=
- 106 Dora : = « ah »/ un vis\ une vis une vis\
- 107 ((Les filles entendent la maîtresse de français parler))
- 108 Lila : tu entends la maîtresse de français parler/
- 109 ((Les filles l'écoutent))
- 110 Lila : « hm » Dora/ (.) tu sais/ ((ASP)) j'entends pas quand tu\ - comme « euh »\ ((ASP))
- 111 j'entends pas que t'es en train de parler maintenant\ j'entends rien\ (.) Dora/=
- 112 Dora : =quoi/
- 113 Lila : maintenant ça y est\ (.) tu sais/ une fois (inaud.)\
- 114 Dora : et normal j'ai (inaud.) ici\
- 115 Lila : oui normal\ (.) Dora/ parle/ parle encore\ (.) t'as pas parlé beaucoup toi\
- 116 Dora : « euh :: » j'attends que tu finisses\ (inaud.) [je réponds\
- 117 Lila : [[apre] ça sera ton tour\
- 118 Dora : d'accord\
- 119 Lila : tu sais/ (.) des fois comme je\ « euh »\ je parle tr=
- 120 Dora : =quand tu parles trop\ et et « euh » et ensuite/
- 121 Lila : quand je parle trop\=
- 122 Dora : = « eh »\
- 123 Lila : des fois [« ah »/ je vois un avion des fois\ (.) des fois\ je vois un avion\ parce que
- 124 mon\ mon grand père a un télescope\
- 125 Dora : [oui\
- 126 Dora : « ah » bon/=

- 127 Lila : =oui\
 128 Dora : et qu'est-ce que tu fais avec/ tu vois la pleine lune\
 « hein »/
 129 Lila : oui\
 130 Dora : pour te transformer en loup garou/
 131 Lila : non\
 132 ((RIRES))
 133 Lila : tu connais le loup garou du campus/
 134 Dora : oui\
 135 Lila : et Sabrina/
 136 Dora : Sabrina/ bien sûr\
 137 Lila : Sabrina l'appentite² sorcière\
 138 Dora : quoi/
 139 Lila : Sabrina l'appentite sorcière/ qu'elle a un chat qui s'appelle [Salem³\
 140 Dora : [Salem\
 141 (Silence)
 142 Dora : Salem/ <machi>⁴ Sanem\
 143 Lila : j'ai dit Salem\ (.) aussi\ elle a un bibly-sitter⁵\ (.) l'autre\ le noir/ ainsi le noir qui lui a
 144 vendu la voiture\ (.) ((ASP)) la voiture qu'elle parle\ (.) orange/
 145 Dora : je ne l'ai pas vu j'ai vu cet épisode là\
 146 Lila : aussi\ [apri] [
 147 Dora : [[ah »/ le noir qui apprend les tours\ (.) de magie\
 148 Lila : oui\
 149 Dora : « hm hm » [je vois\
 150 Lila : [[apre]\ tu connais Harvey/
 151 Dora : « ah »/ oui\ le <mahboul hadak>⁶\ ((Dora rit))
 152 Lila : non pas <mahboul>/
 153 Dora : « ah » je l-le connais pas\ [(inaud.)
 154 Lila : [l- copain <n>⁷ Melissa/
 155 Dora : non\
 156 Lila : Sabrina\

² C'est une prononciation défigurée du terme « apprentie ».

³ On ne sait pas vraiment s'elle a prononcé [s] ou [n].

⁴ Un terme kabyle qui veut dire *non pas*.

⁵ Pour dire *baby-sitter*.

⁶ Une expression qui relève de l'arabe et qui veut dire *le cinglé*.

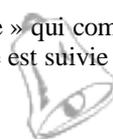
⁷ Un pronom possessif de la langue kabyle et qu'on peut remplacer en français par « de » dans ce cas.

- 157 ((RIRES))
- 158 Dora : et le petit copain de Sabrina/ celui qui porte le chapeau vert\
 159 Lila : « ah »
- 160 Dora : dès que dès que apparaît (inaud.) derrière
- 161 Lila : « ah » le petit truc là (.) le nain
- 162 Dora : oui le nain
- 163 ((RIRES))
- 164 Lila : tu sais comment il s'appelle/
 165 Dora : et toi tu sais/
 166 (Silence)
- 167 Dora : toi même tu sais pas\
 168 Lila : « ah »/ je sais comment il s'appelle\ Gragula\
 169 Dora :=quoi/
 170 Lila : Gragula il s'appelle\
 171 Dora : Gragula/ (.) « ah » c'est un autre film[Grangul\
 172 Lila : [c'est un sorcier\ c'est un sorcier\
 173 (Inaud.)
- 174 Lila : « ah »\ quand il s'enlève sa peau\ il y a du gel vert\ on dirait c'est du gel [vert\
 175 Dora : [oui\
 176 Lila : [apre]\ (inaud.) il lui a\ (.) donné la voix de\ « euh »\ du copain\ de copain de de
 177 [attends/
 178 Dora : [« euh » attends/
 179 Lila : attends att- [Mari- « euh »
- 180 Dora : [<machi>⁸ Marina/ ça c'est les dessins animés\ on parle du film/
 181 Lila : « ah » c'est vrai\
 182 (Silence)
- 183 Lila : attends Libie\
 184 Dora : = « ah » Libie Libie=
 185 Lila : =non/ c'est pas Libie\ =
 186 Dora : =si/ c'est Libie\
 187 Lila : t'as vu une fois\ comme Sabrina\ sa tante lui a donné une voiture\ à Sabrina\ et Libie
 188 lui a dit\ ((Avec étonnement et en modifiant sa voix)) où tu as acheté ça/ « hein »/

