

Rédigé en 2009. A paraître in *Aprendizagem/Desenvolvimento*. Instituto Piaget, Lisboa, Portugal.

L'argumentation dans le contexte de l'entretien clinique. Revisiter Piaget et son actualité

Francesco Arcidiacono et Anne-Nelly Perret-Clermont

Université de Neuchâtel (Suisse)

Abstract

When Piaget visited Binet's laboratory in Paris, and learned about the newly devised "intelligence tests", he was soon very critical of the approach. In his opinion the child's reasoning could not be assessed just by taking note of the child's answers to preset questions. In order to better understand the functioning of the growing mind, Piaget developed a method that he called "clinical interview" or "critical interview" and used it in all his studies on the development of concrete and formal operations. Piaget claimed that with such an approach he could better investigate how children were reasoning because he would require from them, through appropriate conversations to give arguments to back up their answers.

In our on-going research, we are currently revisiting these "clinical interviews" and the piagetian claim that children are arguing according to their cognitive level, with the hypothesis that the children's understanding of what they are supposed to think and talk about is highly dependent on their interpretation of the social setting in which they are asked to have a conversation, and this deeply affects their possibility to argue and to learn to argue. From the observations of these classical conversations, we hope to develop insights for a revisitation of Piaget's fundamental suggestion that argumentation plays a central role both in the adult's understanding of the child and in the child's understanding of the world.

Keywords: adult-child interaction, conservation, argumentation, piagetian interview

Corresponding author:

Francesco Arcidiacono

Institut de psychologie et éducation

Université de Neuchâtel

Espace L. Agassiz, 1 - 2000 Neuchâtel

Tél. +41 32 7181743 Fax: +41 32 7181851

email : francesco.arcidiacono@unine.ch

L'ARGUMENTATION DANS LE CONTEXTE DE L'ENTRETIEN CLINIQUE. REVISITER PIAGET ET SON ACTUALITÉ*

Cette étude vise à analyser la situation d'épreuve piagétienne par rapport à l'activité d'argumentation produite au cours de l'interaction entre l'expérimentateur et l'enfant. Le point de départ est le fait que, lorsque au début du 20^{ème} siècle Piaget était à Paris dans le laboratoire de Binet, il avait réfléchi de façon critique à la nature de l'intelligence. Il avait remarqué que la plupart des réponses que les enfants donnaient aux questions de l'adulte ne l'informaient pas sur le *pourquoi* de telles réponses. Sa question de base portait donc sur comment était-il possible de comprendre les stratégies de réponse des enfants. Par conséquent, Piaget avait développé l'entretien clinique comme méthode pour étudier les processus cognitifs qui caractérisaient les réponses des enfants et il avait découvert que ces processus cognitifs n'étaient pas fixes mais se développaient.

Dans le but de revisiter certaines épreuves piagésiennes et leur actualité, nous essayerons dans cet article de considérer le rôle de l'argumentation dans le contexte de l'entretien clinique, en présupposant que l'interaction qui a lieu au cours des conversations entre l'enfant et l'expérimentateur est une activité complexe, fondée sur des règles sociales spécifiques de cette situation.

Argumentation et pensée

Pour comprendre la pensée des enfants, Piaget discutait avec eux et tentait de saisir la logique de leur raisonnement. L'«entretien clinique» ou «entretien critique» qu'il a développé offrait la possibilité aux enfants de dévoiler leur pensée "*on the move*". Pour comprendre la logique des enfants, Piaget leur demandait d'argumenter leurs positions, de soutenir leurs propos, de faire face à des contre-suggestions ou encore de s'imaginer en train de se confronter avec d'autres enfants ayant d'autres points de vue. L'approche utilisée par Piaget était nouvelle (et l'est toujours) parce qu'il accordait une forme particulière de rationalité chez les enfants, une rationalité en développement. Une prémisse à la base des épreuves piagésiennes était le fait que l'argumentation

* Cet article est le produit d'un colloque qui s'est tenu à l'Institut Piaget de Lisbonne (Portugal) du 21 au 23 septembre 2009. Nous remercions vivement les organisateurs du colloque et le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique qui soutient le projet No 123102/1 dont cette recherche fait partie.

des enfants révélait la manière dont ils pensaient et la structure logique de leur argumentation révélait leur développement cognitif.

