

Être élève et exprimer une pensée propre : un paradoxe ?¹

Stéphanie BREUX & Anne-Nelly PERRET-CLERMONT

Université de Neuchâtel, Institut de psychologie et éducation

Le postulat saussurien consiste, on le voit, à placer le véritable objet de la linguistique du côté de l'activité des locuteurs et non du côté du savant, lequel reçoit de la sorte une troublante leçon d'humilité.

Marie-José Béguelin, 2004, p. 71

1. L'activité du locuteur : une notion centrale

Marie-José Béguelin, en relevant ce postulat saussurien dans « L'apprenant comme modèle du sujet parlant », nous a amenées à notre tour à nous y arrêter. En se rapportant au texte de de Saussure pour qui « l'analyse subjective des sujets parlants eux-mêmes [...] seule importe ! » (de Saussure, 1968, p. 414 et 416), elle souligne « la portée révolutionnaire » de cette idée qui « n'a pas été reconnue à sa juste valeur » (Béguelin, 2004, p. 71). Les deux auteurs, chacun à leur manière, font de l'activité des locuteurs une priorité pour l'étude de la langue. Béguelin la considère comme « le véritable objet de la linguistique » et désigne le locuteur en tant que « "locuteur-apprenant idéal", toujours en train d'ajuster et de réviser ses savoirs langagiers au gré de ses contacts verbaux avec ses congénères » (Béguelin, 2004, p. 72). L'importance donnée au locuteur semble primordiale pour les deux auteurs.

D'autre part, Marie-José Béguelin relève, dans le même texte, qu'elle veut traiter l'erreur « au même rang que l'énoncé jugé "correct" » (Béguelin, 2004, p. 70) et que chaque énoncé, dans la mesure où il est produit par un locuteur et qu'il en traduit sa compétence, est grammatical

¹ Avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique, contrat n° PDFMP1-123102/1.

et peut donc potentiellement être modélisé. Le locuteur² n'est de ce fait pas celui qui fait des erreurs par rapport à une norme établie par des experts et des scientifiques. En psychologie du développement aussi, depuis les travaux pionniers de Piaget, l'erreur de l'enfant n'est pas considérée comme une erreur, ni comme un écart à une norme définie par l'adulte.

Marie-José Béguelin, dans l'article « L'approche des "anomalies" argumentatives », relève que le domaine de la sémantique du discours, dont fait partie la cohérence logique et argumentative, « est peu strictement réglé, solidaire de multiples paramètres externes, à la fois énonciatifs, interactifs, cognitifs et socio-culturels » (Béguelin, 1992, p. 51). Notre propos ici sera d'étudier l'activité de locuteur en la plaçant au centre, en cherchant à comprendre ce que cette activité met en œuvre psychologiquement, et en observant notamment les « facteurs sociaux dans l'exercice du langage » (Béguelin, 2004, p. 72). Un locuteur se situe toujours dans un contexte. Le contexte qui va particulièrement nous intéresser maintenant est celui des situations comportant des relations asymétriques dans lesquelles l'enfant est invité par l'adulte à être locuteur, comme c'est le cas à l'école, par exemple. Plus particulièrement, nous nous intéresserons à une situation dans laquelle il est attendu que l'enfant argumente et nous chercherons à voir les processus qui sous-tendent ces « paramètres » évoqués par Marie-José Béguelin.

Nous voulons observer, à travers un corpus de données d'interactions entre un adulte et des enfants autour d'épreuves piagésiennes, comment les enfants agissent et se placent en tant que locuteurs lorsqu'ils sont invités à le faire dans une relation asymétrique. Dans cette étude, nous commencerons par examiner de plus près la situation empirique et nous poserons la question de savoir si et en quoi le fait d'inviter l'enfant à être locuteur crée une situation interlocutrice relationnelle et psychologique particulière. Nous observerons sa difficulté d'exprimer un point de vue propre et tenterons, au fil du texte, d'en tirer des réflexions qui pourront ouvrir la voie à des recherches ultérieures sur le locuteur lorsqu'il est non seulement enfant mais aussi élève, avec ce que cela comporte.