⁸ Un terme arabe qui veut dire *non pas*.

- 189 Dora : oui\
- 190 Lila : et Sister sister⁹/ on le voit plus\
- 191 Dora : Sister Sister/ « ah »/
- 192 ((Lila chante le générique de cette série))
- 193 Dora : c'est pas le moment de chanter cette chanson\ « hein »/ Lila/ c'est pas drôle\
- 194 Lila : « ah » Dora/ si tu veux je peux te la chanter plus fort\
- 195 Dora : quoi/
- 196 Lila : Sister Sister\ si tu veux je peux te la chanter plus fort\
- 197 Dora : « ah » ça va pas la tête/
- 198 ((RIRES))
- 199 Lila : pourquoi tu cries fort jusqu'à le ciel/
- 200 Dora : parce que\ je vais [(inaud.)/
- 201 Lila : [pas comme\ pas comme c'est\ pas comme dit le professeur\
- 202 « ah » non\ c'est pas comme le sport\
- 203 (Silence)
- 204 Dora : déjà le sport on joue au gendarme\
- 205 Lila : et les gardiens\ qui c'est/ « euh » les gardiens/ (.) Yasmine c'était gardien\ toi\
- 206 Dora : j'avais joué au gendarme/
- 207 ((Lila hoche sa tête))
- 208 Dora : quand est-ce que/
- 209 Lila : quand/
- 210 Dora : t'as oublié/ t'as oublié/ moi j'étais passée\
- 211 Lila : je parle d'aujourd'hui\
- 212 Dora : « eh »\
- 213 Lila : moi j'ai pas fait\ (.) tu sais\
- 214 Dora : « eh » oui\ je sais\
- 215 Lila : Dora/ « hm » Dora/ je voulais aller au sport\ [[apre] [apre] mon papa il a oublié de
- 216 lui dire\ « ah » à la maîtresse (.) que [
- 217 Dora : [oui\
- 218 Dora : [je peux faire [le sport\
- 219 Lila : [le sport\

⁹ Une série qui est diffusé sur la chaîne Gulli dans le programme « site comédie » qui comprend d'ailleurs la série citée plus haut, *Sabrina l'apprentie sorcière*. Il est à noter que cette chaîne est suivie par la majorité des enfants algériens qui possèdent la parabole bien sûr.



- 220 Lila : mais quand mê- Dora/ tu vas-c'est à cause tu es tombée malade\ (.) c'est à cause de
221 le sport\
222 Dora : oui\
223 (Silence)
224 Lila : et aussi\ (.) il faut plus que tu pars au sport\ parce que tu vas tomber plus malade\
225 Dora : =plus malade/ ça m'est égal\ (.) je préfère être malade\ (.) pour faire le sport\
226 Lila : « ah » malade/ (.) pour faire le sport\
227 Dora : =oui\
228 Lila : « oh »/
229 Dora : et moi (inaud.) pour faire du sport\
230 Lila : moi je vais\ - papa pendant les vacances\ (.) il va m'acheter une tente\
231 Dora : une tente/ (.) moi je veux une tente de Mickey\
232 [...] ¹⁰
233 ((L'enfant qui dormait dans cette pièce s'est réveillé. Les filles se taisent et le regardent.
234 C'est alors que la maîtresse de la moyenne section pénètre dans la salle et nous quittons la
235 pièce))

¹⁰ C'est une coupure introduite par le transcripteur car la conversation est longue.

C. Dialogue entre Dora et Médi

Description de la situation :

Nous avons isolé deux enfants, Médi et Dora.

