

**Cahiers critiques de thérapie
familiale et de pratiques
de réseaux**

**TEXTE et CONTEXTE
DANS LA COMMUNICATION**

Privat

Cahier n° 13



Directeur: Mony Elkaim, Bruxelles

Comité de rédaction: Mony Elkaim, Edith Meinfeld-Goldberger

Comité de coordination: Jacques Plymackers, Linda Roy, Colette Simonet, Eric Trappenberg

Comité Scientifique

Pierre Angel, Paris / France, Guy Anstoots, Noranda, Québec / Canada, Jacques Beutjean, Liège / Belgique, Pierre Benghozi, Paris / France, Jean-Claude Benoit, Versailles / France, Philippe Caille, Oslo / Norvège, Luigi Cancrini, Rome / Italie, Alfredo Canavaro, Buenos Aires / Argentine, Patrick Chaltiel, Paris / France, Theo Compernelle, Amstelveen / Hollande, Alberto Eiger, Paris / France, Elisabeth Fivaz, Lausanne / Suisse, Jean-Luc Giribone, Paris / France, Felix Guattari, Paris / France, Catherine Guillon Cohen-Adad, Paris / France, Paul Igodt, Lovenjoel / Belgique, Serge Kannas, Paris / France, Luc Kaufmann, Lausanne / Suisse, Kitty La Perrière, New York / U.S.A., Jacques-Antoine Malarewicz, Antony / France, Odette Masson, Lausanne / Suisse, Julien Mendlewicz, Bruxelles / Belgique, Jacques Miermont, Paris / France, Michel Monroy, Paris / France, Sylvana Montegano, Florence / Italie, Robert Neuburger, Paris / France, Anna Nicolo, Rome / Italie, Luigi Onnis, Rome / Italie, Reynaldo Perrone, Saint-Etienne / France, Jacques Plymackers, Bruxelles / Belgique, Jacqueline Prud'homme, Québec/Canada, Eilda Romano, Paris / France, Pierre Sabourin, Paris / France, Romano Scandariato, Bruxelles / Belgique, Dora Schmitman, Buenos Aires / Argentine, Maggy Simson, Bruxelles / Belgique, Nathalie Sinelnikoff, Nice / France, Carlos Sluzki, Pittsfield / U.S.A., Isabelle Stengers, Bruxelles / Belgique, Sylvie Sternschuss-Angel, Paris / France, Alfons Vansteuvenwegen, Lovenjoel / Belgique, Sylvie Wiewiorka, Paris / France.

Le numéro 14 des « Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux » sera intitulé :

APPROCHE SYSTÉMIQUE ET ORGANISATIONS

Il comprendra entre autres des articles de Mony Elkaim, Martine Keller, Pierre-Marc Meunier, Jacques Miermont, Georges Nizard, Eric Trappenberg, etc...

SOMMAIRE

M. ELKAIM Présentation 7
E. FIVAZ-DEPEURSINGE Editorial 11

**DES FRONTIÈRES ENTRE LE TEXTE ET LE CONTEXTE
POINTS DE VUE THÉORIQUES**

C. SLUZKI Sur la métacommunication 19
J. COSNIER De l'amour du texte à l'amour du contexte 29
D. STERN Le dialogue entre l'intra-psychique et l'interpersonnel :
une perspective développementale 47
R. FIVAZ Texte et contexte. La perspective thermodynamique 59
L. HOFFMAN Une position constructiviste pour la thérapie familiale... 79

**MICRO-PROCESSUS DANS LES CONVERSATIONS: POINTS DE VUE EMPIRIQUES
ET DÉVELOPPEMENTAUX**

J. KELLERHALS et M. MODAK Le contrat comme relation. Une étude des cadres sociaux du consentement 103
J. BEAVIN-BAVELAS Recherche sur les axiomes de « Une logique de la communication » 117
Ch. GERTSCH-BETTENS Distance physique ou distance psychique ? Les formations corporelles parents-bébé comme contextes de l'autonomisation dans la famille 133
A. CORBOZ-WARNERY L'encadrement parental dans le jeu à trois. Une recherche exploratoire d'inspiration systémique 141
S. SERPA-RUSCONI L'évolution des formations corporelles lors de thérapies familiales en fonction de l'alliance thérapeutique 157
P.-A. DOUDIN
H. JISA Genèse de la négociation interpersonnelle des conflits : point de vue pragmatique 171

DES RECONTEXTELSACTIONS EN THÉRAPIE FAMILIALE

F. SEYWERT-E. FIVAZ De l'ajustement du cadre en thérapie DEPEURSINGE familiale 189
K. TOMM Les questions réflexives, source d'autogénération 199
L. BOSCOLO,
P.M. FIOCCO,
P. BERTRANDO
R. MERI-PALVARINI,
J. PEREIRA Langage et changement. L'usage de paroles-clés en thérapie 227
L. ONNIS Texte et contexte en psychosomatique : des modèles réductionnistes à une épistémologie de la complexité. 245

ANNONCES

*Genèse de la négociation interpersonnelle des conflits : point de vue pragmatique**

Harriet Jisa**

INTRODUCTION

La recherche exposée ici se propose d'analyser certains aspects du discours conflictuel chez deux jeunes fillettes bilingues (anglais/français). Notre intérêt pour le discours conflictuel provient de notre préoccupation pour l'étude de l'acquisition du langage en tant que système construit par les locuteurs pour encoder le monde physique, cognitif et social qui les entoure.

