

## RÉSUMÉ :

*La recherche présentée contribue à l'analyse des processus d'acquisition au cours d'interactions conversationnelles entre un adulte et un enfant de 4 ans. Dans une perspective endogène et formelle, le « schéma » semble un bon candidat comme unité organisatrice de la conversation et comme vecteur du processus d'acquisition du langage par l'enfant.*

## MOTS-CLÉS :

Acquisition - Langage - Recherche - Enfant - Interaction - Cognition.

# LE « SCHÉMA », UNITÉ ORGANISATRICE DE LA CONVERSATION ET VECTEUR DES PROCESSUS D'ACQUISITION

par José Elie HALIMI, Asaf BACHRACH,  
Jean-Marie Odéric DELEFOSSE

José Elie HALIMI  
Asaf BACHRACH  
étudiants en sciences du langage  
EA 170, CALIPSO,  
Université de la Sorbonne Nouvelle  
- Paris III  
19, rue des Bernardins  
F-75005 Paris  
elie.halimi@oreka.com

J.-M. Odéric DELEFOSSE  
professeur en sciences du langage  
IUFM d'Orléans-Tours  
EA 170, CALIPSO,  
Université de la Sorbonne Nouvelle  
- Paris III  
Institut de Linguistique et  
Phonétique Générales  
et Appliquées,  
19, rue des Bernardins  
F-75005 Paris  
jean-marie.delefosse@univ-  
paris3.fr

## SUMMARY : « Schema », a conversational unit and vector for language acquisition

*The work presented in this paper contributes to the analysis of processes of language acquisition manifested in conversational interactions between an adult and a 4 years old. Adopting a perspective which is both « endogene » and formal, the « schema » seems a viable organisational unit responsible for the construction of conversation and, at the same time, serving as a vector of language acquisition processes.*

## KEY-WORDS :

Acquisition - Language - Research - Child - Interaction - Cognition.

La conversation est le lieu privilégié des processus d'acquisition du langage ; cependant, étant à la fois médium et objet de l'apprentissage langagier, elle ne se prête pas aisément à la formalisation.

Ces trente dernières années ont vu émerger diverses tentatives de modélisation des aspects constitutifs de ce phénomène. En ce sens, l'identification des unités d'analyse semble être le point de départ commun à toute recherche.

Nous nous distinguerons des principales approches en situant l'élaboration de l'unité au sein même de l'activité interactionnelle. Nous défendrons le point de vue selon lequel l'acquisition du langage a comme vecteur l'aspect formel et non pas la fonction ou le contenu pragmatico-sémantique d'une situation particulière. De cette situation, l'enfant abstrait donc une structure linguistique formelle.

Un corpus issu d'une interaction adulte/enfant servira d'illustration à notre développement théorique. Nous mettrons à jour un mécanisme d'acquisition du langage à la fois endogène et formel. L'adulte et l'enfant co-construisent un « schéma » linguistique, organisateur (endogène) de la conversation et vecteur (formel) des processus d'acquisition.

Nous commencerons par formuler notre problématique dans une conception endogène. Ensuite, nous passerons en revue les principaux courants linguistiques traitant de la question de l'unité d'analyse. Une définition alternative à cette dernière sera élaborée. La seconde partie de l'article consistera à confronter notre hypothèse avec les données issues d'un corpus\*. Puis, nous présenterons ce dernier, suivi d'une analyse en terme de « schéma ». La dernière partie mettra en évidence certains avantages dont bénéficie notre approche sur l'analyse de ce corpus. Une discussion ouvrira notre hypothèse à des perspectives plus larges.

## PROBLÉMATIQUE

### 1. Une approche endogène

Nous appuyant sur Traverso\* pour qui « la conversation suppose une égalité de principe entre les participants », il nous paraît essentiel d'aborder l'influence du postulat expert/apprenant sur l'analyse interactionnelle et acquisitionnelle. Cette paire catégorielle, établie en amont, échappe ainsi à l'analyse, orientant cette dernière vers « une description circulaire qui vise a posteriori à faire coïncider les comportements observés avec le cadre choisi »\*. Il nous semble en effet plus prudent d'éviter cette pré-catégorisation, et toutes pré-catégorisations en général, et de se replacer dans une perspective endogène. Cette orientation méthodologique rétablit la pertinence de la catégorisation et cela, à toutes fins pratiques. Comme le précise Mondada\* « le problème de comment catégoriser les interactants est d'abord un problème pratique qui se pose à eux mêmes dans le cadre de l'organisation de l'interaction ». Il s'agit donc, pour l'analyste, d'identifier les procédures par lesquelles les acteurs rendent pertinentes telles ou telles catégories qui seront « imposées, ratifiées, négociées, puisées dans des répertoires sociaux ou improvisées par des descriptions ad hoc »\*.

L'hypothèse principale, développée dans cet article, s'appuiera sur l'approche endogène abordée précédemment et étendue à la notion de l'unité d'analyse. Nous rejoignons ainsi les propos de Jeanneret\* considérant les interactants comme des « linguistes à l'état pratique », et nous tenterons de leur redonner un rôle central dans l'élaboration de notre outil d'analyse.

### 2. Comment définir l'unité d'analyse de façon endogène ?

Dans l'esprit de Sacks, Schegloff, Jefferson\*, nous traiterons la conversation comme une activité séquentielle. Dans des situations, telles que celles décrites par le « code de la route »\*, les enchaînements sont clairs et rigoureux, répondant ainsi à leur principale finalité, la sécurité. La conversation n'autorise pas un tel découpage qui n'aurait pour

\*Dans cet article, nous n'aborderons pas la question des conséquences inhérentes à la nature des données issues d'une situation semi-naturelles ni celle des conséquences qui en découlent pour la recherche.