2. L'enfant locuteur dans une relation asymétrique

Notre intention ici est d'observer des interactions entre adultes et enfants lorsque ces derniers sont invités à être locuteurs et donc ne prennent pas l'initiative de parler. Nous le ferons dans le contexte de la passation d'une épreuve piagésienne présentée plus loin. En tant que psychologues, nous ne nous intéressons pas à un être abstrait ou à un modèle prototypique ou idéal du locuteur mais à des personnes qui, dans

² Dans la suite du chapitre, et par souci de commodité, le masculin sera utilisé. Mais que le lecteur soit avisé qu'il peut s'agir également d'un féminin.

l'ici et le maintenant, cherchent à s'exprimer, parlent à quelqu'un, avec un dessein, et à propos de quelque chose. Nous considérons l'activité, et en particulier celle d'un locuteur, comme ne se déroulant jamais dans un vide social mais dans un contexte social précis, historique, investi par les interlocuteurs. Ceux-ci ont souvent des enjeux et des buts différents. Chacun y occupe une place et est inséré dans des rapports interpersonnels qu'il ou elle vit selon des modalités relationnelles diverses que sous-tendent notamment des rapports de force, des normes et des valeurs.

Étudier des situations de relations asymétriques, au sein desquelles l'adulte invite l'enfant à être locuteur, présente un intérêt particulier. Dans la vie quotidienne, en général, l'enfant est un locuteur spontané qui parle très souvent, dans de nombreuses situations. Ici, l'enfant se trouve dans une situation particulière dans laquelle il ne s'agit pas de prendre la parole spontanément mais de s'exprimer suite à une invitation de l'adulte.

À l'école, les élèves sont cependant, désormais, invités par leurs enseignants à exprimer un point de vue propre. Le but de l'école n'est plus de « former » un élève passif mais d'aider les élèves à développer des compétences collaboratives, réflexives et créatives. L'élève est aujourd'hui un élève actif, à qui on demande de produire des exposés, de travailler en groupe, de collaborer. Il est attendu des élèves qu'ils soient créatifs, qu'ils participent à des activités qui mettent l'argumentation au centre afin qu'ils accèdent à la nature argumentative du savoir. Mais de tels dispositifs pédagogiques ne sont pas faciles à concevoir et à implémenter (Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009).

Souvent, en classe, et en particulier en classe de français, en plus d'être sollicités pour prendre la parole et exprimer leur avis, les élèves sont invités à créer des textes (oraux ou écrits) dans des genres discursifs particuliers. Par exemple, il est demandé à l'élève de raconter une histoire, d'explicitier ou de commenter ses actes, d'écrire une lettre, d'argumenter dans un débat, etc. Les chercheurs qui créent les dispositifs pédagogiques tentent de faire des distinctions entre les différents genres discursifs (Dolz & Schneuwly, 1998). À partir de cette distinction, ils essaient de mettre en place des moyens didactiques pour que les élèves parviennent à leur tour, d'une part, à distinguer similairement ces genres discursifs et d'autre part à produire des textes qui s'inscrivent dans ces genres. Les didacticiens créent des conditions pour faire produire aux élèves les discours attendus. Mais qu'en est-il du côté des élèves ? Comprennent-ils les distinctions ? Comprennent-ils pourquoi on leur demande de raconter une histoire, par exemple, et à qui la raconter ? À l'enseignant ?

Plus fondamentalement, il y a peut-être un paradoxe entre deux buts qu'essaye de poursuivre l'école, même si la raison d'être de ces deux buts

est que, finalement, l'un étaye l'autre. Un de ces buts est de transmettre un bagage culturel aux élèves. L'autre est l'attente qu'ils développent un point de vue propre et sachent faire preuve de créativité et d'esprit critique dans leurs raisonnements. N'est-ce pas en partie contradictoire ? Comment les élèves font-ils face à ce paradoxe ? Comment comprennent-ils leur rôle d'élève qui doit apprendre et montrer qu'il sait (donc qu'il sait répondre juste, conformément aux traditions et normes culturellement transmises par l'enseignement), mais dont on attend aussi qu'il soit l'auteur d'un point de vue propre ?