Depuis une quinzaine d'années, l'intérêt des linguistes concernés par l'acquisition du langage chez l'enfant s'est centré sur l'acquisition de la compétence communicative. La compétence communicative inclut deux types de connaissances :

1. la connaissance linguistique (phonologique, morpho-syntaxique et sémantique) et
2. la connaissance du monde social et des règles qui déterminent l'utilisation de la connaissance linguistique dans ce monde (20).

L'étude du développement du deuxième type de connaissance implique l'analyse du contexte immédiat, social et relationnel et nécessite l'étude détaillée des contextes dans lesquels une forme linguistique émerge et se développe.

On peut caractériser les années soixante-dix comme des années-pivots pour la recherche sur l'acquisition du langage chez l'enfant. Plusieurs chercheurs ont remis en question la primauté des explications purement morpho-syntaxiques de la langue enfantine et réclamé plus de considération pour les explications d'abord sémantiques et ensuite contextuelles.

L'analyse du langage enfantin basée seulement sur une analyse de la distribution d'éléments syntaxiques au niveau superficiel ne décrirait pas de façon adéquate la capacité communicative de l'enfant. Bloom (4) donne plusieurs exemples d'homonymes structuraux possédant la même structure

(*) Cette étude a été rendue possible grâce au soutien financier de la Spencer Foundation et la Harvard Graduate School of Education et au programme pluriannuel en sciences humaines de la région Rhône-Alpes, « Communication interculturelle et bilinguisme », responsable Pierre Bangé. Nous tenons à remercier ici Eliane Andersen, Pierre Bangé Dominique Bassano, et Christian Champaud, pour leurs commentaires et conseils.

(**) Centre de recherches linguistiques et sémiologiques, Université Lumière - Lyon 2.

superficielle, mais dont le contenu sémantique diffère en fonction du contexte de l'énonciation. L'exemple le plus fréquemment cité est la fameuse phrase « *mommy sock* » ('*maman chaussette*') du sujet, Kahryn, produite dans deux contextes différents : 1) quand l'enfant a trouvé la chaussette de sa mère ; et 2) quand la mère est en train de mettre une chaussette à l'enfant. Une interprétation purement syntaxique ignore le fait que l'enfant veut exprimer deux relations sémantiques différentes entre *maman* et *chaussette* : dans le premier cas, c'est la notion de possession : « la chaussette de maman », et dans le deuxième, la notion d'action immédiate : « maman me met mes chaussettes. »

L'attention portée à cette notion d'interprétation riche de l'énonciation dans un contexte a permis de réorienter les études sur l'acquisition du langage chez l'enfant. Si le début des années soixante-dix a vu un changement de focalisation vers les explications sémantiques, les années suivantes ont été marquées par une très nette orientation vers les explications pragmatiques (par exemple 1, 2, 9, 16, 17, 18). Pour ces chercheurs, la langue est d'abord un acte social produit dans des contextes sociaux ; les formes sémantiques et syntaxiques acquises par les enfants émergent grâce aux besoins fonctionnels et pragmatiques rencontrés dans la communication.

Antinucci et Parisi (1), par exemple, tournent leur attention vers l'utilité des formes en fonction des contextes, et non uniquement vers les formes syntaxiques ou les contenus sémantiques. Ils avancent l'idée qu'une représentation de la langue enfantine doit être constituée de deux parties : 1) la représentation sémantique du contenu propositionnel et 2) la représentation de la force performative qui spécifie comment le contenu est interprété par un interlocuteur dans un contexte donné. Ils suggèrent également que ces représentations sont observables dès le début de la période verbale, voire même pendant la période pré-verbale.

Bates adopte une position plus radicale pour ce qui est de la représentation des productions infantiles : « We have just proposed that, logically and ontogenetically, all of semantics and syntactics are derived ultimately from pragmatics, from "language games" that consist in the use of signals in contexts, to carry out some function. » (2 : 426).

Bates s'appuie sur les idées de Scarle (27, 28) pour qui la pragmatique n'est pas quelque chose qui s'*ajoute* aux théories existantes du langage, mais est elle-même une théorie du langage.

(1) « Nous venons de montrer qu'en fin de compte, logiquement et ontogénétiquement, la sémantique et la syntaxe découlent entièrement de la pragmatique, de « jeux de langage » qui consistent à employer des signaux dans des contextes, dans le but de réaliser une fonction. »

1.1. Un exemple : la négation.

L'étude de l'acquisition de la négation nous fournit un bon exemple pour comprendre les enjeux de la recherche contemporaine en acquisition du langage. Volterra et Antinucci (29) considèrent que la pragmatique de la négation est acquise longtemps avant l'apparition des formes négatives. Ils prennent comme point de départ de leur discussion sur la pragmatique de la négation l'idée de Bergson pour qui chaque négation présuppose une affirmation : « La proposition "cette table n'est pas blanche" implique que vous pourriez la croire blanche, que vous la croyez telle ou que j'allais la croire telle : je vous prévient, ou je m'avertis moi-même, que ce jugement est à remplacer par un autre (que je laisse, il est vrai, indéterminé). Ainsi, tandis que l'affirmation touche directement sur la chose, la négation ne vise la chose qu'indirectement à travers une affirmation interposée. Une proposition affirmative traduit un jugement porté sur un objet : une proposition négative traduit un jugement porté sur un jugement » (3 : 738).