\*1996

\*Mondada, 2000b

\*2000b

\*Mondada et Py, 1994

\*2000

\*1978

\*Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978

\*2000

conséquence que de masquer le processus dynamique de l'interaction. Comme le souligne Vion\*, « le tissu discursif n'est donc pas constitué d'unités stables et homogènes ». Comme signalé précédemment, notre problématique accorde donc aux participants un rôle actif. Leur « comportement » face à l'organisation conversationnelle se révèle être un élément essentiel de notre approche. C'est dans ce cadre que nous nous efforcerons de définir conceptuellement une unité d'analyse endogène. Celle-ci s'établira sur des critères précis répondant, néanmoins, aux « contraintes de différents niveaux (interactionnels, structurels, d'enchaînement) »\* auxquelles la conversation est soumise.

\*Moeschler, 1985

### 3. Une proposition : le schéma

L'unité interactionnelle endogène telle que nous la définirons prendra le nom de « schéma ». Nous verrons que cette appellation, bien qu'inspirée d'auteurs tels que Schank et Abelson\*, Kallmeyer\*\* ou encore Bruner\*\*\*, trouve son originalité dans notre hypothèse. L'identification et la description d'une occurrence du « schéma » dans une interaction adulte-enfant servira d'exemple empirique à notre élaboration théorique.

\*cités par Kerbrat-Orecchioni, 2000  
\*\*1987 \*\*\*1987

## L'UNITÉ D'ANALYSE

### 1. Survol théorique

Depuis les années 70 et les travaux notamment de Sacks, Schegloff et Jefferson\*, les unités qui structurent l'organisation conversationnelle tendent à être définies de manière formelle. Ces derniers décrivent la « machinerie » des tours de parole répondant aux problèmes de coordination et de synchronisation des interactants. L'identification des « points de transition possibles » contribua à la formalisation de ces unités que l'on qualifia de pratique.

\*1974

Plus tard, l'école genevoise proposa un « modèle de structure hiérarchique du discours »\*. Celle-ci retint quatre unités conversationnelles : deux dialogales (« l'échange » et « la séquence ») et deux monologiques (« l'intervention », et l'unité minimale, « l'acte de langage »). Elle organisa ces unités au niveau hiérarchique (toute unité de rang n est composée d'unités de rang n-1) et au niveau fonctionnel (fonctions illocutoires pour les interventions et fonctions interactives pour les actes de langage).

\*Roulet et coll. 1985

### 2. Discussion

#### 2.1. Le tour de parole

Considéré comme « l'unité clé de l'analyse conversationnelle »\*, le tour de parole (ou intervention) est souvent exposé aux contraintes de l'hétérogénéité discursive. Différents travaux ont montré la nécessité de modéliser cette unité pratique afin de l'ajuster aux exigences interactionnelles. Goffman\* mit en évidence « la nécessité de segmenter le tour de parole ». Jeanneret\* décrit un phénomène courant dans la conversation « la co-énonciation ». Le tour de parole, résultant de la fusion de deux tours, se voit donc ainsi co-produit par deux locuteurs, nécessitant deux prises de parole distinctes.

\*Jeanneret 2000

\*Jeanneret, 2000

\*1995

#### 2.2. Le modèle hiérarchique genevois

Reboul et Moeschler\* soulignent que les unités dégagées par l'École de Genève ne sont pas « des unités propres au discours ou à la conversation ». En fait, l'interprétation de l'analyste face à ses données serait à l'origine de l'émergence des unités composant le modèle genevois. L'antériorité de cette interprétation sur la structure entacherait la proposition genevoise de données extérieures à l'interaction.

\*1998

Comme le tour de parole, la construction a priori d'unités d'analyse s'expose régulièrement à la « dure réalité » de la variabilité conversationnelle. De fait, la terminologie s'en voit sensiblement élargie, tentant de combler les lacunes terminologiques inhérentes à la complexité des données. François\* parle d'« échange complexe », Moeschler\* propose « l'intervention complexe ou discontinue ». Delefosse\*\* citant

\*1984

\*1985 \*\*1999a

Roulet, rappelle la notion d' « échange tronqué ». De son côté, Vion\* s'interroge sur la notion d'acte de langage : « est-elle assimilable à celle d'énoncé ou de proposition, comme le font les genevois, ou au contraire, selon la tradition austinienne, porte-t-elle sur des valeurs illocutoires pouvant affecter tout ou partie de cet énoncé ? ». Se pose ensuite le problème de l'identification de l'acte illocutoire et celui de la valeur accordée à cet acte.

\*2000

### 2. 3. *Quelques conséquences de la perspective modulariste*

Burger\* souligne que « la dimension interactionnelle du discours paraît résister à la contrainte de modularité » telle que définie par Roulet\*. Ces propos, auxquels nous souscrivons, rappellent l'incompatibilité d'une structure statique avec le caractère dynamique de l'interaction. Le terme « statique » renvoie au propos de Moeschler\* mettant en avant l'aspect « interprétatif » et « atemporel » de l'analyse hiérarchique et fonctionnelle de l'école de Genève.