Pour des raisons méthodologiques, avant de nous immerger dans la complexité de la dynamique conversationnelle d'une classe entière, nous avons essayé de comprendre ce qui se passe lors d'une rencontre entre un adulte et un petit groupe d'enfants dans la "micro" situation, *a priori* relativement simple et standard, d'une discussion autour d'une tâche piagétienne. Piaget, à travers une méthode d'entretien qu'il a développée au fil de ses travaux, avait pour but d'étudier le développement cognitif de l'enfant. Son « entretien critique » vise à donner à l'enfant l'occasion de déployer sa pensée de façon à en rendre observable la structure. Piaget supposait que celle-ci se développe vers des possibilités de coordinations logiques de plus en plus puissantes, ce qu'il pensait pouvoir étudier à travers les arguments que les enfants donnent pour justifier leurs propos. Pourtant, dès le début de ses travaux, Piaget (1926/2003) remarque qu'il ne suffit pas de créer une occasion ou de poser des questions pour que l'enfant exprime son point de vue propre et argumente, car des processus sociaux sont à l'œuvre dans ce type de situation et peuvent induire l'enfant à fabuler, imiter un camarade, répéter un propos entendu, voire dire n'importe quoi pour remplir la conversation. Bien que Piaget ait été conscient de l'existence de ces processus, il les négligera ensuite dans la formalisation de sa théorie. Nous allons au contraire tenter ici de les observer (sans rêver comme Piaget de pouvoir les contourner) car nous pensons qu'ils jouent un rôle central dans le développement de l'enfant, notamment pour sa capacité à être un interlocuteur, participer à une conversation, apprendre d'autrui et s'exercer à affirmer sa pensée propre en des termes « socialisés » c'est-à-dire acceptables pour ses partenaires.

Nos exemples sont tirés d'un corpus d'entretiens piagédiens revisités, en l'occurrence l'épreuve la plus connue parmi celles étudiées par Piaget : la conservation des quantités de liquide (Piaget & Szeminska, 1941). À l'origine de cette épreuve, il s'agissait d'une conversation qu'un adulte devait engager avec un enfant à propos de quantités de liquide (du sirop, la plupart du temps) contenues dans des verres de différentes formes, et de la compréhension (ou non) par l'enfant de la conservation

des quantités de liquide lors du transvasement dans les différents verres. Au début de l'épreuve, l'adulte (parfois en alternance avec l'enfant) verse des quantités égales de sirop dans des verres identiques (nommés dans ce texte A et A'). Une fois que l'enfant a reconnu l'égalité des quantités, on transvase le liquide d'un des verres dans un verre de forme différente, plus haut et plus mince (nommé B) ou plus bas et plus large (nommé C). Puis, l'adulte demande à l'enfant si la quantité contenue dans ce deuxième verre est équivalente, plus grande ou plus petite que celle contenue dans le premier verre. Cette phase de transvasement peut être répétée avec d'autres verres de différentes formes. Dans chacune de ces situations, l'enfant est interrogé sur la conservation de l'équivalence des quantités, à travers des questions et des contre-suggestions qui sont censées permettre de comprendre si l'enfant raisonne à l'aide du concept opératoire de quantité ou s'il se limite à prendre en compte l'impression que lui donnent les configurations perceptives, lesquelles l'induisent à croire à la non-conservation des quantités.

Dans quelques recherches précédentes et en cours (Arcidiacono & Perret-Clermont, 2009, 2010 ; Breux, Arcidiacono & Perret-Clermont, sous presse ; Greco Morasso, Miserez-Caperos & Perret-Clermont, sous presse ; Sinclaire-Harding, Miserez, Arcidiacono & Perret-Clermont, 2013), nous avons cherché à comprendre si l'enfant répond à l'adulte ce qu'il croit qu'il faut répondre ou ce qu'il pense. Certaines de ces recherches ont, entre autres, montré qu'il est parfois difficile pour l'enfant d'exprimer un point de vue et de prendre une position d'interlocuteur. Certaines modifications ont, été apportées à l'épreuve de conservation des quantités de liquide, afin de tenter de créer davantage d'occasions pour les enfants de s'exprimer. L'épreuve piagétienne revisitée consiste à modifier certains des éléments décrits plus haut, par exemple discuter avec plusieurs enfants, introduire une composante narrative, faire intervenir des marionnettes d'animaux, etc. Les extraits que nous présentons ici consistent tous en des interactions entre un adulte et deux enfants.

Le premier extrait tiré de notre corpus présente une interaction entre un adulte et deux enfants, Bastien et Nadine, âgés d'environ 6 ans³.

Extrait 1

12	adulte	donc on n'a pas la même quantité, et toi qu'est-ce tu penses Bastien ? on a la même chose ou pas ?
13	Bastien	(4.0) ³ on a la même chose, mais juste Nadine son verre il est plus grand

³ Données récoltées sous la direction de Francesco Arcidiacono que nous remercions ici.

⁴ La durée des pauses est indiquée par un chiffre entre parenthèses dans les extraits.

