HAL
open science

Persuader avant trois ans : Etude longitudinale des moyens employés par la dyade mère-enfant et de leurs effets en situation communicative de requête

Isabelle Gauthier

To cite this version:

Isabelle Gauthier. Persuader avant trois ans : Etude longitudinale des moyens employés par la dyade mère-enfant et de leurs effets en situation communicative de requête. Psychologie. Université Nancy 2, 2001. Français. NNT : 2001NAN21013 . tel-01776245

HAL Id: tel-01776245

https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776245

Submitted on 24 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

PERSUADER AVANT TROIS ANS

ETUDE LONGITUDINALE DES MOYENS EMPLOYES PAR LA DYADE MERE-ENFANT ET DE LEURS EFFETS EN SITUATION COMMUNICATIVE DE REQUETE

Volume 1

par

Isabelle GAUTHIER

SCD NANCY 2
46, av. de la Libération
B.U. LETTRES

Thèse présentée pour l'obtention du Doctorat de Psychologie

Directeur de Thèse : Pr. Edy VENEZIANO

REPRODUCTION INTERDITE

Université de Nancy 2

Année 2001

Membres du Jury :

- Mme Maria-Silvia BARBIERI, professeur
  Università di Trieste, rapporteur
- Mme Haydée MARCOS, chargée de recherches HDR (CNRS)
  Université de Poitiers-CNRS, rapporteur
- M. Alain TROGNON, professeur
  Université Nancy 2

REMERCIEMENTS

Parce que vous m'avez accompagnée jusqu'ici,
Parce que vous avez accepté de grandir sous mes yeux,
Parce que j'ai pu grandir sous les vôtres,
Merci.

En premier lieu, je remercie le Pr. Edy Veneziano pour avoir accepté de prendre la direction de ce travail. Je voudrais également la remercier pour les précieux enseignements et conseils qu'elle a su me prodiguer tout au long de mon cursus universitaire.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur de participer à l'évaluation de ce travail : le Pr. Silvia Barbieri, le Dr. Haydée Marcos et le Pr. Alain Trognon.

Mes plus vifs remerciements iront aux deux familles qui ont généreusement accepté de partager quelques instants de leur intimité avec « moi et ma caméra ». Le caractère astreignant du recueil longitudinale des données fût largement récompensé par le bonheur de voir grandir ces enfants.

Je voudrais également remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue et encouragée, à commencer par mes parents, l'ensemble de ma famille ainsi que mes amis qui ont accepté d'ouvrir une petite parenthèse dans nos relations, le temps d'une thèse, le temps d'être parent aussi parfois.

Merci à mes visiteurs occasionnels, venus si agréablement partager quelques instants l'ambiance studieuse de ma tanière, ainsi qu'à la grande famille des doctorants.

Je ne voudrais pas oublier de remercier ma cousine, qui s'est inquiétée de mon confort et m'a évité le lumbago en remplaçant mon vieux fauteuil de bureau, ainsi que Marie-Claude et Thierry pour la finition de ce manuscrit.

De tous ces mercis, le plus grand va à Jean-Marc, mon manag-coeur préféré...

Université de Nancy 2

PERSUADER AVANT TROIS ANS.

ETUDE LONGITUDINALE DES MOYENS EMPLOYES PAR LA DYADE MERE-ENFANT ET DE LEURS EFFETS EN SITUATION COMMUNICATIVE DE REQUETE.

Isabelle Gauthier

Directeur de thèse : Pr. Edy Veneziano
Département de Psychologie

Cette recherche a pour objectif d'apprécier le développement et l'étendue des compétences persuasives précoces, plus spécifiquement langagières, mises en œuvre par l'enfant en situation communicative de requête. Ces épisodes sont analysés lorsque la mère et l'enfant sont tour à tour initiateur et adressé, permettant à la fois des comparaisons interindividuelles (mère/enfant) et intra-individuelles (statut initiateur/adressé) des moyens utilisés par chacun et de leurs effets sur le déroulement de l'interaction conversationnelle.

L'analyse se base sur deux *corpora* d'interaction naturelle mère-enfant recueillis de manière longitudinale alors que les enfants étaient âgés de 1;6 à 3;0. Les deux enfants, issus de classes moyennes et enfants uniques sont en train d'acquérir le français.

En dehors des formulations classiques de la requête et du refus, les résultats soulignent la part importante accordée par les dyades aux conduites justificatives. Par ailleurs, ils révèlent une utilisation différenciée de la justification en fonction de la conduite à laquelle elle se rapporte (requête/refus), montrant une intégration précoce par l'enfant des règles pragmatiques liées à sa production.

De plus, nous avons montré qu'en cas de conflit, les enfants recourent principalement à la conduite justificative afin de surpasser les refus justifiés des mères. Cette utilisation contre-argumentative précoce de la justification permet alors à l'enfant d'augmenter ses chances d'obtenir satisfaction.

Enfin, nous avons relevé une évolution de la nature des différents contenus justificatifs avancés par l'enfant en appui de ses requêtes et de ses refus pouvant être reliée avec leur implication sur la résolution des épisodes de requête. Ces différents résultats seront discutés en relation avec la capacité socio-cognitive croissante de l'enfant à prendre en compte et à s'adapter au point de vue de son interlocuteur.

CHAPITRE I - COMMUNICATION ET LANGAGE

1. COMMUNICATION ET INTERACTION **15**

2. COMMUNICATION ET LANGAGE **16**

2.1 EMERGENCE DES CONDUITES COMMUNICATIVES 16
2.1.1 Communication et Cognition *17*
2.1.2 Les conduites communicatives intentionnelles *18*
2.1.3 Ontogenèse de la requête *20*
2.1.4 Les moyens de communiquer *21*

CHAPITRE II - LA PSYCHOLINGUISTIQUE PRAGMATIQUE

1. LA PRAGMATIQUE **23**

2. LA THÉORIE DES ACTES DE LANGAGE **23**

3. ACQUISITION DU LANGAGE ET PRAGMATIQUE **24**

4. LES DIFFÉRENTES TAXONOMIES DE LA COMMUNICATION **25**

4.1 PIAGET (1923/1948) 25
4.2 GREENFIELD & SMITH (1976) 26
4.3 SEARLE (1979/1981), SEARLE & VANDERVEKEN (1985) 26

CHAPITRE III - LES REQUETES/DEMANDES

1. LA REQUÊTE ET LES DIFFÉRENTES TAXONOMIES DE LA COMMUNICATION **28**

1.1 LA REQUÊTE ET LES TAXONOMIES DU LANGAGE ENFANTIN 28
1.2 LA REQUÊTE ET LES TAXONOMIES DU LANGAGE ADULTE 28
1.3 FAIRE OU NE PAS FAIRE, TELLE EST LA REQUÊTE 30

2. DÉFINITION DE LA REQUÊTE **31**

3. IDENTIFICATION DE L'INTENTION COMMUNICATIVE **31**

3.1 IDENTIFICATION DE L'INTENTION EN SITUATION CONVERSATIONNELLE 32
3.2 L'IDENTIFICATION DE L'INTENTION PAR L'OBSERVATEUR 33
3.3 LES DIFFÉRENTS TYPES DE REQUÊTES 35

4. CLASSIFICATION DES REQUÊTES **36**

4.1 GARVEY (1975) 37
4.2 ERVIN-TRIPP (1977) 38
4.2.1 Classification des énoncés de l'adulte *38*
4.2.2 Classification des énoncés de l'enfant *40*

5. LES CONDITIONS SOUS-TENDANT L'ÉNONCIATION DE LA REQUÊTE **41**

5.1 LES CONDITIONS PRÉPARATOIRES 41
5.2 LES CONDITIONS DE SINCÉRITÉ 41
5.3 LES CONDITIONS COMPLÉMENTAIRES 42

6. LA REQUÊTE EN TANT QU'OBJET D'ÉTUDE **43**

CHAPITRE IV - LA STRUCTURE DE L'EPISODE DE REQUETE

1. LA REQUÊTE INITIALE **46**

2. LES ÉCHANGES ULTÉRIEURS **46**

2.1 Les séquences intermédiaires 46
2.2 Le refus de satisfaire 47
2.3 La requête guidée et l'absence de reconnaissance de la requête 47

3. LA RÉSOLUTION 48

CHAPITRE V - L'OPPOSITION ET LE CONFLIT

1. DÉFINITIONS 49

1.1 L'opposition 49
1.1.1 Les statuts des interactants 50
1.1.2 Les différents types d'opposition 50
1.2 Le conflit 51

2. LES THÈMES DES OPPOSITIONS/CONFLITS 52

3. LES MOYENS AU SERVICE DE L'OPPOSITION ET DU CONFLIT 53

4. L'OPPOSITION ET LE CONFLIT EN TANT QU'OBJETS D'ÉTUDE 54

CHAPITRE VI - LA JUSTIFICATION

1. L'EXPLICATION VERSUS LA JUSTIFICATION 55

2. POLYSÉMIE DU TERME 57

3. DÉFINITION 58

3.1 Caractère rétrospectif de la justification 59
3.2 Utilisation "déplacée" du langage 60

4. LA JUSTIFICATION : UNE COMPÉTENCE SPÉCIFIQUEMENT PRAGMATIQUE 61

5. LA STRUCTURE DE L'ACTE JUSTIFICATIF 61

6. CONTEXTE DE PRODUCTION DE LA JUSTIFICATION 63

7. CLASSIFICATION DES EXPLANANTES 64

8. LA JUSTIFICATION ET LA THÉORIE DE L'ESPRIT 66

8.1 Théorie des états mentaux : perspective développementale 68
8.1.1 Le lexique mentaliste 68
8.1.2 Les fonctions pragmatiques 69
8.2 Théorie des états mentaux et interaction 70
8.3 Théorie des états mentaux et argumentation 71

9. JUSTIFICATION ET ARGUMENTATION 72

9.1 Argumentation et développement 72
9.2 La justification et les théories de l'argumentation 72
9.2.1 La justification comme contre-argument 73
9.2.2 La réfutabilité des arguments 74
9.3 Justification et persuasion 75

CHAPITRE VII - LA PERSUATION

1. PERSUADER ET MANIPULER 77

2. DÉFINITION 77

2.1 PERSUADER ET CONVAINCRE 77
2.2 LA COMMUNICATION PERSUASIVE 79
2.3 LA PERSUASION, UN EFFET PERLOCUTOIRE 79

3. LA PERSUASION CHEZ L'ENFANT 80

4. LES MOYENS INITIAUX ET LES MOYENS ULTÉRIEURS 81

5. LES DIFFÉRENTS MOYENS 82

5.1 LES MOYENS UNILATÉRAUX 85
5.1.1 L'initiateur de la requête 85
5.1.2 L'adressé 86
5.2 LES MOYENS MIXTES 86

6. EFFET DE PERSUASION ET REQUÊTE 89

6.1 FORME DE LA REQUÊTE 89
6.2 FORMES DE DÉFÉRENCE 89
6.3 LA JUSTIFICATION 89

7. EFFET DE PERSUASION ET OPPOSITION 90

8. APPRENDRE À PERSUADER 91

METHODOLOGIE

1. LES SUJETS **94**

2. LE RECUEIL DES DONNÉES **94**

2.1 LA RECHERCHE DES DYADES 94
2.2 LA MÉTHODE LONGITUDINALE 95
2.3 L'INTERACTION NATURELLE 96
2.4 L'INTERACTION MÈRE-ENFANT 96
2.5 LES SÉANCES D'OBSERVATION 97
2.5.1 La consigne *97*
2.5.2 Le matériel *97*
2.5.2.1 L'enregistrement vidéo 97
2.5.2.2 Le sac de jouets 97
2.5.3 La standardisation des séances *98*
2.5.4 La fréquence des observations *98*