- 1 Médi : on va parler/
 2 Moi : oui\ (.) c'est pas méchant/
 3 Médi : (inaud.) elle va venir Lila/
 4 Moi : non\ (.) elle n- va pas venir\ (.) elle est en train de faire ses examens\
 5 Médi : [...]¹
 6 Dora : [...] Mani\ il va venir/
 7 Moi : Mani/ (.) non\ (.) il est avec la maîtresse de français\
 8 Médi : alors qui va venir /
 9 Dora : personne\
 10 (Silence)
 11 Dora : [qu'est ce que tu fais/ qu'est-ce que tu-/
 12 Médi : [j'ai « euh »\ j'ai « eh »\ j'ai touché une\ une [koskinɛl]²\ elle était dans ma main\ je
 13 l'ai vu tomber\ je l'ai écrasée\ parce que j'aime pas quand il- quelqu'un me touche\
 14 Dora : « hm »/ même un p-tit peu\
 15 Médi : oui\ jusqu'à là\ [apre]\ elle a rentré un p-ti peu\ [apre] j'ai fais [fafa]³/ [apre] elle est
 16 tombée [dakch]⁴\
 17 Dora : moi une fois\ j'ai une coccinelle\ je l'ai laissé\ « euh:: » elle est montée jusqu'à là\
 18 [apre] je l'ai enlevée\
 19 Médi : et moi\ j'en avais « hm » j'en avais\ j- j- j'en avais une animaux\ [co-
 20 Dora : [un animal\
 21 Médi : un animaux coc- (.) cinelle\ [apre]\ je jouais avec lui\ (.) je joue [apre]\ il l'aime
 22 quand je joue\ (.) quand je lui donne un p-ti\ un p-tit papillon\ [apre] il fait un\ le volant\
 23 [apre] il\ je le donne il fait comme ça\ (.) un p-tit papillon\ il joue avec\ je fais tout avec la
 24 pâte à modeler\ (.) je fais les tous\ je fais les prises\ (.) la télé\ tout avec la pâte à modeler\
 25 parce que j'ai acheté\ (.) [apre] « euh » j'ai fait une maison\ j'ai mis de la peinture\ (.) la
 26 peinture qu'on a à la maison\ (.) de la maison\ (.) ça\ ((Il montre celle des murs de la
 27 pièce)) [

¹ C'est le nom de famille de Mani. C'est pareil dans la coupure qui suit.

² Il n'arrive pas à prononcer le mot coccinelle.

³ Il décrit le geste avec lequel il a fait tomber la coccinelle.

⁴ Un son qu'il produit pour décrire le son que fait la coccinelle quand elle tombe.

- 28 Dora : [« a::h »\
- 29 Médi : les (inaud.) de la maison\ [apre] ça y est\ (.) [apre] mes mains sont devenues sales\
 30 (.) j'ai lavé mes mains\ (.) savon\ (.) bien\ ((ASP)) [apre] je le collais\ (.) je fais- ça y est\
 31 j'ai fait la télécommande\ il a fait comme ça\ (inaud.)\ [apre] j- il regardait la télé\ (.) [apre]
 32 il fait aussi le fauteuil\ il regardait la télé\ je fais tous les chaînes\ (.) j'ai enlevé ceux de la
 33 télé en arabe et en français\ j'ai enlevé « eh ben »\ je regardais avec lui\ la- la télé\ (.)
 34 [et c'est tout\
 35 Dora : [((Elle rit))
- 36 Médi : [apre]\ (.) j'ai (inaud.) le lit\ « ah » avec des plumes\ (.) des plumes de oiseau\ j'ai
 37 terminé les plumes de oiseau\ [apre] j'ai fait un lit\ j'ai un p-tite\ ((ASP)) avec la pâte à
 38 modeler\ (.) [apre] il dormi\ (.) [apre] c'est tout\ [apre] « euh »\ [apre] il regarde beaucoup
 39 la télé\ il mange je le donnais- je fais comme ça\ j'ai fait un pistolet\
 40 Dora : [<ayah ayah aya aya>/
- 41 Médi : [j'ai fait\ j'ai fait un pistolet\
 42 Médi : [apre] un pistolet\ c'est pas un pistolet [comme ça/
 43 Dora : [de vrai/
 44 Médi : « eh » pas comme ça qu'on meurt\ [attends/ attends
 45 Dora : [des jouets\
 46 (Silence)
- 47 Dora : jouets\
 48 Médi : non\ tu sais quand\ quand j'[apwi] un\ un- un- un chocolat ou un autre\ j'[apwi]
 49 [tang]⁵\ un petit bonbon ou un p-tit chocolat\ comme ça\ il va\ [apre] je le mets dans le
 50 placard\ (.) il trouve\ (.) il sort il mange\ (.) je lave aussi ses mains\ (.) parce que j'ai les
 51 mains là\ je peux pas faire\ je le mets là\ (.) je le fais la douche\ (.) [apre] quand il lave les
 52 mains\ je le fais comme ça\ (..) quand il fait la douche\ ou il lave les mains\ il reste là\
 53 comme un oiseau\ comme l-oiseau\ comme un oiseau\ (.) [apre] comme ça\ je le donne des
 54 champignons\ je le donne\ je laisse jouer dans les\ il parle- je laisse partir jouer\ (.) il par-
 55 va parler avec les escargots\ les chenilles\ « ah euh » les- les fourmis\ les abeilles\ ((ASP))
 56 comme ça\ des insectes\ des cafards\ [
 57 Dora : [« oh: »/=
- 58 Médi : les cafards\ il va parler avec\ [la
 59 Dora : [il parle avec les cafards/