14	adulte	mhm, et donc tu dois expliquer à Nadine, vous devez parler entre vous hein, comment on peut arriver à avoir la même chose (12.0) tu peux parler avec Nadine, hein, parce qu'elle a dit que que vous avez la même chose maintenant non, qu'elle en a plus (10.0) peut-être Nadine peut t'expliquer pourquoi elle pense euh qu'elle en a plus hein, essayez vous de vous expliquer, de parler, ((les enfants se regardent)) ⁵ (13.0) parce que finalement si toi tu bois dans ton verre Bastien et toi tu bois dans ton verre Nadine, vous avez la même chose à boire ou pas ? parce que le but de l'activité est que vous arrivez à avoir la même chose à boire (10.0) moi je vous laisse discuter hein, c'est entre vous hein, essayez de vous expliquer comment on peut avoir la même chose à boire, ((les enfants baissent la tête)) (38.0) alors personne ne veut dire rien ? Nadine, toi, toi t'as versé le sirop. alors essaye de de voir avec Bastien, si vous avez la même chose ou pas, ((les enfants se regardent et baissent la tête)) (12.0)
[...]		
27	Bastien	faut mettre dans ce verre ((désigne A'))
28	adulte	voilà, alors
29	Bastien	pour voir
30	adulte	t'expliques à Nadine et après on va voir si toi, Nadine, t'es d'accord, allez-y,
31	Bastien	est-ce que t'es d'accord ?
32	Nadine	((fait oui de la tête)) (17.0)
33	adulte	Nadine euh, elle elle a dit elle est d'accord. alors donc il faut que quelqu'un prend le verre et fait quelque chose (4.0)
34	Bastien	est-ce tu veux voir, si on a la même chose ?
35	Nadine	((fait oui de la tête))
36	Bastien	alors pourquoi tu fais pas ? (11.0)
37	adulte	alors Nadine, Bastien là il t'a demandé si ça va pour toi de euh faire quelque chose de mettre le sirop dans le troisième verre ((désigne A')) (4.0) est-ce que t'es d'accord avec Bastien ?
38	Nadine	((fait non de la tête))
39	adulte	non ? mais alors il faut lui dire « non je suis pas d'accord parce que je pense que », (17.0) toi aussi Bastien tu peux aussi prendre les verres et prendre le sirop, et faire, des choses. peut-être comme ça tu peux mieux expliquer qu'est-ce tu en penses ?
40	Bastien	((fait non de la tête))

⁵ Les commentaires des transcripteurs sont indiqués entre doubles parenthèses dans les extraits.

Durant cette interaction, contrairement à l'espoir mis dans l'entretien piagétien qui devrait permettre de voir la pensée de l'enfant se déployer au travers de discours argumentatifs, les enfants observés ici parlent en général très peu, en particulier Nadine qui ne prend presque jamais la parole. Souvent, en guise de réponses aux questions de l'adulte, les enfants hochent la tête. À un certain moment de l'interaction, la peine que rencontrent les enfants à exprimer leur point de vue est assez manifeste. Durant près de trois minutes, l'adulte sollicite plusieurs fois les enfants afin qu'ils s'expriment. Il utilise de nombreux verbes de parole (*expliquer, parler, discuter, dire*) et ceci à plusieurs reprises. En agissant ainsi, l'adulte donne des indications aux enfants, les invite à produire des discours, demande à l'un d'expliquer à l'autre, etc. Il utilise pour cela quelques verbes modaux précédant les verbes de parole (*devoir, pouvoir, vouloir*, dans des expressions comme « tu dois expliquer à Nadine », « vous devez parler », « tu peux parler », « personne ne veut dire rien ? »). Dans cette interaction, il demande donc aux enfants d'avoir un point de vue propre et de l'exprimer. L'enfant est explicitement placé dans l'échange en tant que locuteur et on lui laisse la parole. Mais parfois, comme ici, les enfants parlent peu, expriment une gêne (baissent les yeux, observent le matériel, se regardent). Ce n'est pas parce que l'adulte procède à des sollicitations insistantes et répétées que les enfants s'expriment. Il ne suffit pas d'exiger des enfants qu'ils expriment leur pensée pour que cela advienne !