3. LA TRANSCRIPTION DES DONNÉES **100**

3.1 L'UNITÉ D'ANALYSE : LE TOUR DE PAROLE 101
3.2 LE NON VERBAL 101

4. OPÉRATIONNALISATION DE LA REQUÊTE D'ACTION **102**

4.1 IDENTIFICATION DE L'INTENTION COMMUNICATIVE 102
4.2 IDENTIFICATION DE LA REQUÊTE D'ACTION 103
4.2.1 les gestes indicatifs *103*
4.2.2 les gestes représentatifs *104*
4.2.3 Les gestes directifs *104*
4.2.4 les contacts oculaires *105*
4.2.5 le déroulement/contexte interactionnel *105*
4.2.6 les vocalisations et/ou les verbalisations *106*
4.2.7 Les marqueurs de force *106*

5. LES DIFFÉRENTS TYPES DE REQUÊTES D'ACTION **107**

6. LES REQUÊTES SUBORDONNÉES **111**

6.1 LES REQUÊTES D'ATTENTION (REQ. ATT.) 111
6.2 LES REQUÊTES INTERMÉDIAIRES (REQ. INT.) 112
6.3 LES REQUÊTES PRÉALABLES À LA SATISFACTION (REQ. PRÉAL.) 113
6.4 LES REQUÊTES ALTERNATIVES (REQ. ALT.) 114

7. CLASSIFICATION DES REQUÊTES **115**

8. LA RECONNAISSANCE DE LA REQUÊTE **118**

8.1 RÉUSSITE 118
8.1.1 La coopération (Mco/Cco) *118*
8.1.2 L'attention (Matt/Catt) *119*
8.2 NON RÉUSSITE 119
8.2.1 Ignorer (Mig/Cig) *119*
8.2.2 La mauvaise interprétation (Mmi/Cmi) *120*
8.3 ECHEC 121

9. LE SCÉNARIO DE LA REQUÊTE **121**

10. LE MAINTIEN DE LA REQUÊTE INITIALE **126**

10.1 LA RÉPÉTITION (RÉP.) 126
10.2 LA REFORMULATION (REF.) 127
10.3 L'ACCOMPAGNEMENT INCITATIF 128

10.4 La modification de la requête 129
10.4.1 Le compromis (Mcom/Ccom) *129*
10.4.2 La concession (Mcon/Ccon) *130*

11. LES ADJONCTIONS À LA REQUÊTE 130

12. LA REQUÊTE ET L'OPPOSITION 135

12.1 Les moyens non verbaux 135
12.1.1 Opposition non verbale (non verbale) *135*
12.1.2 L'action alternative (action alt.) *135*
12.1.3 La colère (col.) *136*
12.2 Les moyens non argumentatifs 136
12.2.1 L'opposition simple (opp.) *136*
12.2.2 Les marqueurs d'opposition (marqueurs) *137*
12.2.3 La négation (nég.) *137*
12.2.4 L'interjection (interjection) *138*
12.2.5 Le report temporel (Mrt/Crt) *138*
12.2.6 La diversion (div) *139*
12.3 Les moyens argumentatifs 139
12.3.1 Le déni (déni) *139*
12.3.2 La contradiction (contradiction) *140*
12.3.3 La justification (jus) *140*

13. LA JUSTIFICATION 141

13.1 Critères d'identification de la justification 141
13.2 Place de la justification dans l'échange 142
13.2.1 Les justifications initiales *142*
13.2.1.1 Les justifications initiales de l'initiateur de la requête 142
13.2.1.2 Les justifications initiales de l'adressé 143
13.2.2 Les justifications ultérieures *144*
13.2.2.1 Les justifications ultérieures de l'initiateur de la requête 144
13.3 Classification des contenus justificatifs 144
13.3.1 Les caractéristiques psychologiques de la personne *145*
13.3.2 les caractéristiques de la personne *145*
13.3.3 Les caractéristiques du monde *145*
13.3.4 Le but et les conséquences *146*
13.3.5 L'alternative *146*
13.3.6 La nécessité *147*
13.3.7 La règle *147*
13.3.8 Le bien fondé *148*
13.3.9 L'exemple *148*
13.4 Les connecteurs 148

14. LA REQUÊTE : THÈSE ET CONSÉQUENCE 149

15. LE THÈME DE LA REQUÊTE 150

16. LA RÉSOLUTION 152

16.1 La satisfaction (Msat/Csat) 153
16.1.1 La satisfaction partielle (Mpart/Cpart) *153*
16.1.2 Les tentatives de satisfaire (Mtent/Ctent) *153*
16.2 La non satisfaction (Mnsat/Cnsat) 154
16.3 Cède (Mcède/Ccède) 154

RESULTATS

RESULTATS GENERAUX

1. PROPORTION DE REQUÊTES D'ACTION PRODUITES PAR CHAQUE DYADE 159

2. PROPORTIONS DES DIFFÉRENTS TYPES DE REQUÊTES D'ACTION PRODUITES PAR LA DYADE 160

3. THÈMES DES REQUÊTES D'ACTION 161

3.1 COMPARAISONS INTER-DYADES 162
3.2 COMPARAISON INTRA-DYADES 163

4. SCÉNARIO DES REQUÊTES D'ACTION 164

1.1 LA RÉSOLUTION IMMÉDIATE (COLONNE 1) 167
1.2 LES SCÉNARIOS COOPÉRATIFS ET NON COOPÉRATIFS 167

2. RÉSOLUTION DES REQUÊTES D'ACTION 172

LES MOYENS

1. LA FORME DE LA REQUÊTE INITIALE 174

1.1 LES FORMES SANS ADJONCTION 176
1.2 LES FORMES AVEC ADJONCTION 178
1.3 CONCLUSION 182

2. FORME DU REFUS INITIAL 183

3. FORMES ULTÉRIEURES 188

3.1 FORMES DE MAINTIEN DE LA REQUÊTE EN SITUATION CONFLICTUELLE 188
1.2 FORMES DE MAINTIEN DU REFUS EN SITUATION CONFLICTUELLE 198

LES JUSTIFICATIONS

1. LES JUSTIFICATIONS DE REQUÊTE 204

2. LES DEMANDES DE JUSTIFICATION 205

2.1 LES DEMANDES DE JUSTIFICATION DES MÈRES 206
2.2 LES DEMANDES DE JUSTIFICATION DES ENFANTS 207
2.3 LES JUSTIFICATIONS AUTO-INITIÉES ET HÉTÉRO-INITIÉES 208

LES EFFETS

1. SCÉNARIO ET RÉSOLUTION DE LA REQUÊTE EN FONCTION DU THÈME 211

1.1 LES REQUÊTES DE L'ENFANT 211
1.2 LES REQUÊTES DES MÈRES 213

2. SCÉNARIO ET RÉSOLUTION EN FONCTION DE LA FORME INITIALE DE LA REQUÊTE 216

2.1 LES REQUÊTES DES ENFANTS 217
2.2 LES REQUÊTES DES MÈRES 220

3. LES REQUÊTES INITIÉES PAR LES ENFANTS 225

3.1 INFLUENCE DE LA FORME INITIALE DES REQUÊTES DES ENFANTS SUR L'ATTITUDE DE L'ADRESSÉ (LA MÈRE) 225
3.2 INFLUENCE DE LA FORME INITIALE DU REFUS SUR LE MAINTIEN DE LA REQUÊTE PAR L'INITIATEUR (L'ENFANT) 228
3.3 INFLUENCE DE LA FORME DE MAINTIEN DE LA REQUÊTE SUR LA RÉSOLUTION DE LA REQUÊTE 231

3.4 INFLUENCE DE LA FORME DE MAINTIEN DU REFUS DE LA MERE 235

4. EFFET D'INTERACTION DES MOYENS DE PERSUASION 237

4.1 LES REQUETES INITIEES PAR L'ENFANT (F) (SCENARIO 'REFUS-CONFLIT') 238
4.2 LES REQUETES INITIEES PAR L'ENFANT (G) (SCENARIO 'REFUS-CONFLIT') 239

5. LES REQUETES ADRESSEES AUX ENFANTS 240

5.1 INFLUENCE DE LA FORME INITIALE SUR L'ATTITUDE DE L'ADRESSE (ENFANT) 240
5.2 INFLUENCE DE LA FORME INITIALE DU REFUS SUR LE MAINTIEN DE LA REQUETE PAR L'INITIATEUR (LA MERE) 244
5.3 INFLUENCE DU MAINTIEN DE LA REQUETE SUR LA RESOLUTION 246
5.4 INFLUENCE DE LA FORME DE MAINTIEN DU REFUS SUR LA RESOLUTION DE LA REQUETE 250

6. LES EFFETS D'INTERACTION 252

6.1 LES REQUETES DE LA MERE (F) 252
6.2 LES REQUETES DE LA MERE (G) 253

7. EFFET DE LA NATURE DE LA JUSTIFICATION 254

7.1 NATURE DE L'EXPLANANS EN FONCTION DE L'EXPLANANDUM 254
7.2 NATURE DE L'EXPLANANS ET RESOLUTION DE LA REQUETE 263

CONCLUSION – DISCUSSION

CONCLUSION-DISCUSSION 272

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE 281

TABLEAUX STATISTIQUES

TABLEAUX STATISTIQUES 295

A travers l'interaction conversationnelle à laquelle ils participent, les interactants réalisent diverses actions, dont l'une va particulièrement nous intéresser ici : la requête (ou demande selon la terminologie employée par les auteurs). Requérir est une action que nous réalisons tous quotidiennement, que ces requêtes portent sur des informations ou des actions. C'est une conduite centrale de l'interaction, considérée par certains comme la conduite prototypique de la transaction sociale (Bruner, Roy & Ratner, 1982). De fait, « (...) on ne demande pas n'importe quoi à n'importe qui et de n'importe quelle façon (...) » (Beaudichon, Marcos & Bernicot, 1992, p.1). Voilà qui résume le fruit des principaux travaux relatifs à la requête qui se sont multipliés dans le champ de la psycholinguistique pragmatique ces vingt dernières années. Plus rares sont les travaux s'intéressant non seulement à l'adaptation de la forme du message, mais aussi à son effet sur l'attitude de l'interlocuteur. Autrement dit à la compétence persuasive de l'enfant au début de son entrée en langage. C'est là l'objectif principal de notre travail qui cherche à apprécier, d'un point de vue développemental, la compétence persuasive dont font preuve les enfants entre l'âge de 1;6 et 3;0 vis à vis de leur mère lors d'épisodes de requête. Parallèlement, nous examinerons les moyens employés par la mère à cette même période, nous permettant non seulement de mettre en parallèle les stratégies employées par chacun, mais aussi de comparer les moyens utilisés dans le but de persuader l'autre et ceux par lesquels chacun accepte de se laisser persuader.

Lorsque l'enfant s'engage dans une communication persuasive, il ne doit pas seulement réagir mais également « (...) anticipe[r] [l]es réactions [de l'interlocuteur] pour les neutraliser ou les renforcer (...) » (Beaudichon, 1982, p.14). En tant que 'tentative de faire faire' (Searle, 1979/1981), la requête est donc un des lieux privilégiés de la mise en œuvre de compétences de ce type. Cependant, la littérature concernant la dimension persuasive chez le très jeune enfant est peu abondante, et porte essentiellement sur ses capacités à gérer les

épisodes conflictuels. Pourtant, il nous semble que ces études se doivent d'être complétées par des études prenant en considération l'intervention à laquelle l'opposition répond. En effet, en tant que mouvement second, l'opposition répond à une intervention qui peut déjà avoir été le siège de la mise en œuvre de moyens visant à influencer l'interlocuteur, ou du moins à anticiper son éventuelle opposition. C'est le cas du refus, qui caractérise les oppositions répondant aux requêtes. De fait, l'influence des moyens mis au service du refus ne peut être considérée indépendamment des moyens engagés dans l'intervention à laquelle elle s'oppose, et réciproquement.