\*1998

\*1991

\*1985

Roulet\* aborde la compositionnalité (le linguistique, le textuel et le situationnel) et le caractère hétérogène du discours, mais ceci dans une certaine mesure seulement. En effet, revenant sur le modèle genevois, Fillietaz\* rappelle l'importance « d'inscrire les structures hiérarchiques textuelles dans une perspective plus largement psychosociale ». Insistant sur la notion d' « agent » qu'il accorde à tout locuteur, Fillietaz\* oppose « structure textuelle » et « enjeu actionnel » et par là-même, « unité textuelle » et « unité actionnelle ». Ces considérations pragmatiques fragilisent la séquentialité proposée par le modèle genevois, qui semble donc favoriser l'émergence de marquages formels à l'identification des séquences. Nous proposons donc de court-circuiter cette dichotomie en intégrant l'enjeu actionnel à l'unité textuelle.

\*1991

\*1999

\*1999

### 2. 4. *Le locuteur face à l'unité d'analyse*

Le langage n'est évidemment pas qu'une affaire de spécialiste. Son émergence au cours de l'évolution humaine et son influence sur cette évolution ont maintes fois sollicité son principal faire-valoir : l'homme. Tel un outil essentiel à l'épanouissement cognitif et social de l'être humain, le langage s'expose aux « schématisations spontanées et naturelles »\* de ses utilisateurs. Ce traitement de la chaîne parlée entraîne l'identification d'unités, décomposables ou pas, en unités plus petites.

\*Jeanneret, 2000

La question qui se pose à présent est celle, « de savoir si les interlocuteurs conçoivent leur activité en terme d'unités, comment ils les identifient et à quelles fins pratiques ils les traitent ? »\*. A en croire les propos de Berrendonner et Reichler-Beguelin, l'unité, en tant qu' « entité formelle »\* suscite peu d'intérêt pour le locuteur. En revanche, « des représentations déformables, suffisamment plastiques »\* répondraient aux contraintes inhérentes à la multiplicité des situations conversationnelles. Nous aurons l'occasion de revenir sur le critère de malléabilité qui, selon nous, n'est pas incompatible avec le traitement uniforme de notre « schéma ». Dans ce sens, signalant l'importance du facteur hétérogène du discours dans le cheminement analytique, Salazar Orvig et Hudelot\* nous rappellent « qu'un sujet discursif se comporte différemment d'une machine à engendrer des phrases ».

\*Mondada, 2000

\*1999

\*1999

\*1989

## 3. *Vers une définition d'une unité conversationnelle*

### 3. 1. *Précisions sur le terme unité*

Dans l'hypothèse que nous développons, le terme d' « unité » associé à « schéma » pourrait sembler inadapté, voire contradictoire. Celui-ci est à prendre tel que le définissent Reboul et Moeschler\* : « on peut décomposer cette entité en parties plus petites, mais on ne peut pas rendre compte de l'entité en question par les éléments qui la composent et par les relations entre ces éléments ». D'une façon plus générale, « une unité ne vaut que si elle intervient dans le phénomène en cours d'investigation comme un des éléments de ce phénomène »\*.

\*1998

\*1998

### 3. 2. Les quatre critères conceptuels d'une unité interactionnelle

En nous fondant sur la littérature abordée jusqu'à présent et sur notre réflexion pré-empirique, notre démarche vise à établir les critères définitoires d'une unité d'analyse de l'interaction. Nous évitons ainsi le « piège » de l'unité d'analyse statique définie au préalable, tout en proposant une formalisation scientifique.

Les critères de cette formalisation sont les suivants :

- 1) repérable par les participants et par l'analyste,
- 2) respectée comme unité intègre dans la construction discursive,
- 3) utilisée à toutes fins pratiques,
- 4) générée par les participants dans l'interaction

Revenons plus en détails sur ces critères qui seront illustrés en partie 4 :

#### 1) Repérable

Ce critère, que nous avons délibérément proposé en premier, nous paraît être fondamental dans toute élaboration théorique axée sur l'identification d'unités. Le choix du terme « repérable », au détriment de celui de « repéré », n'octroie à ce critère aucun caractère facultatif, mais permet de nuancer les possibilités de repérage des interactants et de l'analyste. Dans ce sens, Mondada\* avance que si les participants tentent de mettre en œuvre « des procédures systématiques et méthodiques », elles aspirent à être « déployées, voire exhibées, de façon à être reconnaissables par chacun » (et non pas reconnues). Le critère de repérabilité doit pouvoir être validé par la convergence de vue des trois co-auteurs dans le cadre d'une méthodologie d'analyse qualitative\*.

#### 2) Respectée

Pour illustrer ce critère, nous reprendrons l'exemple du « code de la route » emprunté à Sacks, Schegloff et Jefferson. Si la circulation routière est, le plus souvent, collectivement et méthodiquement agencée, c'est dans le respect de règles précises, abordées telles des unités intègres dans leur phase d'accomplissement.

#### 3) Utilisée

Comme nous l'avons déjà signalé, les besoins communicatifs de l'homme le conduisent à élaborer des schématisations d'où émergent des unités qualifiées de pratiques ou fonctionnelles. L'agencement adéquat de ces formes linguistiques, tel un accomplissement in situ des locuteurs, contribue à la coordination discursive et, plus généralement, à l'organisation conversationnelle. Rappelons également que l'utilisation à toutes fins pratiques s'inscrit aussi sur la base des notions psychologiques de finalité et d'intentionnalité même si, selon nous, la description linguistique ne doit pas décrire ni classer ces notions psychologiques. (Nous nous positionnons à l'écart de l'école d'Oxford qui, pour sa part, cherche l'identification de différents « actes de langage » selon des critères psychosociaux et non linguistiques).