⁵ Le son que produit le pistolet

- 60 Médi : oui\
- 61 Médi : [apre] je les laisse\ (.) [apre] je ramène un escargot\ [apre] je ramène toujours un
62 escargot\ parce que j'aime aussi les escargots\ ((ASP)) et c'est tout\
63 (Silence)
- 64 Médi : elle est dormie\ ((nous faisons semblant de dormir))
- 65 Dora : « hm:: »\ ((Rires))
- 66 Médi : et c'est tout\ comme ça\ on dort\ ça y est\ <dayen>⁶\
- 67 (Silence)
- 68 Médi : et toi/ qu'est que tu avais à la maison/ ((*En fixant du regard Dora*))
- 69 Dora : (inaud.) si tu voyais mon chat/ [« euh »\
70 Médi : [ton chat/
71 Dora : non\ « euh » j'avais une chienne avant\ (.) elle est morte la pauvre\=
72 Médi : =moi aussi\ [
73 Dora : [elle a\
74 Médi : moi aussi\ [
75 Dora : [ma grand-mère\ la pauvre\ elle est morte\ elle aimait pas ma
76 chienne\
77 (Silence)
- 78 Dora : <aya>⁷/ c'est toi (inaud.) faire là-bas dans la salle de jouets\
79 Médi : [apre] « euh » [
80 Dora : [elle une fois\ elle a suivi mon oncle dehors\ (.) [apre]\ un grand
81 chien\ il a sauté su::r « euh » elle\ (.) [apre]\ il a presque failli griffer\ (.) et elle sait se
82 défendre\ elle « euh » ça tape comme les autres chiens\ (.) elle se défend\ elle tape\ elle
83 griffe\ elle frappe\ elle fait tout\=
84 Médi : = donc il aime\ il aime les chiens et tout\ (.) non parce que [
85 Dora : [non\ je déteste les
86 grands chiens\ (.) j'ai peur\ (.) <aya>/ [surtout les cannibales « ah:: »/
87 Médi : [tu as peur/
88 Médi : moi\ j'ai un GRAND chien\ [il il a\ il a neuf ans\
89 Dora : [<aya>/
90 Dora : <ayou>/ je viens pas chez toi alors/ « hein »/ je viens pas\=
91 Médi : j'ai oublié\ parce que il y a un autre qui a un an\

⁶ Un terme kabyle qui veut dire *c'est bon, c'est fini*, etc.

⁷ Terme kabyle qui veut dire *vas y*.

- 92 Dora : « hein »/
- 93 Médi : c'est sa maman\ (.) j'ai une famille de nou- nou-\ j'ai tout\ (.) j'ai les jouets\ j'ai
 94 tout\ (.) les nounours\ (.) les chats\ j'ai tout\ (.) on dirait j'ai-\ je suis une famille (inaud.)\
 95 j'ai tout dans ma maison\ j'ai des girafes/ [j'étais à Alger moi\ (.) Alger\
 96 Dora : [« ah:: »/
- 97 Médi : je suis parti à Alger\ moi j'habite à Alger\
 98 Dora : = t'habites à Alger/ <aya> c'est loin\
 99 Médi : c'est loin à Alger\ j'habite à Alger\
 100 Dora : alors c'est pour ça que tu tardes\ « hein »/
 101 Médi : oui je tarde\ (.) à l'école\ (.) c'est comme ça que je tarde\ c'est dur parce que
 102 c'était\ « euh » on est partis à not- notre mimi\ (.) c'est à côté de l'école\
 103 (Silence)
- 104 Médi : « euh » [apre]\ j'ai une girafe\
 105 Dora : « eh ben » voilà une girafe\ ((Elle lui montre un dessin d'une girafe collé au mur))
 106 [...]⁸
 107 ((Lila entre dans la salle où nous sommes, les enfants se taisent et la regardent))

⁸ Coupure de la conversation que nous avons produite car la conversation est longue.

2.4.3. Les trilogues

A. Trilogue entre Mani, Dora et Médi

Description de la situation :

Nous avons isolé les trois enfants dans la classe de la « B », l'autre moitié de leur groupe, dans le but d'avoir le calme pour effectuer notre enregistrement. Quand les enfants entrent dans cette classe ils regardent les affaires de leurs camarades, leurs crayons, le tableau, enfin tout ! Les enfants étaient assis l'un proche de l'autre sur des chaises et nous nous sommes mis en face d'eux. Ils voient une photo d'une play station sur l'une des troussees posée sur une table en face d'eux, et c'est à partir de là que la conversation commence et l'enregistrement aussi.