L'objectif de ce travail n'est pas d'inventorier les différents moyens utilisés dans ces situations, la littérature apportant des éléments de réponse sur ce point, mais d'apprécier la part accordée à chacun à différents moments du développement, en contrôlant à la fois la place qu'ils occupent dans l'échange (moyens employés lors de la formulation initiale ou ultérieure) et le statut de son producteur (initiateur de la requête ou adressé). Dans ce cadre, nous porterons une attention particulière aux moyens les plus adaptés, et notamment à la justification dont l'émergence précoce et le rôle dans la gestion des relations interpersonnelles ont été soulignés (Veneziano, 1997a, 2000). De plus, le fait que la justification constitue un moyen polyvalent - elle peut tout autant être utilisée pour requérir que pour refuser, pour accompagner une intention communicative au moment de sa formulation initiale que de sa reformulation - nous amène à faire l'hypothèse que ce type de conduite deviendra rapidement le moyen privilégié utilisé par l'enfant dans les situations où il est amené à persuader son interlocuteur. Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que l'influence effective d'un moyen particulier sur la disposition à agir de l'interlocuteur puisse également contribuer à expliquer l'usage et l'augmentation éventuelle d'un point de vue développemental de l'emploi de cette conduite.

Ceci nous renvoie à la question de l'existence d'un processus interactionnel impliqué dans l' « apprentissage » de la communication persuasive. Nous chercherons à déterminer si des fonctionnements conversationnels particuliers à travers lesquels les mères transmettraient à l'enfant des enseignements quant à la manière d'influencer son interlocuteur peuvent être dégagés.

Enfin, nous analyserons la nature des justifications avancées en soutien des requêtes et des refus ainsi que leur effet sur le déroulement de l'échange. Ces résultats seront mis en perspective avec le développement des capacités socio-cognitives de l'enfant. En effet, l'emploi de la conduite justificative peut être considéré comme le signe d'une compréhension sociale croissante (Dunn, 1988), dont l'émergence en elle-même marque un changement dans la façon dont l'enfant envisage son interlocuteur (Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990; Veneziano, 1990; Shatz, 1994; Veneziano & Sinclair, 1995).

Afin de répondre à ces questions, nous nous intéresserons à des interactions naturelles spontanées mère-enfant, car seule l'étude écologique de conversations permet d'apprécier finement la façon dont s'acquièrent et s'actualisent les compétences pragmatiques précoces du jeune enfant. A ce sujet, nous pensons comme d'autres, que l'acquisition langagière est un phénomène dynamique résultant de l'activité du sujet, et dans lequel l'interaction sociale joue un rôle déterminant. Aussi envisageons nous la conversation comme une « source » (Veneziano, 1997a), une « matrice » d'acquisition du langage (Bernicot & Trognon, 1997).

Après avoir retracé la mise en place des premières conduites communicatives et l'ontogenèse de la requête (chapitre 'Communication et Langage', p.15), nous développerons le champ théorique dans lequel s'inscrit ce travail (chapitre 'La Psycholinguistique Pragmatique', p.23). Le chapitre suivant commencera par situer la requête par rapport à l'ensemble des comportements visant à agir sur l'interlocuteur avant de s'intéresser à des aspects plus spécifiques de la conduite, reprenant les travaux concernant son identification, sa classification ainsi que les conditions sous-tendant sa production (chapitre 'La Requête', p.28). Après nous être intéressés sur la structure conversationnelle des épisodes de requête (chapitre 'La structure de l'épisode de requête', p.46) nous porterons plus particulièrement l'emphase sur les échanges oppositionnels/conflictuels dont ils sont parfois le lieu (chapitre 'L'opposition et le conflit', p.49).

Nous nous intéresserons alors à la conduite justificative, qui figure parmi les moyens persuasifs fréquemment utilisés par le jeune enfant en situation persuasive (chapitre 'La justification', p.55). Nous verrons comment elle se définit puis nous poserons la question des compétences nécessaires à l'enfant pour produire ce type de conduite et des liens qu'elle entretient avec l'argumentation. Nous nous pencherons alors sur la littérature concernant la persuasion : comment peut-on la définir, l'identifier mais aussi la mesurer (chapitre 'La Persuasion', p.77) ? Quels sont les moyens dont dispose le jeune enfant pour exercer cette influence ?

La partie méthodologique commencera par une présentation de notre population d'étude et de notre méthode de recherche, en articulant ces choix avec notre problématique. Nous présenterons alors les critères opérationnels (identification des épisodes de requête) que nous avons utilisé afin de circonscrire nos données d'analyse à partir de nos données d'observation. Les outils méthodologiques de transcription de ces données étant donnés dans

le volume 2. En second lieu, nous définirons et illustrerons l'ensemble des conduites constitutives de l'épisode de requête et sur lesquelles porteront nos analyses. Cette présentation sera faite en reprenant la chronologique de l'épisode de requête : nous nous intéresserons en premier lieu à caractériser le type de la requête, puis sa réussite d'un point de vue interactionnel avant d'élargir sur le type d'échanges composant un épisode de requête. Nous entrerons alors dans le détail de l'identification des moyens retenus afin d'analyser la façon dont l'initiateur maintient sa requête, et dont les deux protagonistes disposent afin de s'opposer l'un à l'autre dans le cas où un conflit s'ouvre suite au refus de l'adressé de satisfaire la requête. Un moyen tel que l'adjonction justificative, dont l'identification est plus complexe que d'autres, fera l'objet d'un développement ultérieur au sein d'un paragraphe spécifique. Nous terminerons en présentant les différents types de résolution de l'épisode de requête.

Les résultats se composent de quatre parties : la première regroupe des résultats généraux permettant de donner une image générale des épisodes de requêtes. Dans une deuxième partie, nous étudions les moyens utilisés par la mère et l'enfant à la fois lorsqu'ils sont initiateurs et adressés. Puis une partie s'intéresse plus spécifiquement à la conduite justificative. A partir de ces différents résultats, nous apprécierons dans une quatrième partie la relation entre la proportion dans laquelle sont utilisés ces différents moyens et leur effet sur l'interlocuteur. Nous conclurons ensuite avant de discuter nos résultats.

COMMUNICATION ET LANGAGE

« S'il est un domaine où les termes de 'Communication' et de 'Langage' se doivent d'être associés, c'est en effet bien celui des études ontogénétiques »

Cosnier (1982a, p.12)

1. Communication et Interaction

Bien avant l'apparition du langage parlé, que l'on situe entre 250000 et 100000 av. J-C (Dortier, 1998), les hommes interagissaient ensemble. Par interaction, il faut entendre « les influences réciproques des personnes qui sont en présence ou agissent ensemble » (Reuchlin, 1992, p.202). Ainsi, dès la naissance, mais déjà durant la vie intra-utérine, l'enfant interagit avec son environnement. Que ce soit volontaire ou non, « les parents agissent sur et influencent l'enfant. L'enfant agit sur ses parents et les influence » (Rondal, 1983, p.11).

Deux conceptions se dégagent alors, certains considérant que « dans une interaction, tout comportement a la valeur d'un message, c'est à dire qu'il est une communication, il s'ensuit que l'on ne peut pas ne pas communiquer qu'on le veuille ou non » (Watzlawick, Beavin & Jackson (1972, cité par Cosnier, 1982a, p.3)). Pour d'autres, si toute communication est une interaction, toute interaction n'est pas communication, puisque la communication verbale par exemple, « commence véritablement lorsqu'il est manifeste que le locuteur non seulement parle, non seulement communique en parlant, mais surtout dit quelque chose à quelqu'un » (Sperber & Wilson (1986), p. 256, cité par Ghiglione & Trognon, 1993, p.34).

Au cours des années 70, se développe tout un courant de recherche portant sur la nature des échanges interpersonnels adulte-enfant au cours de la première année de la vie. Comme le relève Veneziano (1989) ce sont les travaux de Richards (1978), Trevarthen (1977) et

Harding (1983) qui ont révélé l'existence d'interactions précoces, finement ajustées entre la mère et son enfant, ainsi que la tendance des mères à traiter les comportements de l'enfant comme intentionnels.

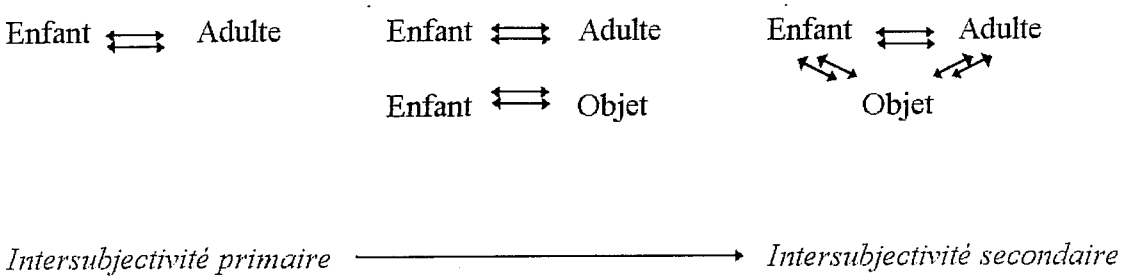
2. Communication et Langage

Si le langage permet la communication, cette dernière ne se limite pas pour autant à la sphère verbale, puisque « langages et communications sont deux ensemble en intersection; ils ne se recoupent pas » (Anzieu, 1982, p.VI). De plus, le langage n'est pas le premier instrument grâce auquel l'enfant communique ses intentions, les premières manifestations de conduites communicatives intentionnelles émergent bien avant que l'enfant n'entre dans le langage.

2.1 Emergence des conduites communicatives

Les recherches portant sur les débuts de la communication intentionnelle montrent qu'elle émerge seulement au cours de la première année, aux alentours de 9 mois. Bruner (1975) et Bates, Camaioni & Volterra (1975) montrent qu'à cet âge, l'enfant n'est plus seulement capable d'orienter son comportement de façon exclusive vers un objet ou vers une personne, mais qu'il peut inclure les deux dans une même conduite. Ceci correspond à ce que Trevarthen & Hubley (1978) décrivent comme *l'intersubjectivité secondaire*, qui se manifeste par des interactions entre la mère et l'enfant à propos de quelque chose d'extérieur à la dyade. Dès lors, les conduites ne sont plus seulement des conduites de face à face mais impliquent un troisième terme, un objet commun auquel les partenaires font référence : l'interaction est dite triadique (Bakeman & Adamson, 1984).

Ainsi, l'évolution de la nature des interactions adulte-enfant au cours de la première année peut être schématisée comme suit :



C'est à partir du moment où l'enfant est capable d''orientation coordonnée personne-objet' (Sugarman-Bell, 1978), lorsqu'il parvient à combiner l'attention sur un objet tout en interagissant avec une personne que les auteurs s'accordent généralement à considérer que l'enfant est entré dans le domaine de la communication. L'enfant, qui jusque-là agissait directement sur le monde (des personnes et des objets), peut désormais agir de manière indirecte, par l'intermédiaire de l'adulte. Cette capacité à coréférer, qui lui permet de mettre en commun, correspond à la définition étymologique de la communication. En effet, la communication est dite intentionnelle dès lors que le message est transmis dans l'intention délibérée de produire un effet sur l'interlocuteur (Bates, Camaioni & Volterra, 1975).