Plus loin dans l'interaction, Bastien parle davantage et son discours semble conforme aux attentes de l'adulte. Ce dernier dit : « t'expliques à Nadine et après on va voir si toi, Nadine, t'es d'accord, allez-y » (tour de parole 30) et Bastien reprend alors ce que l'adulte vient de dire, en s'adressant à sa camarade : « est-ce que t'es d'accord ? » (tour de parole 31) puis, plus loin, « est-ce que tu veux voir si on a la même chose ? » (tour de parole 34). Bastien a alors probablement compris qu'il devait parler et agir. Il endosse son rôle assigné de locuteur. Cependant, on s'aperçoit qu'il reprend beaucoup les termes de l'adulte énoncés plus haut. Il s'agit donc d'un phénomène imitatif de reprise de l'adulte (Bernicot, Salazar Orvig & Veneziano, 2006). En relisant attentivement les transcriptions de ces entretiens, on s'aperçoit que c'est l'adulte qui incite même parfois aux reprises ! En effet, à un moment de l'interaction, l'adulte dit à Nadine « mais alors, il faut dire “non je suis pas d'accord parce que je pense que” », alors qu'en principe l'adulte attend l'expression propre de l'enfant. Cette oscillation entre répondre à l'adulte et exprimer son propre point de vue fera l'objet de la prochaine section et sera discutée à l'aide d'exemples.

3. Pensée propre ou pensée socialisée ?

Le fait d'inviter l'enfant à prendre une position de locuteur dans une situation asymétrique ne va pas de soi et il est parfois difficile pour

l'enfant d'assumer cette position dans ce type d'interlocution. L'adulte demande aussi à l'enfant que son propos soit l'expression de *son* point de vue et attend donc de celui-ci qu'il présente ce que nous appellerons une « pensée propre », c'est-à-dire une pensée qui émane du « Je », au sens où l'entend Mead (Mead, 1934), et qui n'est donc pas une simple imitation du propos d'autrui, ou une concession faite pour fournir une réponse socialement attendue, mais une vraie conviction personnelle. Cette pensée propre se trouve en tension avec ce que nous appellerons une « pensée socialisée », c'est-à-dire le fruit d'un effort délibéré de répondre à ce qui est déchiffré de l'attente d'autrui. Lorsque nous observons les interactions adulte-enfants, il n'est pas toujours facile de faire la distinction entre ce qui relève de la pensée propre et ce qui est de l'ordre de la pensée socialisée, car les deux processus sont souvent présents en même temps et en tension. L'enfant ne comprend peut-être pas toujours où et quand il est possible pour lui de déployer une pensée propre et n'a pas forcément envie de le faire ne serait-ce que parce que cela met en jeu sa face. Cependant, invité à cette séance, tant qu'il l'accepte, il cherche au moins minimalement à répondre à l'attente de l'adulte ou du moins à ce qu'il en comprend. Dans ces circonstances, l'attente de l'adulte que l'enfant exprime un point de vue propre n'est-elle pas un paradoxe ?

Dans l'exemple ci-dessous, un adulte discute avec deux enfants, Denis et Jolan, qui ont entre 6 et 7 ans. Il s'agit de l'épreuve de conservation des quantités de liquide, ayant subi quelques modifications : en effet, au départ, la quantité de liquide dans le verre C est égale à la quantité de liquide dans le verre B de forme différente (apparence d'inégalité) et le transvasement se fait ensuite de B en A et de C en A' (et offre donc une apparence d'égalité puisque les niveaux atteints par le sirop dans les deux verres sont semblables).

Extrait 2

50	adulte	alors on va voir si c'est bien comme ça hein je verse tout ici dedans ((verse C dans A' et B dans A)) est-ce qu'il y a la même chose beaucoup de jus d'orange dans les deux verres ou bien est-ce qu'il y a un verre où y a plus de jus d'orange ou un verre
51	Denis	y a plus ((désigne A))
52	Jolan	non la même chose (3.0)
53	Denis	non
54	adulte	qu'est-ce que tu penses Denis y a la même chose beaucoup ?
55	Denis	non y a plus, ((désigne A))
56	adulte	comment tu sais qu'il y a plus ?
57	Denis	parce que c'est un plus grand verre

58	adulte	puis si on regarde ((rapproche A et A'))
59	Jolan	non c'est la même chose
60	adulte	y a la même chose de jus d'orange Denis ?
61	Denis	non
62	adulte	non ?
63	Jolan	oui (4.0)
64	Denis	ouais
65	Jolan	on a la même chose
66	adulte	si tu regardes bien
67	Denis	ouais
68	adulte	y a la même chose ?
69	Denis	ouais
[...]		
85	adulte	puis toi Denis, qu'est-ce que tu penses ?
86	Denis	y a moins ((désigne A')) vu ((rapproche A et A')) y a moins, ça descend
87	Jolan	non c'est la même chose
88	adulte	si on regarde bien on voit que c'est la même chose hein ? han ? d'accord Denis ? si tu regardes bien c'est la même chose,
89	Denis	ouais