#### 4) Générée

Ce critère est le fondement de l'hypothèse développée dans cet article. Il découle du caractère endogène des pratiques langagières qui est au cœur du paradigme de notre approche. Il en permet la plasticité, la malléabilité, sans en compromettre le traitement uniforme. En effet, en proposant d'ajouter, à la complexité compositionnelle de notre unité, un caractère endogène ; en exhibant l'aspect fondamental de ce critère, nous instaurons ainsi le facteur hétérogène dans notre approche dynamique, court-circuitant l'instabilité constitutive que l'on pourrait reprocher à notre proposition.

L'unité interactionnelle endogène ainsi définie est dénommée « schéma ».

### 4. Autour de la notion de schéma

Cette notion de schéma n'est pas sans rappeler celles de script ou de scénario. Schank et Abelson, cités par Kerbrat-Orecchioni\*, définissent la notion de « script » par ces propos : « a script is a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context... thus, a script is a predetermined sequence of actions that defines a well-known situation... every script has associated with it a number of roles » (89).

Pour sa part, Bruner\* définit un « scénario » comme « une interaction routinière et respectée dans laquelle un adulte et un enfant réalisent des choses ensemble et l'un

\*1999

\*Santiago-Delefosse et Rouan G.,  
2001

\*2000

\*1987

pour l'autre ».

Enfin, Kallmeyer\* parle de « schéma d'actions » ou « schéma d'activités » en ces termes : « un cadre d'interaction se constitue par l'introduction d'un schéma d'activités comme structure d'ordre, c'est-à-dire par la manifestation d'une projection de ce qui doit se passer ».

Dans notre proposition, le rapprochement que nous établissons avec ces notions n'est évidemment pas fortuit. En effet, nous considérons que toute réalisation verbale est en grande partie subordonnée à l'accomplissement d'une tâche, qu'elle soit explicite ou implicite, consciente ou inconsciente. Néanmoins, notre démarche tend à définir un schéma, telle une « unité interactionnelle endogène » sur des critères linguistiques. Les concepts d'action, de but, d'intention et de moyen, restant sous-jacents, ils ne sont donc pas au cœur de notre développement théorique.

## LE SCHÉMA DANS NOTRE CORPUS

### 1. Présentation du corpus

Le corpus est issu d'une interaction entre un adulte (un des auteurs de cet article) et un enfant francophone âgé de 5 ans. L'enregistrement a eu lieu dans la classe de l'enfant, lors de la récréation. Un livre de 14 pages illustrées (scènes d'animaux dans la nature) a servi de support à cette interaction. L'enfant savait qu'il devait décrire ce qu'il voyait.

Comme le rappelle Traverso\*, « analyser des conversations auxquelles on a participé présente le gros avantage de réduire la part de reconstitution des données manquantes ». Par ailleurs, un double locus de contrôle, inhérent à ce travail en commun, permet de satisfaire le souci d'objectivité, tout en bénéficiant de l'implication du chercheur.

La présentation du corpus et les conventions de transcription sont celles proposées dans Delefosse\*.

### 2. Identification du « schéma » dans notre corpus

Rappelons que notre corpus ne répond pas à la condition de « situation naturelle » considérée comme terrain optimal par les socioconstructivistes. En effet, les consignes orientent inévitablement les participants vers un langage semi-spontané : s'agissant donc « d'une interaction attestée mais davantage contrainte par le cadre institutionnel (ici, l'école), par l'implication du chercheur »\* et par l'existence d'une activité définie préalablement, notre corpus servira d'exemple « idéal » d'application. Celui-ci n'aura en rien un caractère de validation de notre hypothèse à laquelle seule une démarche empirique plus conséquente pourrait prétendre.

#### 2.1. Repérage d'un pattern

L'activité, telle que l'enfant la précise en début de corpus, fait émerger un « scénario » au sens brunérien du terme. Telle une « stratégie d'étayage »\*, ce dernier imprime sa forme à l'interaction.

#### Exemple 1

<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
<u>tu/bon</u>	je/j(e) ouai (=vais) pas te/te lire <u>lire</u> mais j(e) ouai (=vais)/j(e) vais te montrer c(e) qu'i (l) (y) a sur les images

L'analyse de nos données a permis de mettre à jour la réalisation systématique par l'enfant (sollicité en partie par l'adulte) d'une structure proto-narrative « topique-commen-

\*1987

\*1996

\*1999b

\*Delefosse, 1999b

\*Bruner 1983

taire », qui pourrait se généraliser ainsi :

- 1) thème : introduction d'un personnage x par la dénomination : « et i (l) (y) a un ours/ »,
- 2) rhème : prédication à propos de ce → P(x) : « je crois qu'i (l)/qu'i (l) prend du manger ».

### Exemple 2

<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
	et i (l) (y) a un ours/
alo (rs)/tiens jus (tement)/oui alors qu'est-ce qu'il fait ?	j(e) sais pas c(e) qu'i (l) fait ici/ah ouai j(e) vois c(e) qu'i (l) fait
	i (l) prend euh/je crois qu'i (l)/qu'i (l) prend du manger

Cette structure, tel un moyen d'accomplissement de la tâche prédéfinie, compose environ 90 % des énoncés de notre corpus.

### 2. 2. L'identification

Une fois ce pattern identifié, nous confrontons sa présence récurrente à notre conception de l'unité conversationnelle, telle que conceptuellement définie par nos quatre critères.