2.1.1 Communication et Cognition

De nombreux auteurs (voir par exemple Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979; Harding & Golinkoff, 1979) ont montré que le développement de la communication pouvait être mis en rapport avec le développement cognitif de l'enfant, tel que Piaget l'a théorisé. En effet, l'émergence de conduites communicatives peut être articulée au développement de la causalité chez l'enfant. Elle débute aux alentours de 8-9 mois lorsque l'enfant devient capable d'utiliser des moyens pour atteindre des buts, capacité décrite par Piaget comme caractéristique du 4ème sous-stade de la période sensori-motrice (Piaget, 1947/1967). Si cette capacité témoigne pour lui de l'entrée de l'enfant dans le domaine de l'intelligence, elle ne lui permet pas encore de rentrer dans celui de la communication

intentionnelle. Pour cela, l'enfant devra atteindre le 5ème sous-stade pour reconnaître l'autre comme agent causal et agir dans le but de communiquer. L'enfant se montre dès lors capable de partager son centre d'intérêt avec l'adulte, de lui communiquer intentionnellement des informations sur le monde et de l'utiliser comme un moyen d'agir sur le monde. A ce stade, « (...) la séquence développementale se diversifie pour donner lieu, non seulement à des plans généraux comme moyens d'atteindre des buts, mais aussi au développement de nouveaux buts, telle que la communication, qui constitueront une phase intermédiaire pour atteindre d'autres buts » (Harding, 1992, p.22). C'est donc « seulement quand l'enfant est capable de prendre des distances par rapport à son désir (en en renvoyant à plus tard la satisfaction) et d'utiliser, pour le réaliser, non pas des moyens directs mais bien des moyens indirects en agissant sur un intermédiaire et non pas sur le but (...) que les premiers comportements communicatifs apparaissent » (Veneziano, 1987, p.63). L'enfant envisage alors les adultes comme des agents potentiels capables de servir de moyens pour répondre à leurs fins (Golinkoff, 1981).

2.1.2 Les conduites communicatives intentionnelles

Une étude de Harding (1992), portant sur l'évolution des conduites communicatives, verbales et/ou non verbales, montre que ces dernières remplacent peu à peu les conduites instrumentales au cours de la première année. Les premières conduites qualifiées d'intentionnelles sont constituées de gestes conventionnels (d'atteinte ou de pointage) associés au contact visuel avec la mère et/ou à l'alternance du regard entre celle-ci et l'objet convoité. Pour l'auteur, les conduites de ce type comportent des indices solides permettant d'affirmer que l'enfant communique, contrairement aux conduites auxquelles elles succèdent qui étaient orientées vers l'objet ou vers la main de la mère de manière instrumentale. En effet, selon Harding (1992), les productions de l'enfant peuvent être considérées comme

communicatives à partir du moment où l'enfant associe un contact visuel dirigé vers son interlocuteur à ses gestes et/ou à ses vocalisations/verbalisations. Cependant, « les enfants qui communiquent ne regardant pas toujours l'adulte, par conséquent il est parfois difficile de dire s'ils communiquent ou non. » (Foster, 1990, p.23, traduction de l'auteur). L'identification de l'intention communicative doit donc s'appuyer sur d'autres critères, et considérer qu'établir l'attention conjointe puisse se faire par d'autres voies que celle du contact oculaire.

Veneziano (1987), dans un travail de synthèse sur les débuts de la communication, tout en faisant remarquer que pour certains, aucun comportement ne peut constituer un indice clair permettant d'attribuer à l'enfant l'intention de communiquer, reprend les quatre 'ingrédients' essentiels sur lesquels s'accordent les partisans de la thèse opposée pour parler de communication :

- une conduite *volontaire*,
- une conduite *adressée* à quelqu'un avec l'intention d'avoir un effet sur lui,
- un *effet* de la conduite de l'émetteur sur le récepteur,
- une signification partagée.

Des gestes « centrifuges » (Beaudichon, 1982, p.24) primitivement utilisés pour agir directement sur les objets, dérivent alors des conduites ritualisées, qui deviennent symboliques et directionnelles. Dès lors, les gestes ne sont plus exclusivement utilisés dans l'objectif d'atteindre les objets, mais aussi pour les désigner et/ou requérir. Dans ce dernier cas, le bras par exemple n'est plus qu'à moitié tendu, l'effort musculaire étant réduit du fait que l'objectif n'est plus d'atteindre l'objet mais d'utiliser le partenaire comme un moyen pour cela.

C'est donc avec les débuts de la communication intentionnelle qu'émergent les premières conduites de requête. A cette époque, elles sont encore essentiellement transmises par des moyens non verbaux et/ou des vocalisations.

2.1.3 Ontogenèse de la requête

Bruner est un auteur qui s'est beaucoup intéressé à la requête. Dans ses travaux publiés en 1987, il décrit l'ontogenèse des procédures de requête, relevant que c'est au cours de la première année que s'opère un changement d'importance dans cette procédure, lorsque l'enfant intègre la référence à sa requête. Par intégration de la référence, l'auteur entend le fait de désigner ou de spécifier l'objet de la requête. En effet, avant cette période, l'enfant ne fait que donner le signal de vouloir quelque chose, sans apporter de spécification quant à ce qu'il veut. Si l'enfant vient au monde pourvu de l'aptitude innée de pleurer lui permettant de demander, il devra selon Bruner, apprendre par la suite à maîtriser des modes conventionnels acceptables permettant de signaler son intention et d'intégrer la référence à sa demande, passant de la « simple indication de la demande à la réalisation des conditions nécessaires à la satisfaction de la demande » (Bruner, 1987, p.115).

Un premier changement en ce sens survient vers 8 mois, lorsque l'enfant à travers sa conduite, donne à l'adulte des indications interprétables sur le référent de sa requête. Parmi ces indicateurs, l'auteur reporte des gestes de l'enfant tels que l'« extension des bras vers un objet désiré (...). Au début, cette tentative d'atteindre quelque chose est pour ainsi dire « réelle » : elle se fait avec effort, le corps s'incline vers l'objet à atteindre, et l'enfant fait des bruits qui marquent l'effort en ouvrant et fermant la main tendue. En quelques mois, cette tentative pour atteindre quelque chose devient stylisée et conventionnelle. La tentative de saisie se fait maintenant la main ouverte, sans effort, et la vocalisation qui l'accompagne (...) devient codifiée. C'est en fait, une « tentative ostensible » qui semble vouloir désigner

un objet désiré. Mais ce n'est pas le geste de montrer du doigt. Ce n'est que beaucoup plus tard que l'enfant associe un véritable geste de montrer du doigt à une demande pour désigner ce qu'il veut. C'est plutôt un exemple frappant d'un mode de signalisation spécifiquement attaché à la demande » (p. 85).

Ainsi, l'enfant devient d'abord un « donneur de signaux » (p.67) par rapport à ce qu'il désire, avant de véritablement utiliser des conduites lui permettant de désigner intentionnellement l'objet sur lequel porte sa requête. Pour Bruner (1987), l'adjonction d'une fonction régulatrice[1] (dans le sens de Michäel Halliday) constitue une étape supplémentaire dans la complexification de la procédure de demande qui lui permet de « contrôler *la manière dont* sa demande doit être exaucée » (p.116).

2.1.4 Les moyens de communiquer

Comme s'accordent à le dire les différents auteurs ayant travaillé sur ce thème, les gestes et les productions vocales/verbales participent à la transmission de significations dans les interactions communicatives; le verbal, le vocal et le gestuel composant les trois sous-systèmes majeurs de la communication (Cosnier, 1982b).

Avec l'apparition des premiers mots, entre 10 et 21 mois, l'enfant va graduellement et subtilement progresser d'un moyen de communication gestuel et/ou vocal vers un moyen gestuel et/ou verbal (Zinober & Martlew, 1985), marquant ainsi le passage des contextes interactionnels aux contextes inter discursifs (Deleau, 1990). Les vocalisations sont alors peu à peu abandonnées au profit de productions verbales identifiables du point de vue de la forme et du contenu, c'est à dire des mots reconnaissables et assimilables à des mots appartenant au lexique de la langue.

---

[1] La fonction régulatrice correspond pour Halliday (1975) au protolangage servant la régulation du comportement des autres.

L'enfant apprend alors à faire avec des mots ce qu'il savait déjà faire, mais de façon non verbale. Aussi, pour entrer dans le domaine de la communication langagière, l'enfant doit non seulement considérer ses intentions comme communicables mais aussi « (...) accéder à des significations langagières partagées et donc à la connaissance du lexique et de la syntaxe d'une langue spécifique; il lui faut aussi savoir que ces significations partagées s'échangent dans des séquences conversationnelles (...) » (Veneziano, 1987, p.66).

A la connaissance de ces règles formelles et conversationnelles, s'ajoute celle d'une compétence pragmatique, relevant de l'usage de la langue, de son aspect fonctionnel. L'enfant doit apprendre à maîtriser certaines caractéristiques de la situation sociale déterminant les conditions d'usage de la langue (Bernicot, 1992a; Veneziano, 1992), acquérir « la connaissance et le savoir-faire qui permettent à un locuteur de communiquer efficacement et de façon appropriée dans un contexte social » (Schiefelbusch & Pickar, 1984 cité par Foster, 1990, p.9, traduction de l'auteur). Veneziano (1992) précise que ces connaissances pragmatiques « (...) ne sont pas simplement accessoires au fonctionnement langagier : elles en font, au contraire, partie intégrante » (p.61).

LA PSYCHOLINGUISTIQUE PRAGMATIQUE

1. La pragmatique

La pragmatique concerne « le pouvoir d'agir avec des mots (...) » (Dortier, 1998, p.84). En effet, ce champ théorique envisage le langage comme un « outil pour agir sur le monde et non pas seulement comme un outil pour exprimer des pensées ou pour transmettre des informations » (Dortier, 1998, p.84). Dans ce cadre, le langage est vu comme un acte social et intentionnellement posé par un locuteur. Piaget déjà en 1923 soulignait cet aspect du langage de l'adulte qui « cherche à agir sur son interlocuteur : que l'on questionne, que l'on fasse une demande, que l'on ordonne ou que l'on informe, c'est toujours pour modifier la conduite ou la pensée d'autrui (...) » (p.63).

2. La théorie des actes de langage

Les recherches qui s'inscrivent dans le champ pragmatique s'inspirent de la théorie de l'énonciation (Benveniste, 1966; 1970), de la philosophie du langage (Austin, 1962/1969 et Searle, 1969/1972) et du travail de Grice (1979) sur les normes conversationnelles.

Austin (1962/1969), le premier, a introduit la notion d'acte illocutionaire, plaidant en faveur du primat de la fonction actionnelle du langage sur la fonction descriptive. Lorsqu'un locuteur produit un énoncé, il réalise selon lui trois types d'actes : un acte propositionnel ou locutoire (correspondant à l'acte d'énonciation lui-même, défini par la signification référentielle de l'énoncé indépendamment du contexte), un acte illocutionaire (correspondant à ce que l'on fait en parlant, équivalant à l'acte social posé intentionnellement par le locuteur au moment de l'énonciation), et un acte perlocutionaire (correspondant aux effets produits

par les propos sur l'interlocuteur). C'est Searle (1969/1972) qui introduira la notion d'acte de langage, équivalent à de l'acte illocutionaire de Austin (1962/1969). Il introduira également les notions de *marqueur propositionnel* (p, qui correspond à la proposition exprimée) et de marqueur de *force illocutionnaire* (F, qui correspond à l'acte illocutionnaire accompli). Dés lors, tout énoncé peut être formalisé sous la forme canonique : F(p).

3. Acquisition du langage et pragmatique

Considérer le langage comme un acte, considérer que 'dire c'est faire' pour reprendre la célèbre formule d'Austin (1962/1969), ouvre le champ à l'étude de la fonctionnalité, alors que la psycholinguistique développementale était jusqu'alors plutôt centrée sur les caractéristiques structurales de la langue.

L'orientation pragmatique des recherches en psycholinguistique développementale se traduit par l'étude de « la manière dont le jeune enfant acquière les *usages* de sa langue maternelle, et comment, en se servant au début du langage à des fins limitées, il en vient finalement à en reconnaître les usages les plus puissants et les plus productifs » (Bruner, 1987, p.5).