Nous croyons qu'il faut maintenant revisiter ces postulats de Piaget à l'aide des récentes études sur l'argumentation (van Eemeren et Grootendorst, 2004; Rigotti et Rocci, 2006; Greco Morasso, 2008; Arcidiacono et Perret-Clermont, 2009; Muller Mirza et Perret-Clermont, 2009) et sur la conversation en contexte (Grossen, Liengme-Bessire et Perret-Clermont, 1997; Arcidiacono, Pontecorvo et Greco Morasso, 2009; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon et Marro, 2009).

Notre intention est de mieux comprendre les logiques et l'argumentation des enfants, mais aussi les stratégies et le sens que les enfants construisent lorsqu'ils pensent avec d'autres personnes (Bruner, 1990). Nous sommes intéressés à mieux comprendre le développement à long terme et ses liens avec les micro-développements situés dans le *hic et nunc*. Pour atteindre ce but, nous voulons accorder une attention particulière à la pensée telle qu'elle se déploie ou co-construit dans des interactions sociales, et plus spécifiquement dans les conversations (Trognon, 1999).

L'entretien clinique en situation d'épreuve piagétienne

Piaget avait conçu l'entretien clinique ou critique comme étant une méthode pour examiner les processus cognitifs des enfants en leur offrant l'opportunité de dévoiler leur raisonnement. Un exemple très connu est l'entretien clinique lors de l'épreuve de la conservation des quantités de liquide. L'intention de Piaget dans cette expérience était d'observer comment les enfants (normalement entre 5 et 7 ans) arrivaient à une compréhension de la conservation des quantités de liquide même si les aspects perceptifs pouvaient les induire en erreur. D'un point de vue psychologique, Piaget considérait la notion de conservation comme une sorte d'*a priori* de la pensée qui n'était pas donnée d'avance à l'enfant mais qui se construisait grâce au développement cognitif de l'enfant.

L'épreuve de conservation des quantités de liquide (Piaget et Szeminska, 1941) est une situation dans laquelle un enfant est confronté à deux verres égaux (A et A') contenant la même quantité de liquide. Le contenu du verre A est ensuite versé sous les yeux de l'enfant dans d'autres verres de formes différentes (B et C). On demande ensuite à l'enfant si les quantités dans les verres sont toujours les mêmes et pourquoi. Piaget invitait alors son interlocuteur à réagir à des contre-suggestions et, ce faisant, il cherchait à solliciter l'argumentation pour comprendre la structure de la pensée de l'enfant. Pour Piaget, les réponses de l'enfant étaient des symptômes de son niveau

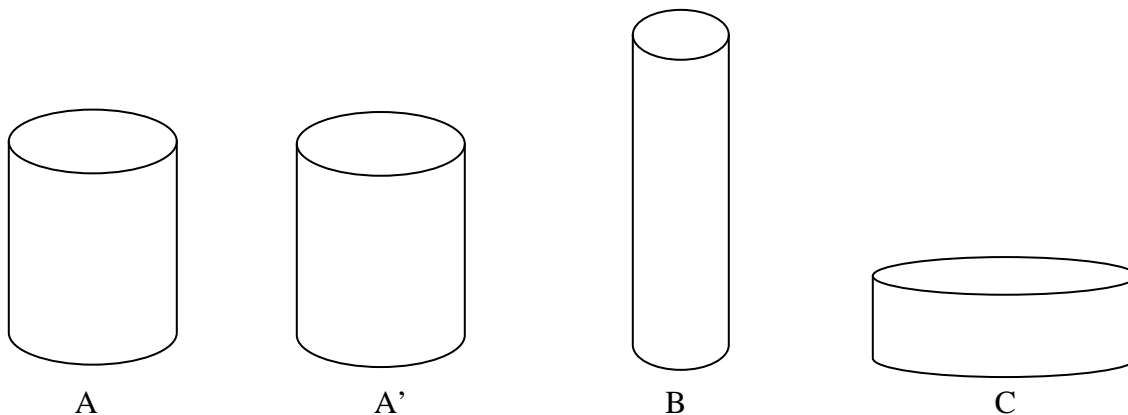
Revisiter l'épreuve de conservation des quantités de liquide: aspects méthodologiques et étude de cas