- 1 Mani : moi j'ai un dico/ [
- 2 Médi : [« oh »/
- 3 Mani : dans la play station¹\ « hein »/
- 4 Médi : « ah »/ moi j'ai une play station\ (.) [c'est pas pour moi\
- 5 Mani : [moi deux/ moi deux/ (.) [apre]/ (.) elle- ça y
- 6 est\ elle est sortie la trois\ la play station trois\
- 7 Médi : moi il est sorti la play station une\
- 8 Mani : moi play station deux\
- 9 Médi : play station une\
- 10 Mani : [play station deux/
- 11 Dora : [play station quatre/
- 12 Médi : « oh »/ ((Rires)) ça existe pas\
- 13 Mani : play station « euh » [trois\
- 14 Médi : [cinq\ (.) cinq j'ai dis\
- 15 Mani : play station mille\
- 16 Médi : ça existe pas\ <yakhi>² ((en regardant Dora))
- 17 Dora : « euh » jamais de la vie\
- 18 Mani : [play station dix\
- 19 Médi : [(inaud.)
- 20 Médi : ça existe pas\ [<yakhi>
- 21 Dora : [quoi/

¹ Les enfants gardent la prononciation anglaise de play station.

² Terme kabyle qui veut dire *n'est-ce pas*.

- 22 Médi : comme ça\
 23 Mani : oui\ il y a: play station cinq\
 24 Médi : play station cinq ou six\ on peut pas\ <yakhi>/
 25 Mani : Intervilles/ (.) Intervilles juniors/
 26 Médi : Intervilles juniors (.) trois/ [(.) deux/ (.) un/ go/
 27 Mani : [deux/ (.) un/ go/
 28 Dora : [deux/ (.) un/ go/
 29 Médi : go/ (.) c'est pas comme ça qu'on dit go\
 30 ((Mani pince Médi))
 31 Médi : « aïe »/
 32 Mani : ((Rires))
 33 Médi : comme ça\ [
 34 Dora : [vous allez arrêter les garçons/
 35 Médi : les garçons\ ((Avec ironie))
 36 Mani : Mania elle fait caca dans sa couche\
 37 Médi : « ah »/
 38 Mani : sur le lit de mes parents\
 39 Dora : « a ::h »/
 40 ((Rires))
 41 Mani : aussi:\ « euh »\ [
 42 Médi : [i- fait\
 43 Mani : elle\ - elle bave sur la main de mon papa\ (.) « euh »\
 44 (Silence)
 45 Médi : i-fait [
 46 Mani : [je suis monté sur une moto\ je suis tombé dessus\ (.) je suis tombé\
 47 Médi : « a:h »/ tu avais du sang/
 48 Mani : non\=
 49 Médi : =si/
 50 (Silence)
 51 Médi : [non/
 52 Mani : [il manquait une petite roue par là\ (.) et l'autre\ elle en a pas\
 53 Médi : « hm » donc t'as conduit\
 54 Mani : je l'ai conduite\=
 55 Médi : =« a:h »/ puisque derrière\ et l'autre elle t'a pas conduit\ [sinon tu vas

- 88 Mani : [oui\
- 89 Médi : [apre] tu appuyais\ et tu et tu [fais\
- 90 Mani : [[apre] (inaud.) dans le rond\ le truc\
- 91 Médi : [apri] [tu tapes\
- 92 Mani : [[apri]
- 93 Médi : [apre] avec tes pieds\ [apre] il va courir\ [[apri]
- 94 Mani : [[apri]
- 95 Dora : [[*(Imite le son du galop du cheval)*]
- 96 Médi : [apre] [apre]/ ((ASP)) si si/ s'il fait des bêtises\ (.)
- 97 Mani : je mets les pointes\ (.) il y a des pointes ici\ (*(Il montre où)*)
- 98 (Silence)
- 99 Mani : ils mettent- là où mes ch- là où mes – là où je mets les chaussures\=
- 100 Médi : =oui\ mais il y a un p-tit camion comme ça\ pour qu'on joue\ (.) dans Alger on joue
- 101 avec\ il y a des camions comme ça\ (*(Il imite le son du camion)*) mais on fait attention\
- 102 [(inaud.)
- 103 Mani : [(inaud.) tamponneuse/ une mini-roue\ (.) j'ai fais\
- 104 Médi : tu [(inaud.)
- 105 Dora : [mais pourquoi (inaud.) de l'école maintenant/
- 106 Médi : [(inaud.)
- 107 Dora : elle va casser:\ (*(Elle le dit en chantant)*)
- 108 Mani : je me suis tamponné\
- 109 Dora : [trakttrtak] (*(Elle produit des sons pour imiter le tamponnage)*)
- 110 Mani : et mon papa m'a poursuivi\
- 111 Dora : <ayah>⁴/
- 112 (*(Rires)*)
- 113 Dora : [trakttrtak] (*(Elle produit des sons pour imiter le tamponnage)*)
- 114 Médi : il peut pas\
- 115 Mani : [apre] moi je fuyais\ je partais\ je fuyais\ [il m'a fait comme ça\
- 116 Médi : [[*(Il crie)*] une voiture\ tu roulais\ tu
- 117 fais la vitesse\ ici\
- 118 Mani : [apre]\ j'ai accéléré dans la vitesse\
- 119 (*(Les enfants entendent un vacarme causé par des enfants)*)

⁴ Voir la note précédente.