C'est au cours des années 70 que sont apparus les premiers ouvrages de référence s'intéressant aux compétences pragmatiques du jeune enfant (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977; Ochs & Schieffelin, 1979). Ces travaux reflètent l'intérêt pour l'énonciation, définie comme la « (...) mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1970, p.12). En effet, le courant pragmatique considère les productions verbales de l'enfant dans la relation qu'elles entretiennent avec le contexte et tentent de déterminer comment l'enfant apprend à adapter son message en fonction des caractéristiques de cette situation.

4. Les différentes taxonomies de la communication

L'intérêt pour les fonctions du langage est ancien puisqu'il remonte à l'époque des philosophes. L'étude des différentes fonctions du langage a donné lieu à l'élaboration de taxonomies. C'est au sophiste grec Protagoras (486-420 av. J-C.) qu'est attribuée la première tentative de classification des modes de discours (Sbisà, 1995). Plus récemment, on fera référence à celle proposée par Searle & Vanderveken (1985) dans le cadre de la théorie des actes de langage. Mais ces taxonomies concernent essentiellement l'adulte. Pour trouver des taxonomies relatives au répertoire fonctionnel de l'enfant, il faut se référer, entre autres, aux travaux de Piaget (1923/1948), Jakobson (1956), Halliday (1975) ou encore Greenfield & Smith (1976). Nous ne présenterons pas ici toutes ces taxonomies, mais quelques-unes des plus importantes.

4.1 Piaget (1923/1948)

Piaget en 1923, s'intéressait déjà aux différentes fonctions que pouvait remplir le langage. Pour lui, le langage de l'adulte sert tantôt « à la constatation : les mots font part de réflexions objectives, informent et restent liés à la connaissance. (...). Tantôt au contraire le langage communique des ordres ou des désirs, sert à critiquer, à menacer, bref à éveiller des sentiments et à provoquer des actes » (p.13). Dans cette citation, se trouve en germe la notion de direction d'ajustement développée ultérieurement par les philosophes du langage, lorsque Piaget oppose le langage permettant de 'faire part' de quelque chose concernant le monde (direction d'ajustement des mots au monde), au langage permettent d'agir, de 'provoquer des actes' dans le monde (direction d'ajustement du monde aux mots).

A partir d'un *corpus* recueilli auprès de deux enfants de 6 ans, observés en milieu scolaire, en situation d'interaction avec d'autres enfants, Piaget propose de classifier le langage socialisé selon les cinq catégories fonctionnelles suivantes :

a) l'information adaptée,

b) les critiques,

c) les ordres, les prières, les menaces,

d) les questions,

e) les réponses.

Piaget ne donne pas la clé permettant de comprendre le fil directeur de sa classification. En dehors de la fonction générale de l'énoncé (constater (a et e) et provoquer des actes ou des sentiments (b, c et d)), il semble que le découpage tienne également compte du fait que le langage est produit spontanément (a) ou sur sollicitation (e), et de la forme de l'énoncé (interrogative (d) ou plus directe (c)).

4.2 Greenfield & Smith (1976)

Greenfield & Smith distinguent trois catégories fonctionnelles majeures :

- performative : regroupant les énoncés accompagnant l'action,

- indicative : regroupant les énoncés utilisés pour attirer l'attention sur les choses,

- volitionnelle : regroupant les énoncés utilisés pour transmettre une demande, une volonté.

4.3 Searle (1979/1981), Searle & Vanderveken (1985)

Concernant le langage adulte, la théorie des actes de langage distingue cinq buts illocutoires en fonction de leur direction d'ajustement, c'est à dire de la relation qu'entretient l'énoncé avec le monde (Searle, 1979/1981, reporté par Vanderveken, 1988) :

- les énoncés assertifs, qui consistent à représenter comme actuel un état de choses, ont une direction d'ajustement allant des mots aux choses,

- les énoncés engageants consistent à engager le locuteur à une action future, une action à travers laquelle il ajustera les choses à ses mots,

- les énoncés directifs consistent à amener l'interlocuteur à faire une action future, soit faire en sorte qu'il ajuste les choses aux mots,

- les énoncés déclaratifs, qui permettent d'accomplir des actions par le seul fait de leur énonciation en se présentant comme accomplissant cette action ont une double direction d'ajustement, des choses aux mots et des mots aux choses,

- les expressifs, qui consistent à exprimer des états mentaux du locuteur n'ont quant à eux pas de direction d'ajustement.

Très tôt, l'enfant est capable de transmettre ces différentes fonctions communicatives, d'autant que cette capacité est indépendante de la compétence linguistique (Gérard, 1987; Veneziano, 1992). Certaines fonctions peuvent d'ailleurs être exprimées de manière exclusivement non verbale. C'est pourquoi certains auteurs préfèrent la dénomination 'acte de communication' à celle d''actes de langage' (Van der Straten, 1991)[2]. Ceci est particulièrement pertinent concernant la requête qui est parfois exclusivement transmise de manière non verbale.

[2] L'utilisation du terme 'acte de communication' nous semble d'autant plus adapté qu'il permet de reconnaître qu'un acte n'est pas seulement déterminé par le langage mais par l'articulation entre les composants verbaux et non verbaux qui le composent.

LES REQUETES/DEMANDES

1. La requête et les différentes taxonomies de la communication

1.1 La requête et les taxonomies du langage enfantin

Au regard des cinq catégories définies par Piaget, et des exemples les illustrant, il apparaît que les requêtes se distribuent à l'intérieur de deux catégories : celle des 'questions' et celle des 'ordres, prières, menaces'. La première inclue les requêtes exprimées sous forme interrogative (Ez tu peux m'aider ?), la seconde l'ensemble des autres formes. Par contre, si on se réfère aux trois catégories établies par Greenfield & Smith (1976), les requêtes sont regroupées sous une seule et même catégorie, celle des énoncés dont la fonction est dite volitionnelle, bien que les requêtes n'en soient pas les représentants exclusifs.

1.2 La requête et les taxonomies du langage adulte

Dans la taxonomie des actes de langage, les requêtes appartiennent aux directives. Ainsi, la force illocutoire de requête (ou de demande[3]), « (...) est obtenue à partir de la force directive primitive en imposant le mode spécial d'accomplissement qui consiste à donner option de refus à l'allocutaire. » (Vanderveken, 1988, p.129). En conséquence, les requêtes garantissent à l'adressé le droit de refuser (Garvey, 1975), même si, en situation d'interaction l'initiateur de la requête a plutôt tendance à taire ce droit, et à « (...) ne fait rien pour donner à l'adressé le droit de refuser » (Eisenberg, 1992, p.39).

Ainsi, les directives n'ont pas toutes le même degré de puissance. Par degré de puissance, on entend l'intensité de la force mise au service du but. Dans le cas de la directive, le degré de

puissance avec lequel la force illocutoire est transmise peut aller de la simple suggestion à l'ordre, permettant de jouer sur son caractère plus ou moins directif. Si « « demander » et « implorer » possèdent la même force directive; leur accomplissement exprime le même état psychologique de désir, mais avec un degré de puissance différent, moindre pour « demander » » (Ghiglione & Trognon, 1993, p.164).

Les recherches effectuées dans le champ développemental, et s'intéressant à des conduites directives, proposent de distinguer ces conduites sur la base de leur degré de puissance. Ainsi, Garvey (1975) considère que les interventions, définies comme l'ensemble des « (...) comportements sociaux par lesquels une personne tente d'influencer le comportement ou l'attitude de l'autre » (p.44, traduction de l'auteur), se distribuent dans les catégories suivantes : les suggestions, les invitations, les prohibitions, les requêtes de permission et les requêtes d'action. Par la suite, la recherche de Ervin-Tripp, Guo & Lampert (1990) portant sur les actes de contrôle, proposera de distinguer parmi l'ensemble des « (...) tentatives qui affectent le comportement de l'adressé ou de l'auditeur » (p.308, traduction de l'auteur), les directives (regroupant les requêtes, les ordres et les commandes), les prohibitions, les invitations à l'action, les offres, les propositions, les énoncés d'intention, les demandes de permission et les revendications de bien ou de statut. Par rapport aux catégories proposées par Garvey (1975), la recherche de Ervin-Tripp, Guo & Lampert (1990) est plus large puisqu'elle englobe l'ensemble des conduites affectant le comportement de l'autre, aussi bien les comportements visant au contrôle direct de l'activité d'autrui (directive) que les comportements affectant indirectement son activité (offre).

[3] Les termes de 'requête' et de 'demande' renvoyant aux mêmes conduites, nous utiliserons autant que faire ce peut le terme de 'requête', afin d'éviter au maximum de confondre le lecteur.

1.3 Faire ou ne pas faire, telle est la requête

Le contrôle de l'activité de l'interlocuteur peut passer par une demande de faire, de ne pas faire ou d'arrêter de faire. Ceci renvoie à la 'polarité pragmatique' des requêtes. Cette dernière « sera dite positive lorsque l'énoncé invite à réaliser l'action mentionnée et négative lorsqu'il implique la non-réalisation de l'action » (Botton & Moreau, 1986, p.264). Kuczynski & Kochanska (1995) qui s'intéressent aux requêtes adressées par des mères à leurs enfants ayant entre 1;6 et 3;6 parlent quant à eux de 'fonction immédiate'. Cette dernière est déterminée à partir de la possibilité de paraphraser l'énoncé sous forme affirmative ou négative : la forme affirmative (do) correspondant à des requêtes « d'initier ou d'exécuter un comportement », la forme négative (don't) à des requêtes « d'arrêter, d'inhiber ou d'empêcher un comportement » (p.617, traduction de l'auteur).

Ainsi, les requêtes, et les directives de façon plus générale, se distinguent selon qu'elles initient (a) ou réagissent à un comportement présupposé (b) ou effectif (c) de l'interlocuteur. Les exemples suivants illustrent ces trois cas de figure :

a) initiation d'un comportement spécifique (gimme the ladder (donne-moi l'échelle), Garvey, 1975, p.50),

b) prohibition, interdiction et prévention de la production d'un comportement (il ne faudrait pas colorier le rond, Botton & Moreau, 1986, p.265).

c) cessation d'un comportement (non, ôte-le, ôte-le, parce que je veux mettre le mien, Piaget, 1923/1948, p.31).

Pour notre part, nous ne nous intéresserons qu'aux requêtes de premier et deuxième type. Leur étude est particulièrement intéressante concernant la communication persuasive, puisque au moment de leur production initiale, l'attitude du partenaire ne peut être que présupposée, aucun élément dans le contexte d'énonciation permettant de l'anticiper. Par contre, en demandant la cessation d'un comportement déjà en cours, le conflit d'intérêt entre

les deux partenaires est rendu manifeste. Du point de vue de l'enchaînement conversationnel il s'agit alors d'un mouvement de second tour, et non plus d'un mouvement initiatique (cf. chapitre V, p.49).

2. Définition de la requête

Au sens large, on peut définir la requête comme la transmission, verbale et/ou non verbale d'un désir par un locuteur à un interlocuteur de manière à en provoquer la réalisation. Les auteurs s'accordent sur le fait que la requête, lorsqu'elle est verbalisée, constitue un acte illocutoire à travers lequel le locuteur transmet son désir d'obtenir de son allocutaire un objet ou une action (Garvey, 1975). Les différentes définitions reportées dans la littérature sur le thème, explicitent pour la plupart l'incertitude relative à la satisfaction de cet acte. Les requêtes/demandes y sont présentées comme des actes de contrôle au moyen desquels on tente d'agir sur autrui, de modifier son comportement afin de le voir satisfaire le comportement spécifique sollicité (Wilcox & Webster, 1980; Ervin-Tripp, 1992; Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990; Van Der Straten, 1992). C'est également le caractère contraignant des requêtes qui apparaît, du fait qu'elles sollicitent la participation de l'interlocuteur et peuvent de surcroît « (...) soit concerner des objets appartenant à l'interlocuteur, soit interrompre ou déranger les activités de l'interlocuteur » (Ervin-Tripp, 1992, p.55). Cette caractéristique expliquerait selon l'auteur, la multiplicité des moyens permettant d'obtenir de l'aide de la part de l'interlocuteur.