Pour Volterra et Antinucci la négation implique d'abord un travail pragmatique de la part de l'enfant : avant de nier une proposition ou, comme c'est le cas chez les tout petits, une action traitée comme une proposition, il faut établir la proposition ou l'intention affirmative.

Volterra et Antinucci, s'appuyant largement sur les notions de Piaget, expliquent comment l'enfant construit de telles présuppositions. D'abord, l'information présupposée et par la suite niée par l'enfant se trouve soit dans le contexte immédiat, soit dans les énoncés précédents. Plus tard, l'information n'est pas présente dans la situation immédiate : l'enfant la reconstruit à partir de ce qui précède (par exemple quand un enfant dit *ya plus* après avoir terminé sa viande) ou ce qui suit l'action immédiate (par exemple, quand un enfant dit *non, pas bain* lorsqu'il voit sa mère se diriger vers la salle-de-bain après le repas). La connaissance de la situation, les rituels et les probabilités associées aux situations remplacent, ou plutôt s'ajoutent, à la perception des situations immédiates.

L'étape suivante concerne la construction des présuppositions qui ne sont pas liées à la situation immédiate. Par exemple, un enfant dit *je peux pas le trouver* quand il cherche en vain un jouet à l'endroit où il l'a posé deux heures auparavant. Le développement se caractérise par une extension temporelle, ainsi *je peux pas le trouver* est employé par l'enfant cherchant son manteau à l'endroit où habituellement il le range.

Le développement se fait également par une connaissance croissante des normes contextuelles : par exemple, un enfant dit *pas cuillère* quand il est à table parce qu'il sait que, normalement, quand il est installé dans sa chaise haute devant son repas il doit avoir une cuillère ; ou bien un enfant réagit

contre ce qu'il estime être une tricherie de sa mère avec *elle peut pas l'avoir*, quand il réalise que sa mère a trop « aidé » sa petite sœur pour gagner un pion dans un jeu d'observation. Au fur et à mesure de son développement cognitif l'enfant construit sa connaissance du monde qui l'entoure, ce qui le conduit à élaborer, d'une manière de plus en plus sophistiquée, des présuppositions affirmatives qu'il pourra ensuite nier.

1.2. L'importance des conflits

Comme Eisenberg le souligne, les conflits existent depuis le début de la vie. Le nouveau né se trouve dans une position d'opposition, par exemple, lorsqu'on lui donne son bain alors qu'il préfère rester au sec dans son pyjama chaud. Dans ces premiers contextes conflictuels, le bébé utilise les pleurs pour communiquer son opposition. En grandissant, l'enfant réclame plus d'indépendance et d'autonomie, les contextes conflictuels vont donc augmenter. De même, les stratégies communicationnelles employées dans ces contextes vont augmenter. Les pleurs ne suffisent plus : l'enfant adoptera des stratégies plus conventionnalisées, notamment des stratégies verbales.

Pour certains chercheurs, le but de l'argumentation rationnelle entre adultes est d'arriver à un accord sans trop mettre en péril le déroulement de la conversation et sans trop menacer la relation entre les interactants. Les jeunes enfants n'arrivent pas toujours à atteindre ce but dans les disputes avec autrui, mais l'utilité de telles expériences est énorme pour leur développement.

Pour Piaget, par exemple, les conflits fournissent des situations où la confrontation des perspectives entre interactants est inévitable. L'enfant est poussé à prendre en considération les besoins informationnels de l'autre. Ce travail de coopération intellectuelle conduit à une meilleure compréhension de soi et d'autrui et, bien évidemment, à des retombées dans d'autres domaines développementaux.

Du point de vue de la représentation du monde social de l'enfant, les situations conflictuelles sont des lieux riches en renseignement. Eisenberg (11) a pu montrer, par exemple, qu'il y a déjà les débuts d'une différenciation entre stratégies adaptées en fonction de l'interlocuteur chez certains enfants de deux ans. Face à un refus, les insultes et les menaces sont utilisées avec d'autres enfants, mais ne sont pas utilisées avec des parents ou d'autres adultes. Par contre, *s'il te plaît* est utilisé avec des adultes, mais pas avec d'autres enfants.



Plusieurs études (cf., 6, 12, 23) sur les disputes ou les épisodes « adversatifs » (« *adversative episodes* ») chez les enfants ont décrit une séquence d'interventions ou d'actes conversationnels (« *conversational moves* ») qui consiste en :

1. événement antécédent ('*antecedent event*'),
2. acte(s) d'opposition,
3. acte(s) de réaction à l'opposition et
4. acte(s) de résolution.

La plupart de ces travaux ont été effectués avec des enfants âgés d'au moins 5 ans et se sont concentrés sur le développement des stratégies destinées à entretenir la dispute et/ou à contribuer à l'escalade du discours conflictuel. Certaines études examinent le rôle des disputes dans la construction du monde social auquel participe l'enfant (p. ex. 6, 5, 8, 21, 22).