Objectif de l'étude

Notre intérêt pour l'entretien clinique piagétien vise à analyser les stratégies conversationnelles de l'enfant face à l'expérimentateur, pour comprendre comment elles sont co-construites dans le cadre de cette interaction. Notre hypothèse est que la capacité argumentative de l'enfant n'est pas simplement un signe de son niveau opératoire autour de la notion de conservation, mais aussi un signe de la compétence conversationnelle tant de l'enfant que de l'adulte auquel il est confronté.

Procédures et instruments

Deux doctorants ont eu pour tâche de mener des entretiens cliniques à la façon piagétienne (c'est-à-dire en suivant le script prévu dans les épreuves classiques), auprès d'enfants de 5 à 7 ans avec les verres dessinés ci-dessous.



Les données recueillies comprennent l'enregistrement vidéo et la transcription des interactions de 28 enfants suisses-romands. La récolte des données a eu lieu dans les locaux des écoles des enfants participants.

De ces transcriptions il ressort que les enfants de cette enquête n'argumentent ni dans le but de soutenir leur points de vue, ni pour montrer leur raisonnement et ceci contrairement aux attentes de Piaget et à nos expériences précédentes! Pourquoi? Une lecture attentive des données nous a montré que les expérimentateurs ont rencontré des difficultés à respecter la procédure piagétienne. Pourquoi était-ce si difficile pour eux? Est qu'il y a eu un problème de communication entre

l'adulte qui essaye de suivre le script et l'enfant qui essaye de d'interpréter et répondre aux questions de l'expérimentateur?

À partir de ces constats, nous aimerons offrir des exemples d'entretien¹ analysées de façon qualitative à deux niveaux: le premier concerne l'organisation de l'activité du point de vue de la conversation et de sa structure; le deuxième porte plutôt sur les prémisses de l'argumentation attendue dans les épreuves effectuées et sur la possibilité de retrouver des traces argumentatives dans le contexte de l'entretien clinique.

Premier niveau d'analyse: la conversation

A un premier niveau d'analyse nous avons cherché à comprendre la perspective des participants à chaque tour de parole: c'est-à-dire retracer les raisons possibles des interventions des participants et identifier les malentendus. Le premier exemple concerne un moment de l'interaction entre l'expérimentateur et une fille après la phase d'égalisation du liquide dans les verres A et A'. L'expérimentateur transvase le liquide du verre A au verre B et questionne l'enfant à propos de la quantité de sirop dans les verres.

Extrait 1. Participants: expérimentateur, enfant (Sabrina, 7,1 ans)

33. Exp: alors maintenant tu regardes bien, je vais prendre un autre verre ((B)) puis je verse tout ton sirop dans ce verre ((il verse)) (1.0) voilà, et puis maintenant moi je bois dans mon verre, toi tu bois dans ton verre on aura la même chose à boire, quelqu'un aura plus de sirop, quelqu'un aura moins de sirop?
34. Enf: toi t'as moins de sirop que moi alors j'en aurai plus
35. Exp: toi tu as moins de sirop que moi
36. Enf: moi plus
37. Exp: toi tu vas avoir plus de sirop, tu peux me dire pourquoi tu penses avoir plus de sirop?
38. Enf: parce qu'il est grand ((verre B)) et ici il est,
39. Exp: d'accord ((reprend son verre, y verse le contenu du verre B)) je te donne ton verre, j'y verse et puis maintenant (1.0) tu penses qu'on a la même chose de sirop dans les deux verres ((A et A'))

¹ Pour les symboles de transcription voir la liste annexée. Les noms des participants ont été changés par des noms fictifs pour garantir l'anonymat.