3. Identification de l'intention communicative

> *« (...) celui dont on dit qu'il a dit n'est pas là pour dire qu'il n'a pas nécessairement dit ce qu'on dit qu'il a dit » (Ghiglione & Trognon, 1993, p.13).*

3.1 Identification de l'intention en situation conversationnelle

Les individus agissent au moyen de comportements qui répondent à des intentions. Toute la difficulté consiste alors à déterminer l'intention communicative (composante mentale de l'action) sous-jacente aux comportements observés (composants physiques de l'action). Kerbrat-Orecchioni (1991) parle de la nécessité de distinguer le *signifiant* et le *signifié pragmatique*, c'est à dire de distinguer ce qui est dit (le contenu) de ce qui est signifié en contexte (la valeur illocutoire).

Pour devenir un locuteur compétent, l'enfant doit à la fois apprendre à utiliser le langage en contexte, mais aussi à reconnaître les significations que son interlocuteur cherche à lui transmettre. Pour interpréter le message qui lui est adressé (d'un point de vue sémantique et pragmatique), le destinataire doit faire un calcul. Ce calcul « mobilise la totalité des 'compétences' du sujet qui doit tenir compte à la fois de l'ensemble du matériel lexical syntaxique et prosodique qui constitue l'énoncé, du contexte verbal (parfois très large) qui entoure la séquence, de certaines données situationnelles particulières, et de certaines informations préalables inscrites dans sa compétence culturelle et idéologique » (Kerbrat-Orecchioni, 1982, p.175). Ainsi, communiquer ne revient pas seulement à décoder, mais aussi à inférer puisque « la communication verbale met en jeu, simultanément, des mécanismes de codage et des mécanismes inférentiels » (Sperber & Wilson, 1986, p.14, cité par Ghiglione & Trognon, 1993, p.18).

De plus, ce n'est que sur un minimum de trois tours de parole que peut se faire l'intercompréhension. En effet, l'interprétation de l'intention du locuteur, la détermination du sens de son énoncé initial ne peut être confirmée qu'à travers sa réaction au troisième tour par rapport à la réponse de l'interlocuteur (deuxième tour) (Brassac & Trognon, 1990; Trognon & Brassac, 1992). Dans cette optique, un acte discursif est « une activité

interpersonnelle dont la réalisation est co-déterminée par les interlocuteurs » (Mendenhall, 1990).

3.2 L'identification de l'intention par l'observateur

La question de l'identification se pose en situation, mais aussi à l'observateur extérieur. A ce sujet, Ervin-Tripp (1992) nous rappelle « qu'il est parfois difficile de déterminer si ce que l'enfant dit est une demande, même en contexte » (p.51). D'autres rappellent que parfois, les intentions du locuteur ne sont même pas décelables (Mitchell-Kernan & Kernan, 1977). Dans la préface de l'ouvrage de Bernicot (1992a), Beaudichon (1992) rebondit à ce sujet en soulignant la difficulté « d'opérationnaliser des intentions, des savoirs sous-jacents aux observables » (p.13). La reconnaissance de cette intention communicative ne peut se faire qu'en considérant que le contexte d'énonciation donne accès à des informations relatives à l'intention, que ne peuvent à eux seuls fournir les éléments linguistiques composant l'énoncé (Cahour & Karsenty, 1996). L'intérêt se porte alors sur le « sens des énoncés en contexte » (Moeschler, 1985, p. 23).

C'est à travers les éléments qui composent la situation d'interlocution que l'on peut accéder aux intentions, reconstruire la signification des énoncés et les interpréter (Grize, 1990). Cette identification nécessite de recourir à l'ensemble du répertoire (gestuel, vocal, verbal, para verbal), en de le considérer comme une unité fonctionnelle (Marcos, 1998). Ceci est d'autant plus important concernant la requête puisque « de toutes les formes d'emploi du langage, la demande est nécessairement celle qui est le plus ancrée dans le contexte » (Bruner, 1987, p.83).

Il faut cependant souligner que l'importance du recours au contexte dépend de ce que Bernicot (1992a) appelle-la 'stéréotypie de l'énoncé'. Elle concerne le caractère plus ou moins conventionnelle de la forme linguistique de la requête. A ce sujet, Ervin-tripp propose

(1977) de prendre appui sur les cinq critères suivants concernant l'identification des interventions de nature directive :

1- *Présence de composants directifs* : certaines formulations comme les impératives et les impératives questions-emboîtées (chapitre III, 4.2.1, p.38) contiennent un composant impératif qui les rend directement interprétables. De plus, il est également possible selon l'auteur, d'utiliser la règle interprétative modale suivante proposée par Sinclair & Coulthard (1975) : « un pattern interrogatif doit être interprété en tant que commande de faire s'il remplit toutes les conditions suivantes : (a) il contient un des modaux can, could, will, would (et parfois going to); (b) le sujet du pattern est aussi un interlocuteur; (c) le prédicat décrit une action physiquement possible au moment de l'énonciation ».

2- *Lexicalisation des marqueurs directifs* : l'identification peut être facilitée par l'identification de certains types de structures directives, si fréquents qu'ils sont formulés de façon contractée. Ervin-Tripp donne l'exemple de la formulation anglaise 'Why don't you ?' qui devient 'whyntcha'. De la même manière, on trouve des contractions lexicales telles que wanna, wouldja, canya et couldja signalant la demande.

3- *L'inférence logique* : de nombreuses directives peuvent être comprises en inférant à partir du message initial. Si je dis *it looks like rain* (il semble qu'il va pleuvoir) en passant devant un marchand de parapluies, le passage à une interprétation directive peut facilement se dessiner. La plupart des allusions peuvent être comprises en vertu de la connaissance par l'interlocuteur des habitudes, motivations, obligations, etc. du locuteur.

4- *Les directives conventionnelles situées* : Si une situation se produit de façon répétée, la directive employée ordinairement devient conventionnelle et peut perdre sa force littérale dans ce contexte. Ervin-Tripp cite parmi les nombreux exemples fonctionnant selon ce principe, les questions directives conventionnelles dont la signification littérale correspond à la requête d'information, mais qui, dans un contexte d'énonciation spécifique, ont une

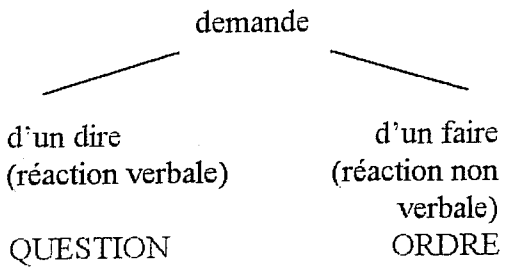
fonction directive. La signification littérale est l'intention communicative qui transparaît, quelque soit le contexte, directement en surface. Elle se rapproche de ce que Searle & Vanderveken (1985) définiront ultérieurement comme le contenu propositionnel de l'acte de langage. Dans le cas des directives conventionnelles situées, cette signification littérale doit être ignorée, et c'est le rapport que l'énoncé entretient avec le contexte d'énonciation qui va permettre de définir la force illocutoire.

5- *Les règles pour les directives* : Ervin-Tripp (1977) se réfère ici encore aux travaux de Sinclair & Coulthard (1975) qui ajoutent à leur règle interprétative modale des directives, la règle suivante : « Toutes les déclaratives et les interrogatives doivent être interprétées comme des commandes d'arrêter si elles se réfèrent à une action ou une activité qui est proscrite au moment de l'énonciation (...) [mais] comme une commande de faire si elles se réfèrent à une action ou une activité que les enseignants et le(s) enfant(s) savent devoir être accomplie ou achevée et ne l'a pas été ».

Notons par ailleurs l'importance de la prise en compte de paramètres tels que l'intonation, qui permet, dès la période pré-verbale, de véhiculer certaines forces illocutoires (Dore, 1974, 1975; Halliday, 1975, 1979).

3.3 Les différents types de requêtes

Si les requêtes peuvent être distinguées selon leur polarité pragmatique (chapitre III, 1.3., p.30), elles peuvent également l'être par rapport à la nature de ce qui est demandé : dans un cas une réponse non verbale, dans l'autre une réponse verbale. Kerbrat-Orecchioni (1991, p.6) schématise cette distinction de la façon suivante :



Les requêtes/demandes d'information sont incluses parmi les directives « dans la mesure où la question impose à l'autre un certain comportement verbal : fais en sorte de me faire savoir... Dans le cas des questions d'information, on dirige effectivement le comportement de son interlocuteur, mais sur le plan verbal uniquement » (Sinclair, 1987, p.126-127).

Ainsi, la littérature distingue classiquement les requêtes d'objet (Bruner, Roy & Ratner, 1982; Marcos, 1991; Marcos & Bernicot, 1994; Van Der Straten, 1992; Wilcox & Webster, 1980; Wooton, 1994), les requêtes d'action (bien que certains auteurs comme Garvey (1975) incluent entre autre la requête d'objet et d'action conjointe comme 'allons boire un verre' sous le qualificatif de requête d'action), les requêtes d'information (Van Der Straten, 1992) et les requêtes de permission (Garvey, 1975).

D'autres auteurs étayeront cette classification en ajoutant des requêtes de jeu, d'aide, de régulation du contact à autrui (Van Der Straten, 1992), des propositions d'action conjointe et des requêtes d'aide à l'action (Bruner, Roy & Ratner, 1982) qui représentent, en fait, des sous catégories des requêtes d'action. Carter (1974; in press, cité par Ervin-Tripp, 1977) ajoute la requête de transfert, qui a pour but d'obtenir un objet d'autrui ou de donner un objet à autrui. Elle la distingue en cela de la requête d'objet, ayant pour seul but d'obtenir de l'aide pour avoir un objet.

4. Classification des requêtes

En 1975, Garvey propose une classification des requêtes en fonction de leur caractère plus ou moins explicite. Par la suite, Ervin-Tripp (1977) proposera une classification sur ce même

critère, combiné à celui de la forme des énoncés. Par ailleurs, Ervin-Tripp proposera une classification adaptée à la description des formes utilisées par les enfants de moins de trois ans. Aucune de ces deux classifications ne considère les requêtes d'information.

4.1 Garvey (1975)

La classification élaborée par Garvey (1975) distingue trois catégories de requêtes :

1- *les requêtes directes* : la requête est dite directe lorsque le contenu sémantique explicite l'action requise. Lorsque la requête est directe, la valeur communicative de l'énoncé est identique à sa valeur sémantique, ne laissant aucune ambiguïté quant à la fonction de l'énoncé.

2- *les requêtes indirectes* : la requête est dite indirecte lorsque le contenu sémantique explicite l'action requise, mais que la forme de l'énoncé est indirecte.

3- *les requêtes inférées* : la requête est dite inférée si le contenu sémantique ne donne pas d'indication explicite sur l'action requise. Ce type de requête se distingue selon l'auteur du fait que son initiateur laisse à l'adressé une quantité considérable de travail. Le locuteur peut par exemple, simplement signifier son désir de voir un état sans spécifier que l'interlocuteur doit faire en sorte que cet état de chose soit : *cette porte devrait être ouverte*, ou encore il peut spécifier son désir pour quelque chose sans préciser que l'interlocuteur doit le faire, *je veux du café* ou *est-ce qu'il reste du café* ?