Maynard (23), par exemple, a montré qu'il était important d'étudier la nature coopérative des événements antécédents, c'est-à-dire le comment et le pourquoi du déclenchement d'une dispute. Lorsqu'un événement antécédent a lieu, une variété d'actes subséquents peuvent alors s'enchaîner. C'est dans l'interaction que l'acte est déterminé comme agressif est ratifié comme événement antécédent.

Hay et Ross (19) ont étudié les conflits entre enfants âgés de 21 mois, en examinant à la fois le comportement verbal et non-verbal. La plupart (84 %) des conflits qu'ils ont étudiés étaient des disputes concernant des objets. Les chercheurs notent un fait qui nous semble essentiel : les objets à propos desquels les enfants se disputent prennent une signification sociale dans la situation considérée. L'intérêt apporté aux objets est influencé par l'activité de l'autre, i.e., l'intérêt d'un jouet augmente si le jouet est dans les mains d'un autre enfant, même quand un autre exemplaire du même jouet est accessible.

Hay et Ross, s'appuyant sur une autre étude qui montre que la manipulation d'un objet par un autre individu augmente son attrait pour les enfants âgés de 1 à 2 ans (10), suggèrent que les enfants sont plus influencés par la signification sociale des objets que par les objets eux-mêmes. Ils soulignent que dans les disputes observées le vainqueur se débarrasse rapidement de l'objet convoité après la fin de la dispute ; celle-ci a pour but la négociation de la relation entre interlocuteurs.

Ces auteurs pensent par ailleurs que les disputes à propos des objets montrent un autre aspect de la construction de la vie sociale du très jeune enfant. L'utilisation des constructions possessives dans la production langagière des enfants de 1 à 2 ans indique qu'ils sont déjà en mesure de saisir que la notion du contrat social est à la base du concept de possession (24). Dans le cadre de ce contrat le contrôle sur les objets possédés est reconnu et par-

tagé par les compagnons de jeux : les enfants se reconnaissent entre eux le droit à la possession ; la probabilité de réussite augmente quand un enfant essaye de prendre un objet qu'il avait possédé peu de temps avant, ou qu'il vient de lâcher ; par contre, la probabilité de réussite diminue si l'enfant n'a pas possédé l'objet auparavant. Il semble donc que, très tôt, un contrat social régissant la possession soit négocié entre « interlocuteurs ».

Dans les pages qui suivent, nous allons décrire quelques aspects du comportement communicatif, observés dans les épisodes adversatifs chez deux très petites filles (Tiffany 1 ; 8, Odessa 3 ; 0). En outre, nous suggérons que la participation à des épisodes adversatifs est une source importante de renseignements sur la structuration du monde social par les jeunes enfants. Comme Schiffrin (26) l'a signalé pour les adultes, nous avons trouvé dans les épisodes adversatifs de ces deux petites filles des traces de la négociation continue des relations sociales.



Les données utilisées pour cette recherche sont des enregistrements de Tiffany et Odessa. Ces enfants vivent en France dans une famille bilingue (langue maternelle de la mère, américain ; langue maternelle du père, français). Chaque parent parle sa langue maternelle avec les deux filles. Ces dernières comprennent parfaitement l'anglais parlé par leur mère, mais leur langue de production reste, de manière très dominante, le français.

Elles ont été enregistrées (audio et vidéo) deux fois par mois par leur mère ou par leur père dans des situations quotidiennes, i.e. repas, jeux, bain, réveil. L'aînée a été enregistrée depuis l'âge de quinze mois, la cadette depuis l'âge de douze mois. Les enregistrements ont été transcrits par la mère et ensuite vérifiés soit par le père soit par une tierce personne. Les transcriptions sont complétées par des notes contextuelles prises pendant l'enregistrement. La recherche présentée ici exploite uniquement les enregistrements faits lorsque les enfants étaient âgés de 1;8 - 1;9 (Tiffany) et 3;0 - 3;1 (Odessa)?.

(2) O = Odessa ; T = Tiffany ; M = mère ; P = père, dans les exemples cités.



4.1. La possession

La plupart des événements antécédents dans le discours conflictuel entre Odessa et Tiffany sont non-verbaux et relèvent de la négociation de leur système de possession, de leur espace corporel et, plus intéressant encore, de leur espace conversationnel ou organisation de tours de parole. Toutes les actions qui auraient pu être interprétées comme événements antécédents ne l'ont pas été. En effet, l'action en soi n'est pas importante ; ce qui est capital dans le déroulement de l'interaction est la ratification de l'action comme événement antécédent par l'autre. Toutefois certaines configurations des faits situationnels ont une grande probabilité d'aboutir à une dispute : par exemple, si un objet appartient clairement à l'une des filles mais n'est pas en sa possession, une tentative par l'autre fille de prendre l'objet déclenche presque toujours une dispute.

Exemple 1

(T et O sont du cheval de bois dans un parc ; M est à proximité de Tiffany : P à proximité d'O ; T tend la main vers M ; M la descend du cheval ; T s'approche du banc où se trouve le passe-montagne d'O ; elle le prend)

1. O : non non non
2. M : but Odessa you're not wearing it
3. O : non papa

(O tend la main vers P pour qu'il la descende du cheval ; T remet le passe-montagne ; O continue de faire du cheval).