#### 1<sup>er</sup> critère : repérabilité

Dans l'exemple qui suit, nous pouvons constater que l'enfant introduit un nouveau personnage (le crapaud) par « dénomination », après une « prédication » (survoler) à propos d'un autre personnage (l'aigle) précédemment identifié. Le repère de la fin d'une structure « dénomination-prédication » semble bien motiver le début d'une autre structure équivalente. Le repérage de cette unité s'établit à travers des aspects purement linguistiques, sans que, ni le chercheur, ni les participants, n'aient recours à des aspects extra-linguistiques (pragmatiques, narratifs ou autres), observation fondamentale dans notre approche.

### Exemple 3

<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
<b>Schéma 2 : aigle</b>	
	et voilà un aigle
et voilà un aigle	
il est où l'aigle par rapport au loup ?	
	là (l'enfant indique l'aigle sur l'image)
oui il est là il est à/au dessus en fait hein ? il est en train de/de voler	
alors vas-y conti/oui.	survoler les/survoler les/, ,loups
survoler les loups	
<b>Schéma 3 : crapaud</b>	
	et là i (l) (y) a un crapaud

### 2<sup>ème</sup> critère : respect

Comme nous l'avons vu précédemment, la notion de point de complétude est centrale dans l'identification et la délimitation du tour de parole\*. Une hypothèse sur le caractère de l'unité conversationnelle est corroborée si les points de complétude prédits par cette hypothèse sont traités comme tels par les participants (changements de locuteur, chevauchements, pauses ; voir Sacks, Schegloff, Jefferson 1974). Il en découlera une coordination collectivement agencée, ou des chevauchements compromettant plus ou moins le déroulement, voire la poursuite de l'interaction. Ces manifestations s'avérant être des signes de l'identification d'une unité pratique, il nous semble donc pertinent d'en chercher les traces dans notre corpus.

Dans l'exemple suivant, un chevauchement se manifeste dans la tentative d'amorce d'un nouveau schéma par l'enfant (mm, , mm ah voilà, , et il/).

\*Sacks, Schegloff, Jefferson 1974

### Exemple 4

<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
	et un sanglier
	j(e) crois qu'i (l) va aussi à la chasse
ah c'est possible oh d (e toutes) façons tous les animaux ont besoin de chasser pour/pour vivre <u>sauf ceux évidemment.</u> , <u>sauf ceux</u> qui ne mangent que de l'herbe	mm,, mm ah voilà,, et il/et il/
<b>Schéma 7 : taupe</b>	
<u>alors !</u>	<u>et là i (l y) a un/un p(e) tit/une p(e) tite maison,, j(e) crois que/i (l y) a mm/une taupe qui vit dedans (la taupe n'est pas visible sur l'image)</u>

### 3<sup>ème</sup> critère : utilisation

L'activité prédéfinie contribue à l'élaboration d'une stratégie à la finalité exposée. Ce cadre, que nous avons qualifié « d'idéal », permet aisément de mettre à jour notre 3<sup>ème</sup> critère. La structure proto-narrative « dénomination-prédication » sert de vecteur à la fois de but et de moyen. Mais l'accomplissement de la tâche n'est évidemment pas la seule fin pratique dans cette interaction. La négociation des rôles est une autre manifestation de l'utilisation à toutes fins pratiques, sur laquelle nous reviendrons plus loin.

### 4<sup>ème</sup> critère : génération

L'existence de la structure « dénomination/prédication » n'est due qu'à la médiation verbale in situ des seuls participants. Ce principe de génération souligne à nouveau le caractère endogène de la structure identifiée par notre analyse.

Dans ce qui précède, nous avons démontré la procédure analytique découlant de notre hypothèse. La démarche consiste à repérer une structure linguistique récurrente. Cette récurrence est nécessaire mais non suffisante ; en effet, il s'agira de vérifier que les participants traitent cette structure comme une unité intègre et qu'ils en font usage.

Ainsi, les quatre critères respectés, la structure linguistique, telle une « unité interactionnelle endogène », est dénommée « schéma ».

## **PERTINENCE DU « SCHÉMA » DANS NOTRE CORPUS**

Dans cette partie nous développerons le point abordé en 3-3-2 concernant l'utilisation faite par les participants du schéma. Nous allons démontrer cet aspect à travers deux observations : la négociation des rôles et la « Stratégie de Continuité Narrative et Conversationnelle » (SCNC).



## 1. La négociation des rôles

Rappelons que notre orientation méthodologique nous conduit à une identification locale des rôles et à la manifestation de leurs négociations. Le refus de toute pré-catégorisation n'exclut pas la pré-existence d'une identité socialement établie. Néanmoins, si, comme le souligne Burger\* « les identités sociales fonctionnent comme des pré-conditions aux identités communicationnelles », la construction identitaire in situ sera, rappelons-le, la principale « validation » ou « non-validation » des identités sociales sous-jacentes. Ce critère d'instabilité s'inscrit dans notre approche dynamique de la négociation des rôles et imprime le caractère endogène de cette co-construction. Dans notre corpus, la construction interactive des rôles s'effectue, entre autre, au moyen du schéma.

Dans l'exemple 4, l'adulte, ayant repéré la fin d'un schéma, apporte un encouragement (« alors ») à la poursuite de l'activité. On remarque le caractère superflu de cette intervention, l'enfant ayant déjà amorcé un nouveau schéma. En fait, ceci est la réaffirmation par l'adulte de son rôle d'expert et sa volonté de réguler l'interaction.

## 2. SCNC

Comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni\* « C'est à l'ouverture de l'interaction que sont particulièrement concentrées et décisives les négociations concernant les images, les identités et les places ».