Contrairement aux requêtes directes, les requêtes indirectes et inférées nécessitent une construction a posteriori afin de déduire la valeur communicative à partir de la valeur sémantique littérale (Ducrot, 1972). A la suite de Garvey (1975), Ervin-Tripp (1977) relèvera également le travail d'inférence important nécessaire à la compréhension d'énoncés de type allusion et question-directive, ainsi que le coût cognitif associé à ce type de

formulation pourtant utilisé précocement par les enfants. A ce propos, Ervin-Tripp (1977) soulignera la nécessité de considérer ce type de formulation avec précaution, car rien n'indique que l'enfant possède les capacités cognitives et sociales nécessaires à ce type de formulation indirecte. Pour l'auteur, les enfants sont capables de se référer au besoin (*I'm thirsty* (j'ai soif)), simplement à cause de leur propre échec à spécifier pour eux-mêmes ce qu'ils veulent (*I want juice* (je veux du jus)). L'enfant à travers ce type de formulation, ne fait qu'exprimer une difficulté que le partenaire est censé pouvoir résoudre.

4.2 Ervin-Tripp (1977)

4.2.1 Classification des énoncés de l'adulte

La classification proposée par Ervin-Tripp (1977) est généralement employée par les chercheurs s'intéressant aux directives de l'adulte. Elle comprend six catégories qui sont toutes incluses à l'intérieur de celles proposées par Garvey (1975).

1- *les impératives* : *Gimme a match* (donnez-moi une allumette); *You give me a match* (tu me donnes une allumette). La catégorie 'impératives' recouvre celle des requêtes directes proposée par Garvey (1975). Elle regroupe à la fois des demandes énoncées sous forme impérative et affirmative. L'emploi du terme 'impératives' n'est donc pas lié au mode de conjugaison, mais au degré de puissance de la directive.

2- *les impératives emboîtées* : *Could you give me a match* (pourriez-vous me donner une allumette?). Dans les énoncés de ce type, l'acteur, l'action et l'objet de l'acte désiré sont explicité de telle sorte que la fonction directive est évidente. Ces énoncés sont discutés dans la littérature sur les actes de langage, comme des questionnements portant sur les conditions de sincérité (Garvey, 1975; Searle, 1969/1972). Ils interrogent sur la capacité ou la volonté de l'interlocuteur à faire quelque chose, mais également sur le fait que l'acte est ou sera exécuté (chapitre III, 5., p.41). Ervin-Tripp précise d'ailleurs au sujet de ces

formulations, que la plupart d'entre elles sont produites quand la satisfaction est déjà vraisemblable. Elle illustre son propos par les exemples suivants : *Can you wash the dishes* (peux-tu faire la vaisselle) ? *Do you want to wash the dishes* (Est-ce que tu veux laver la vaisselle) ? *Have you washed the dishes* (as-tu lavé la vaisselle) ? *Are you going to wash the dishes* (Est-ce que tu vas laver la vaisselle) ? Cette catégorie correspond à celle des requêtes indirectes dans la classification de Garvey (1975). Quant aux quatre catégories suivantes, elles détaillent la catégorie 'requêtes inférées'.

3- *les directives permissives* : *May I have a match* (pourrais-je avoir une allumette) ? Les directives permissives sont des demandes énoncées sous la même forme que les demandes de permission (est-ce que je peux). Elles ont pour fonction de faire faire quelque chose à quelqu'un, et se distinguent en cela des demandes de permission, qui ne s'attachent qu'à requérir l'accord pour l'exécution d'une action par son auteur.

4- *les questions directives* : *Have you gotta matches* (auriez-vous des allumettes) ? Ces énoncés diffèrent des impératives emboîtées puisque l'acte désiré, et parfois l'agent de l'action sont omis, de telle sorte que la forme qui s'ensuit est la même qu'une demande d'information et le malentendu est possible. Selon Ervin-Tripp, cette forme serait communément employée lorsque l'auteur de la directive pense que l'interlocuteur pourrait ne pas la satisfaire.

5- *les expressions de besoins personnels ou de désirs* : *I need a match* (j'ai besoin d'une allumette).

6- *les allusions* : *The matches are all gone* (il n'y a plus d'allumettes). Les allusions sont des formulations qui requièrent nécessitent le recours à l'inférence. Elles sont employées quand le locuteur peut compter sur des règles partagées dans des situations structurées de bureau et de classes et sur une compréhension partagée des habitudes et motifs dans des communautés et des familles.

4.2.2 Classification des énoncés de l'enfant

Parallèlement à la classification des différentes formes linguistiques que peuvent prendre les directives de l'adulte, Ervin-tripp (1977) propose une classification spécifique relative aux directives produites par les enfants, puisqu'il existe avec l'adulte des « limites évidentes dans les types de directives qu'un enfant est capable de produire. Une limite est structurale. (...). Une seconde limite peut être cognitive ou inférentielle » (p.172, traduction de l'auteur). La classification proposée par Ervin-Tripp synthétise le travail de différents chercheurs (Ayhan Aksu, 1973; MacWhinney, 1974; Bates, 1976) et fait émerger trois façons différentes manifestées par ces enfants avant trois ans pour formuler leurs directives :

1- *les directives télégraphiques* (avant deux ans) : elles sont transmises au moyen de vocalisations, d'intonations montantes, d'énoncés de désir (plus, je veux poupée), des objets ou des localisations (plus de jus, ici), des possessions (c'est le mien), des impératives (livre lit, pomme moi) et des énoncés de problèmes (Carole faim).
2- *les routines* : pour illustrer cette catégorie Ervin-Tripp (1977) reprend les exemples de Holzman (1972) : est-ce qu'il y a une remorque ? Où est la chaussure ? Les questions de ce type, ont une fonction directive : un énoncé interrogatif de type 'où est la chaussure' pouvant dans certains contextes être traduit par l'énoncé impératif 'donne-moi la chaussure'. Seulement Ervin-Tripp fait remarquer que ces énoncés tendent à être accompagnées par une recherche active de l'enfant, ce qui fait qu'il n'est jamais clair dans l'interaction que l'enfant emploi cette formule de la même manière que l'adulte, en tant que directive adressée à un agent et pas pour soi-même, en tant que régulateur de l'action.

3- *les emboîtements et les modifications structurales* (dans la troisième année) : apparition des formes interrogatives, de formes infléchies, des contrastes temporels, des formes de permission et des emboîtements modaux.

5. Les conditions sous-tendant l'énonciation de la requête

La théorie des actes de langage définit des conditions que les propositions doivent remplir pour avoir un sens. Garvey (1975) en ajoutent certaines. Selon l'auteur, l'ensemble de ces conditions cadre le domaine de pertinence de la requête. Pour requérir efficacement, l'enfant doit apprendre à en tenir compte. Il peut même parfois comme nous le verrons, se référer à certaines de ces conditions afin de transmettre sa requête initiale.

5.1 Les conditions préparatoires

Les conditions préparatoires « présentent les états de choses que le locuteur présuppose ou tient pour vraies lors de l'accomplissement d'un acte de langage dans un contexte d'énonciation donné. Les conditions préparatoires concernent des propriétés du locuteur, de l'auditeur, de leurs relations et du monde (...). » (Ghiglione & Trognon, 1993, p.161). Concernant la requête, il s'agit par exemple de la capacité de l'adressé à exécuter l'action requise.

5.2 Les conditions de sincérité

Les conditions de sincérité se définissent comme les « (...) états psychologiques du locuteur (comme la crainte, l'espérance, le désir, la croyance, le regret, etc.) instanciés lors d'une énonciation » (Ghiglione & Trognon, 1993, p.163). Ainsi, lorsqu'un locuteur accomplit un acte directif, il exprime du même coup « le désir que se réalise l'état de chose représenté dans le contenu propositionnel (...). » (Ghiglione & Trognon, 1993, p.163).

A partir des conditions de sincérité et préparatoires des requêtes, Gordon & Lakoff (1973) formalisent deux règles pragmatiques permettant d'interpréter les requêtes indirectes. Ce sont les suivantes :

- INTERROGER {L, CAPACITE [I, FAIRE (I, A)]} → REQUETE [L, FAIRE (I, A)]
- ASSERTER {L, DESIR [L, FAIRE (I, A)]} → REQUETE [L, FAIRE (I, A)]

Ainsi, si un locuteur L interroge un interlocuteur I sur sa capacité de faire une action A (pourrais-tu ouvrir la porte ?), ou si un locuteur L asserte son désir de voir l'interlocuteur I faire l'action A (j'aimerais que tu ouvres la porte), il s'agit d'une requête du locuteur L à son interlocuteur I de faire l'action A. Sur le même principe, Anscombre (1977; 1980; 1981) évoque l'existence d'une loi de discours selon laquelle demander à quelqu'un s'il est capable de faire quelque chose, c'est lui demander de le faire.

5.3 Les conditions complémentaires

Comme nous l'évoquions au début de ce paragraphe, Garvey (1975) ajoute certaines conditions à celles définies par la théorie des actes de langage. Ces conditions sont les suivantes :

- la requête et sa réponse sont motivées par une raison,
- l'obligation du demandé par rapport à l'action requise,
- le demandé est le receveur approprié de la requête,
- le demandé à des droits qui peuvent entrer en conflit avec l'exécution de l'action A.

L'interrogation de la première condition (la motivation de la requête) est également considérée par Gordon & Lakoff (1971) comme constituant un type de formulation indirecte de la requête. De la même manière que précédemment, un questionnement sur la raison

d'un éventuel refus de satisfaire l'interlocuteur constitue une façon indirecte de transmettre une requête (pourquoi n'ouvrirais-tu pas la porte ?).

6. La requête en tant qu'objet d'étude

Pratiquement, les chercheurs se sont intéressés à la situation communicative de requête afin d'appréhender les compétences communicatives précoces du jeune enfant, ses capacités à ajuster la forme de son message en fonction de la situation de communication qui lui permettent de communiquer efficacement avec ses différents partenaires, dès les premières années de sa vie. Les observations dans le cadre d'interactions naturelles, ou aménagées, se sont multipliées et ont permis de révéler que les jeunes enfants étaient capables d'ajuster le contenu non verbal et/ou vocal/verbal de leurs messages en fonction de la réponse de l'interlocuteur (Wilcox & Webster, 1980; Gallagher, 1981; Golinkoff, 1986; Bernicot & Mahrokhian, 1988; Marcos, 1991; Marcos & Bernicot, 1994; Marcos, Verba & Schourcheh, 1999), de son degré de familiarité (Marcos, Verba & Schourcheh, 1999) ou de son statut vis à vis de l'enfant (Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990).

Par ailleurs, des recherches ont montré un progrès dans les formes utilisées afin de transmettre et de reformuler les requêtes. Après l'émergence des premiers mots, permettant à l'enfant d'articuler ses gestes à des formes verbales à la fin de la première année, puis l'usage de formes linguistiques de plus en plus complexes autour de trois ans (Ervin-Tripp, 1977), d'autres ont montré qu'entre l'âge de 2 et 5 ans, les directives formulées dans l'environnement familial deviennent de plus en plus polies (Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990, repris dans une version française par Ervin-Tripp, 1992) et qu'entre 3;6 et 5;7, les enfants adjoignent fréquemment des raisons aux requêtes qu'ils s'adressent à leurs pairs ou à des membres de leur famille (Garvey, 1975, Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990). Ces résultats peuvent être complétés par ceux d'études portant sur des populations plus jeunes,

dont l'objectif n'est plus de répertorier l'ensemble des moyens dont disposent les enfants lorsqu'ils cherchent à agir sur autrui, mais de focaliser sur l'émergence et le développement de moyens particuliers. Dans ce cadre, les travaux de Veneziano et collaborateurs montrent que les enfants commencent fournir leurs premières justifications de requête à la fin de la deuxième année (Veneziano, 1990; Veneziano & Sinclair, 1995).