Quelques minutes après l'Exemple 1, Tiffany prendra le pain placé sur le banc. Comme Odessa n'exerce pas de droits particuliers sur la possession du pain, elle ne ratifiera pas cette deuxième action comme événement antécédent. Un des principes-clés du système de possession négocié entre Odessa et Tiffany est le contrôle sur le type d'utilisation de l'objet en question ; la personne qui pense posséder l'objet pense avoir le droit de déterminer son utilisation, même si elle n'a pas l'objet entre les mains.

4.2. Le territoire

Dans l'Exemple 2, Tiffany ne réagit pas par rapport au phénomène de possession d'un objet, mais par rapport à l'intrusion de sa sœur dans son espace.

Exemple 2 :

(M et T sont assises sur des petites chaises devant une table basse dans le salon ; O et P sont dans la cuisine ; M donne du fromage blanc à T ; elles discutent ; O vient dans le salon ; elle essaye de mettre sa petite chaise entre celles de M et T).

1. T : na, chaise, pas là.
(*T tient son bras de façon à empêcher l'accès à l'espace entre M et T ; O retourne à la cuisine et crie en quittant le salon*).
2. O : caca boudin.
Dans cet exemple, Tiffany réagit contre le fait qu'Odessa essaye de prendre une place dans ce qu'elle estime être son territoire. Notons aussi qu'Odessa termine la dispute en se retirant de la situation avec une insulte (ligne 2).

4.3. L'espace conversationnel

Cette notion du territoire s'applique également à l'espace conversationnel. Une chose nécessaire pour engager une conversation est l'instauration d'un thème du discours. La clé de la réussite de l'instauration d'un nouveau thème, c'est en fait la réussite de son annonce ('*announcement*'). Selon Sacks (25) les annonces servent à proposer aux participants un thème qui mérite discussion ('*newsworthy item*'). Le succès d'une annonce est fonction de sa ratification par les interlocuteurs ; soit elle est prise comme méritant l'attention et est donc poursuivie dans la conversation, soit elle est ignorée. La plupart des études sur l'interaction mère-enfant porte sur les situations dyadiques (où la mère est à l'écoute d'un seul enfant). Dans la situation étudiée ici il y a deux enfants d'âge très rapproché, mais dont l'aînée dépasse largement la cadette en compétence langagière. Cette situation rend l'accès à l'espace conversationnel beaucoup plus difficile pour la cadette (pour une discussion des difficultés dans la régulation des tours de parole dans les situations réunissant un adulte et deux enfants, voir (13)). Etant donné que les tentatives d'introduction de thèmes de la cadette sont souvent ignorées, surtout si le père ou la mère est en conversation avec l'aînée, une des stratégies que la cadette adopte pour prendre la parole est d'attirer l'attention sur elle en créant un événement antécédent, qui consiste à s'emparer de l'objet qui sert de thème dans la conversation entre la mère et l'aînée.

Exemple 3

(*M, O et T sont dans la chambre des filles : M parle à O ; la conversation tourne autour du tableau noir (un cadeau d'anniversaire) sur lequel O dessine*).

1. O : t'as vu qu'il est sale ?
2. M : yeah
3. T : wuwu. wuwu
(*T montre une image d'un ourson dans un livre*)
4. O : c'est sale. c'est sale
(*O froille le tableau noir*)

5. T : ah
(*T tourne la page et montre encore une image*)
6. O : encore j'ssuyer. encore
7. M : huh ?
8. O : encore j'ssuyer
9. T : (battements bilabials)
(*T montre une image dans son livre*)
10. O : veux l'ouvrir à l'école
11. M : you wanna take it to school ?
12. O : oui
13. M : ok. on Monday ?
14. O : hein ?
15. M : on Monday ?
(*T essaye de prendre le tableau noir*).
16. O : attends arrête
17. T : non
(*O et T se battent pour le tableau noir*).
18. O : arrête, arrête à mon anniversaire, arrête, arrête.
19. M : o... let go Tiffany
20. T : (cris)
21. M : let go honey
22. O : caca boudin
(*T prend le tableau noir et quitte la pièce*).

Dans l'Exemple 3, Tiffany essaye à plusieurs reprises d'engager un thème dans la conversation (lignes 3, 5, 9). Finalement, elle essaye de prendre l'objet-thème de la conversation entre Odessa et sa mère (entre les lignes 15 et 16). Comme l'objet, et par conséquent la conversation dont il était le support, appartient à Odessa, une dispute se déclenche. La signification sociale de l'objet, ici le tableau noir, est créée par l'interaction : Tiffany n'arrive pas à attirer l'attention sur elle et le thème qu'elle propose (les images du livre de l'ourson), elle essaye d'entrer dans la conversation en prenant possession de l'objet-thème de la conversation entre Odessa et sa mère. Le vrai combat dans l'Exemple 3 a donc pour motif la négociation de l'espace conversationnel. Notons que l'objet qui déclenche la dispute (« le tableau noir ») est le thème du discours précédent. La signification sociale de l'objet est construite dans l'interaction ; quand on parle d'un objet, on contrôle dans un sens les fonctions auxquelles il peut être soumis.