Dans l'exemple 1 précédant le début de l'activité, l'enfant affiche clairement son rôle dans la tâche à accomplir. A l'instar des travaux de Sacks, il s'agit à présent d'identifier par quels moyens l'enfant conservera le rôle qu'il s'est attribué et compensera ou annihilerait le « statut conversationnel inférieur » que Sacks\* lui accorde.

Dans notre corpus, l'utilisation par l'enfant du connecteur « et » au début d'énoncé correspond de façon systématique à un début de « schéma ».

### Exemple 5

<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
alors on va tourner la page	
<b>Schéma 9 : cerf</b>	
	et là i (l) (y) a un cerf

Nous émettons l'hypothèse que la médiation de ce connecteur « et » n'a pas seulement une motivation sémantico-syntaxique (comme le suggère Berman, 1998) mais satisfait aussi à une fonction discursive et conversationnelle que nous nommons « Stratégie de Continuité Narrative et Conversationnelle » (SCNC). Le connecteur « et » permettrait ainsi à l'enfant de conserver la continuité du scénario proto-narratif (la suite des descriptions statiques devenant une histoire), mais également de s'approprier le droit au tour. La SCNC est donc une autre manifestation de la réalité de notre unité « schéma » pour l'enfant.

## CONCLUSION ET DISCUSSION

Cet article traite de la question du rapprochement des processus d'acquisition et ceux de l'interaction. L'hypothèse avancée ici définit une stratégie d'organisation conversationnelle à la fois endogène et formelle, nommée « schéma ».

Notre définition est linguistique : le schéma est repérable, aussi bien par l'analyste que par les participants, grâce à sa nature purement linguistique. Le schéma ne préexiste pas au repérage, il participe à la construction ; ceci en adéquation avec notre approche endogène.

A l'instar de « l'analyse pluridimensionnelle du discours » de Vion\*, le « schéma », tel que défini dans notre recherche, doit être abordé comme un outil conceptuel et « non

\*1999

\*2000

\*1972

comme une image simplifiée de la réalité ». Sa plasticité, sa malléabilité, inhérente au facteur endogène, contribue à la promotion d'une approche dynamique et hétérogène du discours. Néanmoins, les 4 critères définitoires, intégrant la variabilité conversationnelle in situ, autorisent un traitement, une utilisation uniforme de « l'unité interactionnelle endogène » que nous proposons.

Ce travail n'est qu'une ébauche d'un projet de recherche plus vaste. Une vérification davantage empirique permettrait d'affiner notre hypothèse en s'appuyant sur des données plus larges.

Pour finir, nous ouvrons une discussion orientée vers un élargissement du champ d'application de notre « schéma » :

Nous appuyant sur les propos de Py\* qui écrit « l'apprentissage et la construction d'une compétence supposent une stabilisation des unités », il nous paraît possible d'envisager une utilisation du « schéma » dans le domaine de l'acquisition du langage. Dans une approche socioconstructiviste\*, l'identification de cette unité permettrait la mise à jour des processus pragmatiques et interactionnels, contribuant aux phénomènes d'appropriation d'une langue première ou seconde.

Par ailleurs, il nous semble que notre hypothèse pourrait venir enrichir le domaine de la pédagogie. Une approche, refusant les pré-catégorisations et favorisant la dynamique endogène, ne contribue-t-elle pas à la valorisation de l'autonomie ? Une telle question se situe en dehors du domaine de cet article, mais mériterait indéniablement que l'on s'y attarde ; ce que nous sommes en droit d'espérer.

Pour finir, la théorie développée dans cet article espère également apporter sa pierre à l'édifice de la psychologie socio-cognitive, en s'inscrivant telle « une matrice d'accomplissement des rapports sociaux et des cognitions »\*.

\*2000

\*Delefosse, 1999a

\*Trognon et Kostulski, 2000

## BIBLIOGRAPHIE

- BERRENDONNER, A., REICHLER-BÉGUELIN, M.J. (1989). Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique. *Langue française*, 81, 99-125.
- BERMAN, R. (1998). Typological Perspectives on Connectivity. In Dittmar N., Penner Z., dir., *Issues in the Theory of Language Acquisition*. Berne : Peter Lang, 203-224.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BRUNER, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BURGER, M. (1998). Positions d'interaction : une approche modulaire. *Cahier de linguistique française*, 19, 11-46.
- BURGER, M. (1999). Identités de statut, identité de rôles. *Cahier de linguistique française*, 21, 35-59.
- DELEFOSSE, J.-M.O. (1999a). Genèse et actualité de la linguistique interactionniste. *L'acquisition du langage oral et écrit*, 41, 77-103.
- DELEFOSSE, J.-M.O. (1999b). Entre l'oral et l'écrit de l'apprenant. *Parole*, 9-10, 101-126.
- FILLIETTAZ, L. (1999). La structure actionnelle et la structure textuelle des interactions verbales. *Cahier de linguistique française*, 21, 79-100.
- FILLIETTAZ, L., GROBET, A. (1999). L'hétérogénéité compositionnelle du discours. *Cahier de linguistique française*, 21, 213-260.
- FRANÇOIS, F. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- JEANNERET, Th. (1995). Interaction, co-énonciation et tours de parole. *Cahiers de l'ILSL*, 7, 132-139.
- JEANNERET, Th. (2000). Fonctions des unités pratiques dans la conversation. In Mondada, L., Berthoud, A.C., dir. *Modèles du discours en confrontation*. Berne : Peter Lang, 42-52.
- KALLMEYER, W. (1987). L'analyse de l'action dans la conversation. In Bange P., dir., *L'analyse des interactions verbales — La dame de Cahire : une consultation*. Berne : Peter Lang, 189-251.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2000). L'analyse des interactions verbales. *Lalies*, 20, 63-141.
- MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier.
- MONDADA, L. (1999). L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions. *Langage et société*, 89, 9-36.
- MONDADA, L. (2000a). Analyse conversationnelle et grammaire pour l'interaction. In MONDADA, L., BERTHOUD, A.C., dir. *Modèles du discours en confrontation*. Berne : Peter Lang.
- MONDADA, L. (2000b). Pour une approche des activités de catégorisation. *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg : Editions universitaires.
- MONDADA, L., PY B. (1994). Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant. In Pochard J.C., dir., *Profils d'apprenants*. Publication de l'université de Saint Etienne, 381-395.