Dans l'entier de l'interaction dont cet extrait est tiré, c'est-à-dire quels que soient les transformations et l'état de sirop dans les verres (même donc quand $A=A'$), Denis tente de maintenir sa position, à savoir l'inégalité des quantités. Cependant, à trois reprises dans l'interaction, Denis déclare qu'il y a égalité, ce qui est contradictoire, mais on peut observer que ceci advient comme une confirmation d'un propos de l'adulte qui précède (tours de parole 64-69). Plus loin dans l'interaction, l'adulte dit que « si on regarde bien on voit que c'est la même chose hein ? han ? d'accord Denis ? si tu regardes bien c'est la même chose » (tour de parole 88), question à laquelle Denis répond non pas par un « oui » franc mais par un « ouais » (tour de parole 89). L'enfant disant « non » dès le début de l'interaction, l'adulte fait probablement l'hypothèse que la prémisses $A=A'$ n'est pas partagée. Il pousse donc l'enfant à reconnaître l'égalité des quantités de liquide dans les verres A et A' alors que l'enfant répond souvent « non » à cette question de l'égalité. L'enfant exprime un point de vue propre que l'adulte ne comprend pas. Ce dernier propose alors de revoir la prémisses $A=A'$ et insiste tellement sur ce fait que l'enfant finit par comprendre qu'il est censé répondre « oui ». Cependant, les « ouais » (tours de parole 64, 67, 69 et 89) énoncés par Denis nous incitent à penser

qu'il n'est pas totalement convaincu par cette réponse mais cède plutôt à la pression sociale exercée par l'adulte et par son camarade.

Même si dans des situations telles que celles-ci l'adulte a pour but de comprendre le développement cognitif de l'enfant, et qu'il est donc censé poser des questions en restant le plus neutre possible, il exerce une autorité sur l'enfant et la relation asymétrique peut s'accroître. L'adulte a une grande influence sur les réponses de l'enfant et il semble qu'il lui fasse dire ou faire des choses en contradiction avec ce que l'enfant veut dire ou faire. Prendre et émettre un point de vue propre dans ce cas-là semble alors bien compliqué. L'autorité de l'adulte joue ici probablement un rôle dans l'expression du point de vue de Denis qui fluctue entre une pensée propre et une pensée socialisée.

L'exemple suivant est une interaction entre un adulte et deux enfants, Lucie et Nicolas, âgés d'environ 6 ans⁶. Dans la première partie de l'extrait ci-dessous, les niveaux de liquide sont les mêmes dans les verres A et A' mais aussi dans le verre C (qui, étant plus large, contient donc plus de sirop). Dans la deuxième partie de l'interaction, les niveaux de liquide dans les verres A et C sont les mêmes, mais inférieurs au niveau du verre A'.

Extrait 3

260	adulte	d'accord alors toi tu penses ça, et puis toi Lucie, qu'est-ce que tu penses ?
261	Lucie	moi aussi
262	adulte	tu penses quoi ? c'est-à-dire ?
263	Nicolas	la même chose que moi elle veut dire
264	adulte	ouais mais c'est quoi la même chose que Nicolas ?
265	Nicolas	qu'il faut
266	adulte	attends laisse-la parler
267	Nicolas	d'accord
268	adulte	qu'est-ce que tu veux dire, Lucie ?
269	Lucie	qu'il faut mettre un petit peu vers l'autre ((désigne la gourde))
270	adulte	je te laisse faire alors, comme ça tu m'expliques comment tu fais
271	Lucie	((verse C dans la gourde))
272	adulte	alors, tu m'expliques ce que tu as fait ?
273	Nicolas	c'était pas c'est
274	adulte	attends attends laisse-la laisse-la,

⁶ Une partie de cet extrait a été examinée dans une autre étude (Breux, 2011).