Une deuxième source du discours « disputif » chez les deux filles relève de la notion de considération (« face », 7, 14). On verra dans les exemples qui suivent l'importance de cette notion lors des disputes observées entre Odessa, Tiffany et les parents. La « face », suivant Brown et Levinson (7) ou, plutôt, « ne pas perdre la face », est pour l'enfant le souhait, d'une part, que ses intentions soient valorisées et, d'autre part, que ses actions puissent aboutir.

5.1. Lalalère

Un acte clairement lié à cette notion de « ne pas perdre la face » est le « lalalère ». Dans l'exemple 4, Odessa capte l'attention de Tiffany à la ligne 1 avant de lui lancer le défi.

Exemple 4 :

(O monte sur le fauteuil : elle regarde T qui est de l'autre côté de la pièce).

1. O : Tiffany

(T la regarde).

2. O : lalalère (chanté)

(T s'approche du fauteuil : essai de grimper).

3. M : no get down, you're gonna fall.

Le « lalalère » ne figurait pas dans la production langagière enregistrée d'Odessa avant l'âge de 2 ; 9, environ un mois après son entrée en maternelle. Chez Tiffany, le « lalalère » est constaté beaucoup plus tôt : à 1;10, cinq mois après les premières utilisations d'Odessa.

Les premières utilisations du « lalalère » de Tiffany montrent qu'elle n'a pas complètement saisi les conditions d'utilisation de cet acte communicatif. Un exemple typique du « lalalère » chez Tiffany est le suivant : Tiffany est debout, adossée à une porte et chante « lalalère » à Odessa. Odessa répond en se mettant à côté de Tiffany, dos contre la porte. La position debout, adossée à une porte, ne dépasse pas les capacités physiques d'Odessa. Elle l'a toutefois ratifiée comme un défi.

Odessa utilise le « lalalère » dans des situations plus claires quant à leur signification sociale : elle montre un objet récemment subtilisé à sa sœur, elle fait une action qui, selon elle, dépasse les capacités physiques de sa sœur (Exemple 4) ; elle se met dans sa chaise. Si Tiffany ne semble pas complètement dominer l'utilisation du « lalalère », en revanche elle sait choisir les interlocuteurs de son « lalalère » : elle ne l'utilise jamais avec les adultes de son entourage.

5.2. L'impératif

L'impératif essaye d'imposer certaines restrictions sur les actions futures de l'interlocuteur ; cet acte est donc potentiellement menaçant pour la « face » de l'autre. Les impératifs d'une des filles sont souvent considérés comme événement antécédent par l'autre.

Les filles contestent très souvent les ordres donnés par les parents. Les impératifs qui empêchent un acte d'autonomie récemment acquis par l'enfant sont particulièrement menaçants. Au moment de l'enregistrement de l'Exemple 5, Odessa était dans une période où elle était très fière de s'habiller toute seule ; elle annonçait ses réussites — par exemple : « regarde maman » après avoir mis une jupe — ou bien elle répétait l'action consistant à enfiler - enlever - enfiler - enlever son manteau devant ses parents et son parrain. Dans l'Exemple 5, la mère empêche Odessa de s'habiller, bloquant son action et par conséquent dévalorisant son intention.

Exemple 5 :

(M et O assises par terre dans la chambre des filles, le matin ; il est déjà tard et M veut habiller O : O veut s'habiller toute seule ; M commence à mettre de force le collant ; O réclame le droit de mettre son collant elle-même).

1. O : non c'est moi, non c'est moi.

2. M : Odessa we have to hurry. You'll be late for school

3. O : ch'y plus ta copine

(M continue à essayer de mettre le collant sur Odessa).

4. O : ch'y plus ta copine

5. M : big deal

6. O : regarde ch'y forte, ch'y forte

(O frappe sa mère et elle commence à rire).

7. M : oh you think you're strong

(M chatouille O et elles rient toutes les deux).

La ligne 3 (répétée à la ligne 4) est un exemple de la stratégie la plus souvent utilisée par Odessa : elle fait remarquer que la dispute ponctuelle peut avoir des conséquences sur la relation interpersonnelle des actants. Les menaces dirigées contre sa « face » sont interprétées comme éléments perturbants dans une restructuration potentielle de la relation entre les interlocuteurs.

Notons aussi qu'après la ligne 6, Odessa rit ; elle transforme (« rekey »), (15) une situation potentiellement sérieuse en jeu. On reviendra sur cette notion de transformation plus loin.



6.1. Les transformations

Le rôle du discours conflictuel comme acte de solidarité est presque aussi important que son rôle d'acte compétitif. Chaque dispute entraîne le risque de perdre la face ; toutefois il y a des cas où il est possible de jouer avec ce risque pour établir une relation sociale privilégiée. Tiffany et Odessa utilisent les transformations (pour mettre fin à une dispute) et les jeux-disputes dans ce but.

Dans ces transformations les deux filles tentent de redéfinir une action communicative en utilisant cette activité dans un autre scénario. En somme, elles font évoluer une dispute en la transformant en jeu.