- PY, B. (2000). Le discours comme médiation. in Mondada L., Berthoud A.C., dir., *Modèles du discours en confrontation*. Berne : Peter Lang, 117-130.
- ROULET, E. (1991). Vers une approche modulaire de l'analyse de discours. *Cahier de linguistique française*, 12, 53-81.
- ROULET, E. ET COLL.. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- REBOUL, A., MOESCHLER, J. (1998). *Pragmatique du discours*. Paris : Armand Colin.
- SACKS, H. (1972). On the Analyzability of Stories by Children. In Gumperz J., Hymes D., *Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication*. New York : Holt, 325-46.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. (1978). A simplest systematics for the organisation of turn taking for conversation. In Schenkein J., *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. Université de New York, 7-55.
- SALAZAR, ORVIG, A., HUDELLOT, CH. (1989). Enchaînements, continuités et déplacements dialogiques. *VERBUM*, 12, fascicule 1, 99-115.
- SANTIAGO, DELEFOSSE, M., ROUAN, G. (éds.). (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- TRAVERSO, V. (1996) *La conversation familière*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- TROGNON, A., KOSTULSKI, K. (2000). Introduction à la logique interlocutoire. In Mondada L., Berthoud, A.C., dir., *Modèles du discours en confrontation*. Berne : Peter Lang, 167-183.
- VION, R. (2000). L'analyse pluridimensionnelle du discours. In Mondada L., Berthoud A.C., dir. *Modèles du discours en confrontation*. Berne : Peter Lang, 150-165.

<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
voilà, là ça marche (rires) j'avais oublié de l'allumer	
	mm
tu sais c'est comme si tu voulais faire marcher un appareil sans l'allumer.	
	c'est comme si tu voulais chanter
chanter euh/c' (est)/oh r(e) marque tu/tu peux chanter,, t (u) as vu comme j'ai fait sans/sans avoir de/de micro	
voilà,, bon ben alors on est prêt hein on/alors	
je sais pas quel s/qu'est-ce qu'on a sorti comme/livre ? une énorme faim de loup, , est-ce que tu l(e) connais ce livre ?	
	ouais
ouais	
tu/bon	je/j(e) (v) ais pas te/te lire lire mais j(e) (v) ais/j(e) (v) ais te montrer c(e) qu'i (l) y a sur les images
ouais, , et tu/	
<b>Schéma 1 louveteau</b>	
	là c'est un/louveteau
ouais !	là j(e) crois qu(e) c'est l(e) papa loup et l (a)/ou la maman loup
j'ai aussi l'impression qu(e) c'est ça d'accord	
	on voit là/m/moi j(e) crois qu'i (l) s vont à la chasse
à la chasse ? pourquoi tu dis ça ?	
	pa (r) ce que tu vois, i (l) s sont dans la forêt, , euh/en train de chasser
Ouais ,, oui mais i (l) s ont/là pour l'instant, , i (l) s ont l'air assez calme, i (l) s ont l'air de pro/de profiter l'un de l'autre.	
<b>Schéma 2 : aigle</b>	
	et voilà un aigle
et voilà un aigle	
il est où l'aigle par rapport au loup ?	
	là : ( l'enfant indique l'aigle sur l'image)
oui il est là, , il est à/au dessus en fait hein ? il est en train de/de voler	
alors vas-y, , conti/oui.	survoler les/survoler les/, , loups
survoler les loups	
<b>Schéma 3 : crapaud</b>	
	et là i (l) y a un crapaud
mm	
	et deux loups
alo (rs) qu'est-ce que font les loups ?	
	i (l) s r/le re/i (ls) l(e) regardent
i (l) s regardent quoi à ton avis ?	