40. Enf: oui
41. Exp: oui, je prends encore un autre verre ((C)) je le garde pour moi, puis je verse dans ce verre. si maintenant moi je bois dans mon verre et toi tu bois dans ton verre, on va avoir la même chose de sirop, quelqu'un va avoir plus de sirop, quelqu'un va avoir moins de sirop?
42. Enf: j'ai plus de sirop moi
43. Exp: toi t'as plus de sirop, tu peux me dire pourquoi tu penses avoir plus de sirop?
44. Enf: le tien il est rond ((verre C)) le mien il est haut
45. Exp: c'est parce que le mien il est rond et le tien il est haut
46. Enf: ((elle acquiesce))
47. Exp: parfait, merci beaucoup on a fini.

Dans cet extrait la réponse de l'enfant à la question de l'adulte autour de la quantité de liquide contenue dans les verres A' et B est de type non conservant (tour 34, *toi t'as moins de sirop que moi alors j'en aurai plus*): pour l'enfant la quantité de sirop ne se conserve pas après le passage d'un verre à l'autre. Quand l'expérimentateur lui demande d'expliquer sa réponse (tour 37, *toi tu vas avoir plus de sirop, tu peux me dire pourquoi tu penses avoir plus de sirop?*), l'enfant se réfère à une relation entre la forme du verre et la quantité de sirop (tour 38, *parce qu'il est grand*). La réponse de Sabrina est donc basée sur la perception de la transformation de la quantité de liquide due au changement de verre (en particulier, le passage d'un verre à un autre de forme inégale). Dans la séquence observée, l'expérimentateur accepte l'explication de l'enfant (tour 39, *d'accord*) sans rien ajouter. Ensuite il continue l'entretien en utilisant d'autres verres (A' et C). Une fois transvasé le liquide dans le nouveau verre C, l'adulte pose la même question d'avant (tour 41, *si maintenant moi je bois dans mon verre et toi tu bois dans ton verre, on va avoir la même chose de sirop, quelqu'un va avoir plus de sirop, quelqu'un va avoir moins de sirop*): de la même façon qu'à la situation précédente, l'enfant donne la même réponse (tour 42, *j'ai plus de sirop moi*) et utilise le même type d'explication, c'est-à-dire la forme des verres (tour 44, *le tien il est rond le mien il est haut*), pour rendre compte de l'inégalité (perçue) de la quantité de sirop dans A' et C. Le tour 45 de l'adulte peut être considéré comme une *gloss practice* (Garfinkel et Sacks, 1970) de la part de l'expérimentateur, c'est-à-dire une façon de confirmer la compréhension de l'explication donnée par l'enfant, en répétant ses mêmes mots (*c'est parce que le mien il est rond et le tien il est*

haut). Cela a pu être interprété de la part de l'enfant comme une confirmation de la plausibilité de sa réponse, validée par l'intervention finale de l'adulte (tour 47, *parfait*), qui donne une valeur de réussite à l'expérience menée.

L'extrait 1 montre comme les échanges conversationnels offrent continuellement aux participants des appuis pour construire ensemble les séquences de question-réponse, en utilisant chacun les indices communicationnels fournis par l'autre. Ce type de conversation est donc largement influencé par les éléments et les signaux que l'adulte et l'enfant se donnent réciproquement au cours de l'interaction, sur la base de leur compréhension de l'activité, des buts et des intentions de l'interlocuteur.

Dans d'autres cas, la relation entre l'expérimentateur et l'enfant peut se construire de façon différente, avec des moments d'impasse au cours de la séquence conversationnelle. L'exemple suivant concerne une situation dans laquelle, après la phase d'égalisation du liquide dans les verres A et A', l'adulte transvase le liquide du verre A au verre B et questionne l'enfant à propos de la quantité de sirop dans les verres.