- 120 Mani : j'espère que ce n'est pas la B\
 121 ((Il se déplace pour voir qui c'est et les autres le suivent))

B. Trilogie entre deux fillettes (Dora, Lila) et un garçon Médi

Description de la situation :

On a isolé les trois enfants dans la classe des enfants de la moyenne section, étant donné que ces derniers sont dans la salle des jouets. Les enfants sont assis sur des chaises, l'un proche de l'autre.

- 1 (Silence)
 2 Lila : Dora/ [
 3 Dora : [il y a des chiens qui grandit\ il y a des chiens qui grandit pas\
 4 Lila : Do- Dora/ [les caniches\ quand- ils grandit un p-tit peu\ ils grandit un p-ti peu\
 5 (.) [apre] ils grandit pas\ (.) les caniches\
 6 Dora : <dachou>¹/
 7 Médi : « ah » oui [
 8 Lila : [mais les chats\ (.) sont petits et poussent\ (.) et commencent à
 9 grandir\ Médi : mais comment/=
 10 Lila : =et comment/ [
 11 Médi : [et les chiens/
 12 Dora : les chiens\ il y a ceux qui grandit\ il y a ceux qui grandit pas\ (.) voilà\
 13 Lila : et « euh »\ les chats\ surtout les chats\ (.) ils ont des griffes\ alors ils- ils nous\
 14 nous mordent\ ou nous [
 15 Médi : [même les- surtout les- surtout les caniches et les chiens/ (.)
 16 [et
 17 Dora : [surtout les cannibales/
 18 Lila : surtout les bergers allemands/ (.) surtout les bergers allemands/ (.) ils sont très
 19 dangereux\
 20 Médi : surtout les tigres\ (.) « ah ah » j'ai oublié\ les tigres ça existe pas\
 21 Dora : =si/ ça existe les tigres\
 22 Lila : [« ah » aussi pitbull\
 23 Médi : [« ah »\
 24 Médi : non/ aussi les tigres\
 25 Lila : =moi j'ai un pitbull=

¹ Terme kabyle qui veut dire *quoi*.

- 26 Dora : =moi c'est le lion/ ((*Elle imite le son du lion*))
- 27 Lila : moi c'est- un lion/ [moi c'est un pitbull/
- 28 Dora : [((Rires))
- 29 Dora : c'est quoi un pitbull/
- 30 Médi : je me demande/ [
- 31 Lila : [c'est un chien très dangereux\ (.) il peut manger tout le
- 32 monde\
- 33 Dora : <ayou> je viens pas chez toi\ « hein » je viens pas chez-\=
- 34 Lila : = (inaud.) surtout/ (inaud.) il peut manger [tout ensemble\
- 35 Médi : [<imala>² il va faire comme ça\
- 36 Médi : [et comme ça/
- 37 Lila : [j'ai deux chiens\ [
- 38 Dora : [« eh » ben/ je viens pas chez toi\ « hein »/
- 39 Lila : ils sont morts/ (.) ils sont morts/=
- 40 Dora : =ils sont morts/ (.) « eh » ben/ tant mieux\=
- 41 Lila : =ils étaient très très vieux\=
- 42 Dora : = « euh »\ maintenant je suis rassurée\
- 43 Lila : j'ai acheté maintenant un caniche\=
- 44 Médi : =maintenant\ j'ai acheté un éléphant\ [
- 45 Lila : [« ah »/ il ne peut rentrer dans la maison\ (.) il
- 46 est trop grand\
- 47 Médi : « ah » oui\ (.) je laisse dans le jardin\
- 48 Lila : dans le jardin/ [
- 49 Dora : [tu as une animalerie ou quoi/ tu as (inaud.)
- 50 Médi : je suis à Alger\ Alger\
- 51 Dora : « ah »/
- 52 Médi : Alger moi\ (.) moi j'habite à Alger\
- 53 Lila : moi j'habite en France\
- 54 Médi : moi à- à Alger\
- 55 Dora : moi en France\
- 56 Médi : en France/ donc vous- vous parlez en français/
- 57 ((*Lila tousse*))

² Terme kabyle qui veut dire *donc*.