Exemple 6 :

(M et O dans le salon, T dans la cuisine avec P ; juste avant le départ de T à la cuisine, T et O se sont disputées sérieusement à propos des chaises ; T a quitté le salon en larmes ; deux minutes plus tard, T est revenue et a offert un biscuit à O).

1. T : (→ O) là
(T place un biscuit devant O, O ne le touche pas).
2. T : (→ M) encore encore
(T veut du fromage blanc).
3. M : you want some more Tif ?
(M donne une cuillère de fromage blanc, T tire les cheveux d'O très doucement, O et T éclatent de rire).
4. M : what's so funny ?
(T continue de tirer les cheveux d'O très doucement, les deux filles rient de plus en plus fort).
5. M : what's so funny Bep ? oh she's playing with your hair. Tiffany's playing with your hair, oh don't hurt Tif, don't hurt Odessa Tif.
6. O : non
(les deux filles rient).
7. M : don't pull her hair, oh that Tiffany.
8. T : caca (riant)
9. O : caca boudin (riant)
10. M : oh
(M, O, T éclatent de rire).
11. O : caca boudin cada boudin cada boudin
12. T : buuu
(plusieurs tours de parole sur « caca boudin » et des rires).

A la ligne 1, Tiffany essaye de donner un gâteau à sa sœur pour mettre fin à la dispute précédente. Odessa n'accepte pas cette initiative. Ce premier geste de Tiffany n'étant pas ratifié par Odessa comme résolution du conflit, Tiffany amorce un acte qui normalement fait partie d'une dispute ; elle tire les cheveux de sa sœur. Dans ce cas de transformation, Tiffany modifie le geste agressif : elle tire les cheveux de sa sœur très doucement. Odessa ratifie cet acte comme jeu en riant avec sa sœur. A la ligne 8, Tiffany utilise une expression généralement produite par la perdante pour signaler l'abandon d'une dispute (p. ex. Exemple 2, ligne 2 ; Exemple 3, ligne 2 ; Exemple 3, ligne 22), mais elle le transforme en utilisant les rires, ce qui est ratifié comme jeu par la suite (lignes 9, 11, 12). Le scénario « dispute-jeu » basé sur un scénario « dispute », mais transformé, par exemple par les rires, sert donc à rétablir la relation menacée par la dispute précédente entre les filles.

6.2. Les jeux-disputes

Une autre activité qui sert à construire la relation entre les interagissants est le jeu-dispute. La différence entre les deux activités réside dans la fonction pour laquelle les actes sont engagés. Dans les transformations, les actes normalement interprétés comme agressifs sont modifiés, avec le but de mettre fin à une dispute afin de rétablir l'amitié menacée.

Dans le jeu-dispute, l'événement antécédent consiste souvent en une transgression d'ordre ou de loi sociale. Odessa utilise une « fessée jeu-dispute » avec sa sœur quand, par exemple, Tiffany jette sa cuillère, déchire un livre, jette la chaussure de sa mère dans la baignoire, c'est-à-dire dans des situations où Odessa a observé que de vraies fessées pourraient être administrées par les parents. Dans la fessée « jeu-dispute », Odessa annonce fessée, Tiffany se met en place pour recevoir la fessée, Odessa la frappe doucement et les deux filles rient. Les jeux-disputes, donc, sont des « purs » jeux sur les normes et les conventions sociales comprises par les deux filles. L'Exemple 7 contient à la fois une fessée jeu-dispute (ligne 3) et un jeu-dispute non-verbal entre Tiffany et son père, engagé par Tiffany.

Exemple 7 :

- (O, T, M et P dans le salon, O assise contre sa mère sur un fauteuil ; P allongé sur un autre fauteuil ; T frappe P doucement plusieurs fois et rit)*
1. P : mais arrête
(T met sa tête sur le ventre du P, elle lève sa tête et frappe P à nouveau, P lui mord doucement sur la main ; T surprise, vient vers M et montre sa main)
 2. M : Oh papa
(M embrasse la main de T)

3. O : oh papa, fessée papa
(O se lève du fauteuil, elle s'approche de P et lui frappe les jambes. M, P, O rient. T frappe de nouveau P : T répète l'"attaque" plusieurs fois, chaque répétition est plus rapide, M, P, O rient).

L'Exemple 7 est parmi les premiers jeux-disputes entamés par Tiffany où le père entre dans le jeu. Le plus souvent, les parents répondent par un câlin ou un baiser aux jeux-disputes des filles. Le fait que Tiffany répète l'action plusieurs fois et que chaque fois la vitesse d'exécution augmente peut signifier que Tiffany était en train de tester le côté « jeu » de l'interaction et la relation sociale qu'il présuppose.

Comme les transformations, les jeux-disputes sont réservés aux contextes familiaux où les relations sociales entre interactants sont bien connues. L'utilisation de jeux-disputes entre familiaux indique une relation privilégiée entre les participants concernant la relation sociale entre interactants.



Nous avons tenté de mettre en évidence la motivation sociale du discours conflictuel chez l'enfant. Toute dispute, même chez des sujets aussi jeunes (1;8 et 3;0), semble être fondée sur le principe de coopération. La création d'une dispute à propos d'un objet, d'un jouet, d'un espace ou d'un thème de conversation repose sur la reconnaissance partagée entre interlocuteurs de la signification sociale de l'objet et sur un contrat social négocié entre les participants. On ne crée pas une dispute sans coopération et négociation entre interlocuteurs.