	le crapaud
oh oui ! i (l) s regardent le crapaud	
et t (u) as une idée pourquoi i (l) s regardent le crapaud ?	
	mm pour le manger
hola je crois bien oui,, on est d'accord.,	
alors vas-y s (i) tu veux tu peux tourner la page.	
<b>Schéma 4 : ours</b>	
	et i (l) y a un ours
	j(e) sais pas c(e) qu'i (l) fait ici/ah ouai j(e) vois c(e) qu'i (l) fait
alo (rs) tiens jus (tement)/Oui alors qu'est-ce qu'il fait ?	
	i (l) prend euh/je crois qu'i (l)/qu'i (l) prend du manger
oui.	
qu'est-ce qu'i (l) mange ?	
	i (l) mange/un p(e) tit peu des bouts de fleurs
ah ouais, tu as vu c'est intéressant hein ?	
Lui i (l) s'intéresse pas au crapaud apparemment.	
I (l) mange/il mange de l'herbe	
	<i>Schéma inachevé</i>
	i (l) y a des crabes,, i (l) y a des arbres
des feuilles oui, des arbres.,	
vas-y	
<b>Schéma 5 : serpent</b>	
	et voilà un p(e) tite serpent !
petit serpent :	
qui sort de quoi ?	
	de sa/de sa maison
de sa manière oui, de sa maison.,, absolument	
	et i (l) fait tss, (l'enfant tousse)
t (u) es un p(e) tit peu enrhumé là ( <i>rire léger</i> )	
	mm, , pa (r) ce que j'étais malade hein
ah, j'espère qu(e) c'est passé ?	
	mm
mm ?	
	c'est un p(e) tit peu passé
bon	
<b>Schéma 6 : Sanglier</b>	
	et là i (l) y a un/mm/
s, , mm j(e) crois qu(e) tu l'as dit, , j'ai pas bien entendu mais j(e) crois qu(e) tu l'as dit, , à mon avis tu sais c(e) que c'est hein,,c'est un s	
	ss ss ss,, ss ss
ça commence bien hein ( <i>rires</i> ) tu veux qu(e) je t'aide ?	
	ouais
c'est un sanglier.	
	ah oui ! ( <i>soupir</i> )
voilà	

	et un sanglier
	j(e) crois qu'i (l) va aussi à la chasse
ah c'est possible, , oh d (e toutes) façons tous les animaux ont besoin de chasser pour/pour vivre ; sauf ceux *évidemment, , sauf ceux qui ne mangent que de l'herbe	mm, , mm
**alors !	
<b>Schéma 7 : taupe</b>	
	*ah voilà,,
	**et il/et là i (l) y a un/un p(e) tit/une p(e) tite maison, ,
	j(e) crois que/i (l) y a mm/une taupe qui vit dedans ( <i>la taupe n'est pas visible sur l'image</i> )
i (l) y a une taupe qui vit dedans, , mm	
et qu'est-ce qu'i (l) (y) a autour de cette maison ?	
	i (l) y a/, , i (l) y a des arbres
oui	
<b>Schéma 8 : abeilles</b>	
et ces animaux là c'est quoi ? ( <i>A montre des abeilles sur l'image</i> )	
	c'est des abeilles
des abeilles oui., ,	ou euh des guêpes
c'est vrai qu(e) c'est difficile de voir la différence hein entre les abeilles et les guêpes	
d'accord	
	déjà mon frère i (l) s'est d (é) jà fait piquer par une guêpe
mm, , ça fait pas du bien hein ; pour pas dire qu(e) ça fait du mal,, c'est vrai qu'i (l) faut faire attention qu'est-ce qu'on dit en général quand i (l) (y) a une guêpe qui tourne autour de soi ? qu'est-ce qu'on doit faire ?	
	on doit filer
( <i>rires</i> ) alors on peut filer mais euh doucement pour ne pas énerver la guêpe,, le mieux,, tu sais c(e) qu'on dit, , c'est i (l) faut fermer la bouche surtout, , c'est ça l(e) plus important	
	mm
lors on va tourner la page	
<b>Schéma 9a : cerf</b>	
	et là i (l) y a un cerf
alors là on a/oh je sais pas, , si c'est des cerfs pa (r) ce que tu vois là on est plutôt dans la montagne, , qu'est-ce que tu en penses ? tu connais pas un autre/animal qui vivrait plutôt dans la montagne ?	un aigle et un cerf
	non
c'est un chamois	
	ah oui !
je pense que ce sont plutôt des chamois	
qu'est-ce qu'i (l) fait celui-ci ?	
	i (l) va à la chasse
i (l) va à la chasse et qu'est-ce qu'i (l) fait exactement là ? t (u) as vu ?	
	i (l) court

i (l) court oui	
j'ai l'impression même qu'i (l) veut sauter le/le ravin, , j(e) pense qu'i (l) va y arriver.	
Ouais	oui i (l)/je crois qu'i (l) va/aussi y arriver regard (de)/ses grandes pattes et il est grand (d) éjà i (l)/il est que parti de là et après i (l) va essayer en même temps que/j(e) crois
ouais\	
<b>Schéma 9b : chamois et aigle</b>	
	et là i (l y) a un autre chamois
mm	
	et là i (l y) a un aigle
mm	
alors	
	j(e) sais pas c(e) qu'i (ls) font tous les trois, , peut-être i (ls) jouent à un jeu
peut-être, , peut-être qu'i (l) s se connaissent, , effectivement	Mm ( <i>l'enfant tourne la page</i> )
<b>Schéma 10 : loup</b>	
	et là i (l y) a personne ah si i (l y) a un p(e) tit euh. loup
alors là il y a le loup ; on retrouve le loup ;ah oui	
peut-être/la f/la femme j'allais dire du/du/du loup c'est la, , la femelle du loup ?	i (l y) a un i (l y) a un louveteau
	c'est euh
tu t(e) souviens dans la chanson ? ( <i>toux</i> ) pardon	
	la louve
la louve, , très bien, , exactement, , la louve et donc le : petit	
	louveteau
le louveteau, , on les retrouve là oui	
alors on tourne la page	i (ls) sont tranquilles
tranquilles	
ah mais c'est fini, , et ce livre tu le connaissais d'ici, , ou tu l'avais déjà chez toi ?	et fini !
	non j(e)/j(e) l'ai pas chez moi
tu l'as pas chez toi, , en tout cas c'est/i (l) (y) a d(e) très belles images dans/dans ce livre	mm