- 58 Dora : « oh lala » on ne sait pas l'arabe\ [c'est pour ça que je parle beaucoup en
59 français\ je suis une française\ j'arrête pas de parler en français\ je peux pas parler en arabe
60 je parle en français\
61 Lila : [on ne sait pas l'arabe\
62 Médi : toi aussi tu habites en France/
63 ((Lila acquiesce de sa tête))
64 Lila : tu connais ma tata/
65 ((Lila chuchote avec Dora))
66 Lila : comment elle s'appelle/=
67 Dora : il s'appelle chouchou\
68 Lila : non\
69 ((Rires))
70 Dora : Nora\
71 Lila : tata Nora\ (.) « ah » oui/ très bien\
72 ((Rires))
73 Dora : moi elle s'appelle <amti>³ Fifa\ <amti> Rkaya\ (.) [ils sont gentils\ [j'ai
74 dormi chez eux\
75 Lila : [moi ils s'appellent\ [ils
76 s'appellent tata (inaud.)\
77 Médi : mon- mon- mon tigre\ j'ai un petit tigre\ j'ai un tigre\
78 Lila : <ayou baba>/ il va te manger tes pieds\ (.) il va te dévorer\ [
79 Médi : [j'ai pas dit un grand
80 tigre\ (.) j'ai dit un bébé tigre\
81 Lila : surtout les bébés tigres/ [
82 Médi : [(inaud.)
83 Lila : il peut manger tes cheveux la nuit\ (.) il vient chez toi\ (.) déjà il- il griffe la porte\ il
84 peut\- jusqu'à la nuit/ (.) la nuit il grandit\ (.) la nuit\
85 Dora : =<ayoubaba dachou wa>⁴ « ah »/ je viens pas chez Médi moi\
86 [...]⁵
87 ((La cloche de l'école sonne))

³ Il signifie *tante* en kabyle.

⁴ C'est une phrase kabyle qui exprime la peur et qui veut dire en français *oh ! Mon père. C'est quoi ça.*

⁵ Coupure introduite par le transcripteur.

- 88 Lila : « oh oh »/ il y a un petit problème\ (.) maintenant\ (.) la maîtresse de l'arabe\ elle
89 arrive\
90 (Silence)
91 Lila : « oh »/ mais pourquoi les autres ont joué au jardin/ (.) on est restés ici\ (..) c'est pas
92 grave\
93 Dora : c'est pas grave\ (.) allez moi je rentre « hein »\
94 Lila : la prochaine fois Dora\
95 Médi : « ah »\
96 Dora : [apre] elle va nous faire au piquet/
97 Lila : j- j'espère la maîtresse de français\ elle va pas nous oublier\ (.) parce que si elle nous
98 oublie\ (..) [
- 99 Dora : [(inaud.)
- 100 Médi : on on va (inaud.) la balançoire\
101 (Silence)
102 Dora : pourquoi (inaud.)/ [
- 103 Lila : [Dora/ moi moi j'allais sortir\
104 (Silence)
105 Médi : tu voulais [sortir/
106 Dora : [dans ce moment donc\ ils sont pas rentrés\ (.) c'est les grands qui
107 vont aller jouer peut être\
108 Lila : non/ [non/
109 Médi : [« ah » les grands\ ils vont les casser\
110 Lila : ils vont aller\ - maintenant les grands\ qu'est-ce qu'ils vont faire/=
- 111 Médi : =quoi/
112 Lila : je te dis\ (.) ils vont aller maintenant en classe\
113 Médi : les grands/=
- 114 Lila : =oui les grands\
115 (Silence)
116 Dora : « eh ben »/ nous\ on va aller jouer\
117 (Silence)
118 Dora : moi je veux rentrer dans la classe\
119 Lila : Médi/ tu connais le parc Zéralda/
120 Médi : non\
121 Lila : « ah » un autre\ =

- 122 Médi : = « euh » il y a des girafes/
 123 Lila : et l'autre/ l'autre\ comment il s'appelle/
 124 Médi : l'éléphant\
 125 Lila : non/ l'autre\
 126 Médi : déjà\ [j'ai un éléphant\
 127 Lila : [Benaknoun\ Benaknoun\ l'autre Benaknoun « euh » [tu connais pas
 128 comment il s'appelle/
 129 Médi : [le lion/ le lion/
 130 Lila : Benaknoun aussi\ « euh »\ il y a un crocodile [à Benaknoun\ (.) il est gros\ gros\
 131 Dora : [quand est-ce qu'on- on va aller au
 132 jardin/
 133 Médi : j'ai déjà acheté un\ un crocodile\=
 134 Dora : =tata/
 135 Lila : moi j'ai\ j'ai acheté [un\ un monstre\
 136 Dora : [(inaud.)
 137 Médi : « ah » moi j'ai acheté\ ((ASP)) j'ai acheté un crocodile\=
 138 Lila : =surtout le tigre et le serpent\ [
 139 Médi : [moi j'ai acheté un édi- un édi- [
 140 Lila : [moi un
 141 nounours\
 142 ((Rires))
 143 Lila : moi j'ai acheté une peluche\
 144 Médi : j'ai acheté\ j'ai acheté une pelu- j'ai acheté\ j'ai acheté un nounours qui\ qui
 145 n'existe pas\
 146 Lila : et interdit⁶ junior/ (.) interdit junior/ (.) tu le reconnais/
 147 Médi : oui\
 148 Lila : un\ [
 149 Médi : [trois/ [deux/ un/ go/
 150 Lila : [deux/ un/ go/
 151 Médi : go⁷\=
 152 Lila : =go\
 153 Médi : go\

⁶ Elle veut dire *Intervilles* juniors.