Dans cette interaction coopérative, l'enfant apprend à appliquer et à céder ses droits. Il apprend aussi la différenciation entre les relations humaines ; toute relation n'est pas égale, certaines sont privilégiées, d'autres menaçantes. En outre, dans son propre comportement communicatif, l'enfant apprend à marquer les relations comme privilégiées ou menaçantes. La participation à des épisodes adversatifs lui permet d'affiner la construction du monde social dans lequel il vit.

BIBLIOGRAPHIE.

1. ANTINUCCI F et D. PARISI, 1973, Early language acquisition : A model and some data, in C. Ferguson et D. Slobin, Eds., *Studies of Child Language Development*, New York: Holt, Rinehart et Winston.
2. BATES E., 1976, *Language and Context : The Acquisition of Pragmatics*, New York, Academic Press.
3. BERGSON H., 1970, *Oeuvres*, Paris, Presses Universitaires de France.
4. BLOOM L., 1970, *Language Development : form und function in emerging grammars*, Cambridge, Mass., MIT Press.
5. BOGGS S.-T., 1978, The development of verbal disputing in part-Hawaiian children, *Language in Society*, 7, 325-344.
6. BRENNEIS D. et L. LEIN, 1977, "You Fruithhead" : A sociolinguistic approach to children's dispute settlement, in S. Ervin-Tripp et C. Mitchell-Kernan Eds., *Child Discourse*, New York, Academic Press, 49-65.
7. BROWN P. et S. LEVINSON, 1978, Universals in language usage : Politeness phenomena, in E.N. Goody, Ed. *questions and politeness : Strategies in social interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, 56-289.
8. CORSARO W., 1979, « We're friends, right ? » : Children's use of access rituals in nursery school, *Language in Society*, 8, 315-336.
9. DORE John, 1975, Holophrases, speech acts and language universals, *Journal of Child Language*, 2, 21-40.
10. ECKEMAN C.O., J. WHATLEY et L.J. McGEHEE, 1979, Approaching and contacting the object another manipulates : a social skill of the one-year-old, *Developmental Psychology*, 15, 585-593.
11. EISENBERG A., 1987, Learning to argue with parents and peers, in C. Champaud et D. Bassano, Eds., *Argumentation and Psycholinguistics*, Dordrecht, Reidel, 113-125.
12. EISENBERG A. et C. GARVEY, 1981, Children's use of verbal strategies in resolving conflicts, *Discourse Processes*, 4, 149-170.
13. ERVIN-TRIPP S., 1979, Children's verbal turn taking, in E.O. Keenan et B. Schieffelin, Eds., *Developmental Pragmatics*, New York, Academic Press, 391-414.
14. GOFFMAN E., 1967, *Interaction ritual : Essays on face to face behavior*, New York, Garden City.
15. GOFFMAN E., 1974, *Frame Analysis*, New York, Harper et Row.
16. GREENFIELD P.-M. et J. SMITH, 1976, *The structure of communication in early language development*, New York, Academic Press.
17. GRUBER J.-A., 1975, The performative-constative transition in child language, *Foundations of Language*, 12, 513-527.
18. HALLIDAY M.A.K., 1975, *Learning how to mean : Explorations in the development of language*, London, Edward Arnold.
19. HAY D. et H. ROSS, 1982, The social nature of early conflict, *Child Development* 53, 105-113.
20. HYMES D., 1971, Competence and performance in linguistic theory, in R. Huxley et E. Ingram, Eds., *Language Acquisition : Models and Methods*, London, Academic Press, 5-28.
21. KATRIEL Tamar, 1985, Brogez : Ritual and strategy in Israeli children's conflicts, *Language in Society*, 14, 467-490.
22. LEIN L. et D. BRENNEIS, 1978, Children's disputes in three speech communities, *Language in Society*, 7, 299-323.

23. MAYNARD D.W., 1985, How children start arguments, *Language in Society*, 14, 1-30.
24. ROGDON M. et S. RASHMAN, 1976, Expression of owner-owned relationships among holophrastic 14- to 32-month-old children, *Child Development*, 47, 1219-1222.
25. SACKS H., 1973, On some puns with intimations, in R.W. Shuy, Ed., *Report of the Twenty-Third Annual Round Table Meetings in Linguistics and Language Studies*, Washington, D.C., Georgetown University Press, 135-144.
26. SCHIFFRIN D., 1985, Everyday Argument : The organization of diversity in talk, in T. van Dijk, Ed., *Handbook of Discourse Analysis Volume 3 : Discourse and Dialogue*, London, Academic Press, 35-46.
27. SEARLE J., 1969, *Speech acts*, New York, Cambridge University Press.
28. SEARLE J., 1975, Indirect Speech Acts, in P. Cole et J. Morgan, Eds., *Syntax and Semantics, Volume 3 : Speech Acts*, New York, Academic Press.
29. VOLTERRA V. et F. ANTINUCCI, 1979, Negation in child language : A pragmatic study, in E. Ochs et B. Schieffelin, Eds., *Developmental Pragmatics*, New York, Academic Press, 281-303.

Les recontextualisations en thérapie familiale