275	Nicolas	en fait, en fait, en fait, c'est pas la même chose
276	adulte	alors, on laisse euh Lucie s'exprimer ?
277	Nicolas	oui
278	adulte	puis dire ce qu'elle pense, puis après tu diras ton avis
279	Nicolas	oui
[...]		
340	adulte	qu'est-ce que tu penses ? oui ?
341	Nicolas	((fait oui de la tête))
342	adulte	et toi Lucie ?
343	Lucie	oui
344	Nicolas	non, j'ai vu que non
345	adulte	ah bon ? et pourquoi non ?
346	Nicolas	elle a mis un peu plus, regardez, comme ça,
347	adulte	ah ouais. qu'est-ce que t'en penses Lucie ?
348	Lucie	celui-là ((désigne C)) il a plus et celui-là ((désigne A)) il a un petit peu
349	Nicolas	non celui-là celui-là ((désigne A)) il est à bonne taille. celui-là ((désigne A')) il en a plus
350	Lucie	celui-là ((désigne A')) il a plus
351	adulte	alors, il faut enlever dans celui-là ((désigne A')) ? je vais enlever alors,
352	Nicolas	Lucie, écoute, parle plus fort ! on n'entend rien de rien ! ((s'adresse à l'adulte)) hein ?

Dans cette interaction, qui dure environ vingt-six minutes au total, Nicolas prend presque systématiquement la parole en premier. Il est très impliqué dans l'activité, posant des questions à l'adulte, donnant son avis, examinant les verres, etc. Il se montre très engagé et bavard tout au long de l'interaction. Beaucoup plus, en tout cas, que sa camarade Lucie, qui parle en général seulement lorsque l'adulte s'adresse nommément et directement à elle. L'adulte intervient de nombreuses fois (tours de parole 266, 274, 276, et 278) pour donner la parole à Lucie et guider le déroulement de la conversation : « on laisse Lucie s'exprimer ? [...] puis dire ce qu'elle pense, puis après tu diras ton avis » (tours de parole 276 et 278).

Dans cet extrait, Nicolas coupe la parole à sa camarade à plusieurs reprises, ne la laissant ainsi pas exprimer son opinion et répondant même à sa place en interprétant ses dires : « la même chose que moi elle veut dire » (tour de parole 263). À la fin de l'extrait, Nicolas semble endosser le rôle non plus du camarade de classe et du partenaire de la tâche mais de celui qui la dirige, comme pourrait le faire un enseignant par exemple. Il s'exclame

même à la dernière réplique de l'extrait : « Lucie, écoute, parle plus fort ! on n'entend rien de rien ! ». Les différents rôles qu'adopte Nicolas au cours de cette interaction sont très intéressants. En effet, ce petit garçon est d'abord l'enfant dans l'interaction, face à l'adulte : il assume alors son rôle d'enfant et obéit à l'adulte quand celui-ci lui dit d'attendre et de laisser parler sa camarade (tours de parole 276-279). Dans un autre moment de l'interaction (non transcrit ici), Nicolas demande l'avis de l'adulte, son approbation sur ce qu'il fait, et énonce même une fois un « oui chef » en réponse à une consigne donnée par l'adulte. Il a donc conscience de sa double position d'enfant et d'élève. Dans l'interaction, il occupe encore une autre position, celle de camarade, vis-à-vis de Lucie. Dans la vie de la classe, ces enfants se connaissent et interagissent tous les jours. Cependant, ici, ils sont placés dans une situation inhabituelle. Nicolas quitte peu à peu ses positions d'enfant, d'élève et de camarade pour endosser un rôle de « chef » et en venir à ordonner à sa camarade : « Lucie, écoute, parle plus fort ! ». Quant à Lucie, dans ces conditions, il devient difficile pour elle d'exprimer son propre point de vue. À la fin de l'extrait, on la voit reprendre les termes de son camarade pour répondre à la question de l'adulte, exprimant ainsi probablement ce qu'elle croit qu'on attend d'elle.

4. Enfant, élève et locuteur

Les trois exemples que nous avons examinés présentent des situations asymétriques dans lesquelles l'adulte attend de l'enfant qu'il exprime sa propre opinion, déploie un raisonnement original, amène sa contribution et l'argumente. Le premier extrait illustre qu'il est parfois difficile pour l'enfant d'exprimer un point de vue ; les deux extraits suivants permettent de mieux comprendre l'oscillation qui peut se manifester entre l'effort d'exprimer une pensée propre et l'effort de produire une pensée socialisée, avec le risque que l'une étouffe l'autre.