Extrait 2. Participants: expérimentatrice, enfant (Marcel, 6,11 ans)

21. Exp: on va verser ton sirop dans ce nouveau verre ((B)) maintenant ce que j'aimerais savoir c'est si moi je bois dans mon verre, et toi tu bois dans ton verre, tu penses qu'on va avoir la même chose de sirop, quelqu'un va avoir plus de sirop, quelqu'un va avoir moins de sirop?
22. Enf: je sais pas
23. Exp: tu sais pas
24. Enf: hinhin ((il secoue la tête))
25. Exp: alors je vais faire ce que j'ai fait dans d'autres classes, il regardait la forme du verre, la hauteur du sirop, pour pouvoir savoir s'il y avait la même chose, si quelqu'un avait plus, quelqu'un avait moins
26. Enf: uhm:
27. Exp: on peut p'têtre mettre les deux verres à côté, regarder leurs formes,
28. Enf: bin: c'est pas la même hauteur
29. Exp: pas la même hauteur

attribue une déclaration à l'enfant (*tu sais que dans ton verre y a le plus haut sirop*) et la valide au tour 37. L'adulte est donc en train de construire une séquence qui ne tient pas compte de l'interlocuteur: ses interventions ne concernent pas la compréhension de l'activité et de ses buts de la part de l'enfant, mais plutôt elles semblent orientées vers l'obtention d'une réponse attendue.

Les extraits ici présentés illustrent combien une interaction peut mettre en présence différentes perspectives et le fait que chacun n'arrive pas nécessairement à comprendre le point de vue de l'interlocuteur, le cadre de la situation et le but de l'activité. Parfois les interventions de l'adulte et de l'enfant sont co-construites sur la base de leur capacité d'orienter chaque tour de parole en fonction du récepteur (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). Dans ce cas, l'échange conversationnel peut y être considéré une activité polyphonique dans laquelle l'ordre et la cohérence conversationnels ne concernent pas simplement le niveau linguistique, mais aussi le niveau des actions interactives de la part des participants. Dans d'autres cas, la conversation se déroule avec des moments de «blocage» dans lesquels les participants n'arrivent pas à prendre en compte les différentes positions de l'interlocuteur, et ne partagent pas le même objet de discours. Les raisons des interventions de l'adulte et de l'enfant sont alors fondées sur des malentendus quant à la nature de l'activité en cours et des attentes des uns et des autres.

Deuxième niveau d'analyse: l'argumentation

L'entretien clinique de Piaget suppose une forme de défi fait à la réponse de l'enfant afin d'évaluer sa stabilité et le degré de certitude de l'enfant (Ginsburg, 2009). Si l'enfant s'engage dans des mouvements argumentatifs, son raisonnement peut devenir observable et les prémisses de son raisonnement peuvent alors être mieux connues. Que se serait-il produit si l'enfant était entré dans une démarche argumentative?

Selon le modèle argumentatif de la *critical discussion* (van Eemeren et Grootendorst, 1984; Rigotti et Greco Morasso, 2009), l'argumentation requiert une phase d'ouverture, avec l'affirmation de deux thèses différentes qui créent un débat, puis un engagement des personnes dans le débat, des mouvements argumentatifs et une phase de conclusion. À partir d'une différence d'opinions, les participants peuvent s'engager dans une démarche interactive qui vise à trouver une solution critique, c'est-à-dire l'acceptation d'une des deux thèses ou l'élaboration d'une troisième sur la base des différentes argumentations soutenues.

Si on considère les exemples rapportés sur la base de ce modèle, on observe qu'il n'y a guère d'occasions d'ouverture d'une argumentation. En effet, dans l'extrait 1, l'enfant répète la même réponse, n'entre pas dans un débat et n'argumente pas pour défendre sa thèse. De la même façon, l'adulte ne joue pas le rôle de l'interlocuteur antagoniste: il invite l'enfant à donner des raisons pour soutenir une réponse, mais il n'explicite pas un autre point de vue, ce qui serait nécessaire pour qu'il y ait engagement argumentatif. Dans l'extrait 2, l'enfant essaye plutôt de deviner les réponses attendues: il n'argumente pas, ne se contredit pas et ne soutient pas ses interventions. De même, l'adulte n'exprime jamais sa thèse et, par conséquent, la phase de débat ne peut pas débiter. Il n'y a pas de phase d'ouverture, même si l'adulte essaye de donner des contre-arguments. L'expérimentatrice n'explicite pas un point de vue divergent et donc il n'y a pas d'engagement argumentatif dans la séquence observée.