⁷ Médi corrige à Lila la prononciation de *go*.

- 154 Dora : go\
155 Médi : go\
156 ((Rires))
157 Lila : tu as vu les bleus/ (.) ils sont forts\
158 Médi : =même les rouges\
159 Lila : oui\
160 Dora : les rouges\
161 Lila : hier\ (.) oui\ (.) mais les bleus avant-hier\ (.) ils ont gagné\
162 (Silence)
163 Lila : ils ont gagné trois\ quatre\
164 Médi : les rouges deux\ et les autres six\
165 Lila : oui (.) c'est vrai
166 Médi : « ah » [
167 Lila : [(inaud.) ils sont arrivés jusqu'à vingt
168 Médi : on peut pas=
169 Lila : si si si (.) on peut
170 Médi : non [
171 Lila : [si on fait (inaud.)
172 Dora : [moi je veux rentrer en classe\ (.) j'en ai marre\
173 Médi : moi je veux plus parler\ je reste comme ça\ ((*Il ferme sa bouche*))
174 Lila : tu sais/ notre classe\ elle est juste ici\ (.) Médi/ notre classe\ elle est juste ici\
175 Dora : eh ben/ je vais couper-\
176 Lila : le mur/=
177 Dora : oui\ (.) pour rentrer\
178 Lila : (inaud.)
179 Dora : [tratra] ((SP))
180 Médi : tu n'as pas de dents\
181 Dora : « ah »/ j'ai oublié\
182 Médi : tu n'as pas de dents\ comme le- comme les tigres\
183 Lila : oui\ (.) peut être\ elle va appeler mon lion\ (..) ou le chien\ [de mon c-
184 Médi : [(inaud.)
185 Dora : [(inaud.)
186 Lila : surtout le chien de mon cousin\ ils sont très dangereux\ [
187 Dora : [(inaud.)

- 188 Médi : [mon grand père\ il est
 189 trop gros (inaud.)\
 190 ((*Les trois enfants parlent tous à la fois, produisent différents vocalismes et rient*))
 191 Dora : je suis un grand père\ ((*Elle le dit en chantant*))
 192 (Silence)
 193 ((*Dora crie*))
 194 Lila : (inaud.)
 195 Dora : je rentre\ (.) moi je rentre\
 196 Lila : non <mazal>⁸ <mazal>/
 197 Dora : non je rentre\
 198 Médi : moi j'ai ter- j'ai terminé\
 199 Dora : moi aussi je veux rentrer\
 200 ((*Médi et Dora sortent de la classe*))
 201 Lila : Médi/ (.) <mazal>/
 202 ((*Lila finit par suivre ses amis*))

⁸ Terme kabyle qui veut dire *pas encore*.

Résumé

Cette recherche a pour thème les conversations enfantines, dans diverses situations interactives (conversations entre pairs et conversations avec l'adulte). Elle a pour objectif de contribuer à une meilleure compréhension, d'une part, du développement des compétences conversationnelles chez l'enfant francophone algérien entre trois et cinq ans, d'autre part, de la description des conversations enfantines en français. L'étude menée indique que le développement de la compétence conversationnelle s'inscrit dans une continuité. Autrement dit, c'est un développement qui fait passer progressivement l'enfant d'un niveau à l'autre sans bouleversement. En ce sens, ce qui change ce n'est pas les règles conversationnelles acquises par l'enfant mais au contraire le degré d'assimilation de ces règles. Par ailleurs, cette recherche a révélé que des différences sont relevées, non seulement, selon les âges : les enfants de cinq ans maîtrisent mieux les règles conversationnelles que ceux de trois ans, mais aussi selon la nature de la conversation (égalitaire ou inégalitaire) : c'est en interagissant avec l'adulte que les enfants apprennent à respecter les règles conversationnelles.

Summary

The topic of this research is children's conversations in various interactive situations (conversations between pairs and conversations with adults). The aim is to contribute to a better understanding of, on one hand, the development of conversational competence in the Algerian French-speaking child between three years and five years olds, the description of children's French conversations on the other hand. The led study indicates that the development of the interactive skill (competence) joins in continuity. In other words, it is the development which makes, gradually, the child pass from a level to the other one without turnover. This way, what changes it is not the interactive rules acquired by the child but on the contrary the degree of assimilation of these rules. Besides, this research revealed that differences are found, not only, according to ages: the five-year-old children master better the interactive rules than those of three years, but also according to the nature of the conversation (equalitarian or unequalitarian): while interacting with the adult whom the children learn to respect the interactive rules.

Les mots-clés

Analyse conversationnelle, conversations enfantines, compétence conversationnelle, interactions verbales, conversations d'enfants francophones algériens, organisation locale de la conversation, organisation globale de la conversation, règles conversationnelles.

The keywords

Interactive analysis, children's conversations, interactive skill (competence), verbal interactions, conversations of Algerian French-speaking children, Local organization of the conversation, global organization of the conversation. Interactive rulers.