Observer l'enfant dans une situation où on lui demande d'être locuteur est instructif pour réexaminer les efforts pédagogiques actuels qui tendent également à donner plus de place à l'expression du point de vue de l'élève. En effet, l'école attend des élèves, en plus des apprentissages relativement passifs des leçons enseignées, de plus en plus de créativité personnelle dans leurs raisonnements et dans leurs travaux. Les élèves sont toujours plus soumis à des invitations à exprimer leur point de vue propre, afin (tel est l'objectif pédagogique) qu'ils développent une pensée personnelle et puissent devenir des citoyens critiques et responsables.

Nous avons pu observer dans notre recherche qu'au sein d'une relation asymétrique, répondre à l'invitation d'exprimer une pensée propre entre en tension avec le souci légitime de l'élève de fournir des

réponses acceptables. Si être enfant et locuteur peut être si difficile parfois pour l'enfant dans des situations comme celles que nous avons rencontrées dans cette étude, être élève exprimant un point de vue propre peut relever de l'exploit lorsque l'adulte formule des exigences contradictoires, comme nous l'avons vu, par exemple lorsqu'il incite à faire des reprises au moment même où il demande l'expression d'un point de vue personnel !

À l'instar de Saussure et Béguelin, placer l'activité du locuteur au centre et étudier les processus qui sous-tendent les paramètres externes (Béguelin, 1992) permet de mieux comprendre ce que cette activité implique, socialement et psychologiquement. On comprend que, pour que l'élève puisse endosser activement une position de locuteur auteur de ses propres paroles, il faut le placer dans les conditions psychologiques et sociales adéquates. Il s'agira donc d'imaginer des dispositifs pédagogiques ouverts (Giglio & Perret-Clermont, 2012) dans lesquels il sera clair (mais est-ce possible ?) qu'il n'y a pas de réponse attendue mais quelque chose de neuf à élaborer ou à créer : idée, argumentation, compréhension ou raisonnement. Le rôle de l'enseignant ne serait plus d'enseigner ce qu'il "faut dire" mais d'accompagner une pensée naissante, en l'instrumentant et en l'enrichissant d'acquis culturels.

Bibliographie

- Arcidiacono, F. & Perret-Clermont, A.-N., « Revisiting the Piagetian test of conservation of quantities of liquid : argumentation within the adult-child interaction », *Cultural-Historical Psychology*, n° 3, 2009, p. 25-33.
- Arcidiacono, F. & Perret-Clermont, A.-N., « The co-construction of conversational moves in the context of Piagetian interview : the case of the test of conservation of quantities of liquid », *Rassegna di Psicologia*, n° 27(2), 2010, p. 117-137.
- Béguelin, M.-J., « L'approche des "anomalies" argumentatives », *Pratiques*, n° 73, 1992, p. 51-78.
- Béguelin, M.-J., « L'apprenant comme modèle du sujet parlant », in Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (dir.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, 2004, p. 69-72.
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E., « Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse », *La Linguistique*, n° 42(2), 2006, p. 29-50.
- Breux, S., « Pourquoi ? – Parce que. Explication et argumentation dans deux tâches scolaires : une illustration des genres textuels ? » (Mémoire de Master non publié), Université de Genève, 2011.

- Breux, S., Arcidiacono, F. & Perret-Clermont, A.-N., « Reprendre la parole de l'autre dans une situation d'entretien piagétien », *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, no 60, 2014, p. 109-120.
- Dolz, J. & Schneuwly, B., *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N., « Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 14, 2012, p. 127-140.
- Greco Morasso, S., Miserez-Caperos, C. & Perret-Clermont, A.-N., « L'argumentation à visée cognitive chez les enfants. Une étude exploratoire sur les dynamiques argumentatives et psychosociales », in Muller Mirza, N. & Buty, C. (eds), *Argumentation dans les contextes de l'éducation*, Bern, Peter Lang, sous presse.
- Mead, G.H., *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1934.
- Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (eds.), *Argumentation and education. Theoretical foundations and practices*, New York, Springer, 2009.
- Piaget, J., *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF, 1926/2003.
- Piaget, J. & Szeminska, A., *La genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1941.
- Saussure, F. de, *Cours de linguistique générale, édition synoptique de Rudolf Engler*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1968.
- Sinclair-Harding, L., Miserez, C., Arcidiacono, F. & Perret-Clermont, A.-N., « Argumentation in the Piagetian clinical interview as collaborative thinking : a step further in dialogism », in Ligorio, M. B. & César M. (eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self*, Charlotte, Information Age Publishing, 2013, p. 53-82.