En guise de conclusion: quelques éléments de discussion

Dans les situations proposées dans cet article, les buts de l'entretien clinique ont été interprétés différemment par l'adulte formé au script et par l'enfant interrogé. L'adulte pensait d'explorer l'argumentation de l'enfant, mais en fait il n'a considéré que la première réponse de son interlocuteur. L'enfant a essayé de donner la réponse attendue, mais il n'a pas deviné ce que l'adulte était en train de faire. Même si le but de l'entretien clinique était d'amener l'enfant à argumenter son point de vue, l'adulte, trop attaché au script, n'a pas invité l'enfant à s'engager dans des mouvements argumentatifs: pourquoi est-ce ainsi? Le script serait-il inadéquat?

Nous pensons que, pour répondre à ces questions, il faut tenir compte du contexte de l'entretien clinique et se rappeler que l'argumentation est le fruit d'une *pensée collaborative*, dans laquelle l'adulte doit arriver à ouvrir un espace pour permettre l'argumentation (la sienne et celle de l'enfant). La pensée des enfants ne se laisse pas étudier *in abstracto*. La réalité *hic et nunc* de l'interaction sociale ne doit pas être sous-estimée.

L'entretien clinique piagétien demande à être revisité. Il n'est pas d'emblé un espace de débat. Pour observer l'enfant débattre et argumenter, il nous faut mettre en place des situations dans lesquelles les tâches, les rôles, les activités ainsi que les buts soient appropriés à ce but et que l'enfant y soit pris à parti.

Bibliographie

- Arcidiacono F., Perret-Clermont A.-N. (2009). Revisiting the piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction. *Cultural-Historical Psychology*, 3 (in press).
- Arcidiacono F., Pontecorvo C., Greco Morasso S. (2009). Family conversations: the relevance of context in evaluating argumentation. *Studies in Communication Sciences*, 9(2), 7-20.
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eemeren van F. H., Grootendorst R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions*. Dordrecht/Cinnamison: Foris.
- Eemeren van F. H., Grootendorst R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: the Pragmatic-Dialectical Account*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel H., Sacks H. (1970). On formal structures of practical action. In J. C. McKinney, E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical Sociology* (pp. 338-366). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ginsburg H. P. (2009). The challenge of formative assessment in mathematics education: children's minds and teachers' minds. *Human Development*, 52(2), 109-128.
- Greco Morasso S. (2008). *Argumentative and other communicative strategies of the mediation practice*. Unpublished Ph.D. thesis. University of Lugano.
- Grossen M., Liengme Bessire M.-J., Perret-Clermont A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen, B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 221-247). Bern: Lang.
- Muller Mirza N., Perret-Clermont A.-N. (Eds.) (2009). *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer.
- Perret-Clermont A.-N., Schubauer-Leoni M. L., Trognon A. (1992). L'extorsion des réponses en situation asymétrique. *Verbum*, 1-2, 3-32.
- Piaget J., Szeminska A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rigotti E., Greco Morasso S. (2009). Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource. In N. Muller Mirza, A.-N. Perret-Clermont (Eds.) *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (pp. 9-66). New York: Springer.

- Rigotti E., Rocci A. (2006). Towards a definition of communication context. Foundations of an interdisciplinary approach to communication. *Studies in Communication Sciences*, 6(2), 155-180.
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50(5), 696-735.
- Schwarz B., Perret-Clermont A.-N., Trognon A., Marro P. (2008). Emergent learning in successive activities: Learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics & Cognition*, 16(1), 57–91.
- Trognon A. (1999). Eléments d’analyse interlocutoire. In M. Gilly, J-P. Roux, A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction: analyse des médiations sémiotiques* (pp. 69-94). Nancy: Presses Universitaires.

Annexes: symboles de transcription

.	intonation descendante
,	intonation ascendante
?	intonation interrogative
:	allongement
—	(souligné) emphase
(())	commentaires ajoutés
[chevauchements
(1.0)	pause (en secondes)