Mais une chose est de décrire l'émergence, le développement et l'utilisation de ces différents moyens, une autre est d'étudier l'effet de cet usage sur l'interlocuteur en situation d'interaction. De ce point de vue, la situation communicative de requête a rarement fait l'objet d'investigations. La plupart des études portant sur l'évaluation de l'efficacité de ces différents moyens dans le cadre de la requête, ou de façon plus large dans celui de la directive, sont unilatérales et s'intéressent à l'obéissance ('compliance') des enfants aux différentes formes de contrôle des mères (voir Schaffer & Crook, 1980 et Kochanska & Aksan, 1995 pour des études basées sur des interactions mère-enfant de moins de trois ans). Si ces études renseignent sur la sensibilité de l'enfant vis à vis de ces différents moyens, seuls quelques travaux tentent d'apporter une réponse à la question de leur 'efficacité' lorsqu'ils servent les directives de l'enfant. Bien que les recherches menées en ce sens par Ervin-Tripp, Guo & Lampert (1990) concernent la tranche deux-onze ans, les auteurs ne sont pas très explicites quant à ces évaluations chez les enfants les plus jeunes (moins de trois ans et demi). Ils montrent cependant que sur l'ensemble de la période deux-onze ans, la présence d'une justification en accompagnement de la directive initiale améliore le taux de satisfaction de certaines d'entre elles (les moins coûteuses), alors que l'utilisation de formes polies avec l'adulte est sans effet, quel que soit le coût de la directive. Ce coût de réalisation, déterminé globalement à partir de ce qui est requis et du contexte dans lequel s'inscrivent les directives peut être mis en parallèle avec le coût cognitif que représente l'emploi de certaines formes (les formes polies ou justifiées par exemple). Cette question du coût cognitif se poserait donc

en terme de stratégie puisqu'il s'agit pour le locuteur de chercher « à gagner, à obtenir quelque chose de son interlocuteur en payant le plus juste prix » (Bernicot, 1992b, p.67). Les auteurs ayant travaillé cette question chez l'adulte, ont montré qu'il existait une compensation entre le coût cognitif et le gain psychologique qu'il apporte, en terme de satisfaction de la requête (Kerbrat-Orrechioni, 1996). Cependant, ce champ d'étude reste inexploré dans le cadre d'interactions précoces mère-enfant en situation communicative de requête.

LA STRUCTURE DE L'EPISODE DE REQUETE

L'épisode de requête ne s'arrête pas à la transmission de l'intention initiale. Avant d'être résolue, elle 'peut' être suivie d'échanges de différentes natures.

EPISODE DE REQUETE

- Requête initiale
- ...
- Echanges ultérieurs
- ...
- Résolution

1. La requête initiale

La requête initiale correspond à la première intervention à travers laquelle l'initiateur de la requête transmet son intention communicative.

2. Les échanges ultérieurs

La requête initiale n'ouvre pas systématiquement sur des échanges ultérieurs puisque la requête peut être résolue dès le deuxième tour. Dans ce cas, la résolution est dite immédiate. Les échanges ultérieurs correspondent aux différentes interventions de l'initiateur et de l'adressé qui séparent la requête initiale de sa résolution.

2.1 Les séquences intermédiaires

Suite à la formulation initiale, l'adressé peut poser des questions à propos de la requête (Garvey, 1975). Ces séquences intermédiaires, ouvertes par une demande et qui se clôturent

par la réponse de l'interlocuteur (Schegloff & Sacks, 1973), ont l'avantage, selon Eisenberg & Garvey (1981) de ne pas affecter le cours conversationnel puisqu'une fois l'interrogation levée, la conversation reprend là où elle avait été interrompue. Trois principaux types peuvent être distinguées : les demandes de clarification, de confirmation et d'information. Formulées au sein des épisodes de requête, les deux premières signifient le manque de compréhension du locuteur par rapport à l'énoncé précédant de l'interlocuteur (Wilcox & Webster, 1980; Demetras, Post & Snow, 1986; Anselmi, Tomasselo & Acunzo, 1986), à la différence du troisième qui est motivé par la volonté d'obtenir un complément d'information de ce dernier (Shatz, 1979; Gallagher, 1981; Shatz & Watson O'Reilly, 1990).

2.2 Le refus de satisfaire

En plus de la possibilité d'ouvrir des séquences intermédiaires, l'adressé peut également refuser de satisfaire la requête. Dans ce cas, si l'initiateur n'abandonne pas son intention communicative, il est amené à réitérer sa requête, en répétant le message initial ou en le reformulant de manière adoucie ou aggravée (Garvey, 1975; Labov & Fanshel, 1977; Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990).

2.3 La requête guidée et l'absence de reconnaissance de la requête

Mais l'initiateur peut être amené à intervenir au sein des échanges ultérieurs sans que l'adressé n'ouvre nécessairement de séquences intermédiaires ou refuse de satisfaire la requête. Trois cas de figure se présentent alors : l'adressé ignore la requête (Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990), l'adressé tente sans succès de satisfaire la requête (Shatz, 1978), l'adressé coopère mais l'initiateur a décomposé sa requête afin de guider l'adressé pas à pas[4]

[4] Ces séquences correspondent à ce que Bruner (1987) appelle des « demandes guidées » dans lesquelles l'enfant est « amené à exprimer ses demandes par séquences, à faire avancer l'adulte pas à pas » (p.103). Van der Straten (1991) parle quant à elle de demandes avec « ajustement par paliers successifs ».

(Bruner, 1987). Dans chaque situation, le message initial ne suffit pas pour obtenir satisfaction et l'initiateur de la requête est amené à intervenir de nouveau au sein des échanges ultérieurs. Dans le premier cas, l'initiateur de la requête doit parvenir à transmettre son intention communicative à l'interlocuteur, dans les deux autres, l'initiateur de la requête doit simplement guider l'activité de l'adressé, la requête pouvant être considérée comme réussie, du fait que l'adressé l'a reconnue comme un appel à l'action. En effet, d'un point de vue conversationnel, le « (...) locuteur réussit à accomplir un acte de langage dans un contexte possible d'énonciation s'il parvient à faire exactement saisir ce qu'il fait par l'allocutaire » (Ghiglione & Trognon, 1993, p. 170).

3. La résolution

Deux issues principales sont possibles (Minton, Kagan & Levine, 1971) :

- la requête est satisfaite par l'adressé (partiellement ou totalement),
- la requête n'est pas satisfaite par l'adressé, l'initiateur de la requête abandonne cette dernière. Cet abandon peut survenir à tous moments : après que l'adressé ait ignoré la requête, après qu'il l'ait refusée, ou après l'ouverture de séquences intermédiaires.

Comme nous l'avons souligné au sein de ce chapitre, l'issue de la requête est incertaine; tout en sollicitant l'intervention de l'interlocuteur, elle lui reconnaît le droit de refuser, créant deux statuts distincts, celui d'initiateur et celui d'adressé, dont les intérêts peuvent être opposés. Aussi la requête est-elle le siège éventuel de conflits. Le chapitre suivant fait état de la littérature concernant les interactions de type oppositionnelles et conflictuels.

L'OPPOSITION ET LE CONFLIT

Le conflit est une situation particulièrement étudiée chez l'enfant, qu'elle survienne entre pairs ou au sein de la fratrie (Piaget, 1932, 1948; Brenneis & Lein, 1977; Eisenberg & Garvey, 1981; Garvey, 1984; Shantz, 1987; Shantz & Hartup, 1992), avec l'adulte (Eisenberg, 1992; Haight, Garvey & Masiello, 1995; Laugaa & Brossard, 1997; Klimes-Dougan & Kopp, 1999; Veneziano, 1997a, 1999, 2000) ou au sein de la famille (Dunn & Munn, 1987; Slomkowski & Dunn, 1992; Tesla & Dunn, 1992; Dunn, Slomkowski, Donelan & Herrera, 1995).

1. Définitions

Dans la littérature, certains auteurs opèrent un recouvrement entre l'opposition et le conflit (Hay & Ross, 1982; Hay, 1984; Tesla & Dunn, 1992; Eisenberg & Garvey, 1981; Dunn & Munn, 1987). D'autres considèrent qu'opposition et conflit se doivent d'être distingués, ces deux termes renvoyant à des définitions différentes (Shantz, 1987; Vuchinich, 1987; Haight, Garvey & Masiello, 1995; Veneziano, 1997a, 2000).

1.1 L'opposition

L'opposition peut être définie comme le premier tour de parole oppositionnel (Shantz, 1987; Vuchinich, 1987). Mais du point de vue de l'enchaînement conversationnel, il s'agit d'un « mouvement second » (Maynard, 1985, p.3) ou plus précisément du « (...) *second mouvement* d'une séquence à l'intérieur de laquelle un des partenaires *manifeste*

explicitement un dégoût, un désaccord, une aversion ou n'importe quel autre comportement contraire à l'action immédiatement antérieure, réelle ou probable, à la demande ou à l'énoncé d'un autre partenaire interactionnel » (Veneziano, 2000, traduction de l'auteur[5]).

Les statuts des interactants

Dès que l'un des partenaires manifeste son opposition, se créent deux rôles fonctionnels : l'initiateur de l'opposition prend celui de l'opposant, et son partenaire celui de l'opposé (Eisenberg & Garvey, 1981). Cette distinction est essentielle, car même si le conflit se définit comme une opposition réciproque, il confère aux protagonistes des statuts différents. En initiant l'opposition, l'opposant crée un « événement public », arrête le cours de l'interaction jusqu'à ce que la résolution permette de recommencer (Eisenberg & Garvey, 1981, p.151). Dans le cadre de la requête, en refusant, l'adressé prend le statut d'opposant, l'initiateur celui d'opposé.

Les différents types d'opposition

Les recherches qui distinguent les différents types d'opposition, le font généralement en fonction de la nature des interventions auxquelles elles répondent (Eisenberg & Garvey, 1981; Eisenberg, 1992; Haight, Garvey, Masiello, 1995; Veneziano, 1999, 2000), et/ou en fonction des formes dans lesquelles sont exprimées les oppositions, avec une attention toute particulière pour les arguments et raisonnements qui leurs sont attachés (Brenneis & Lein, 1977; Kuczynski & Kochanska, 1990; Dunn, 1993; Slomkowski & Dunn, 1992; Tesla & Dunn, 1992; Dunn, Slomskowsky, Donelan & Herrera, 1995, Veneziano, 1997a, 2000).

[5] Bien que nous nous référions à la version définitive de l'article, nous ne sommes pas en mesure de donner le numéro de page, l'auteur nous ayant permis de consulter une version avant publication.

Ainsi, en s'appuyant sur les travaux de Bloom (1970, 1973), Veneziano (1997a; 1999; 2000) distingue quatre types d'oppositions : le refus, la protestation, le déni et la prohibition Refuser consiste à s'opposer à une directive de l'interlocuteur, protester à s'opposer à une action de l'interlocuteur, dénier à s'opposer à un énoncé de l'interlocuteur, et prohiber à s'opposer à une action présupposée de l'interlocuteur. Shantz (1987) et Eisenberg (1992) soulignent l'inégalité de niveau vis à vis de ces différentes oppositions. Les unes surviennent suite à des tentatives d'influence sur le comportement immédiat de l'interlocuteur, les d'autres dans des situations moins contraignantes en apparence comme les énoncés d'intention, les assertions, les offres ou encore les comportements tendres. Ce caractère particulier des refus rend son étude particulièrement intéressante dans le cadre des épisodes de requête.

Le conflit

Quant au conflit, lorsqu'il est considéré comme distinct de l'opposition, il débute lorsque l'opposition est réciproque (Shantz, 1987; Vuchinich, 1987). En effet, c'est l'insistance du partenaire sur sa position originelle suite à une opposition qui ouvre le conflit (Veneziano, 1997a). Le conflit consiste donc en « une opposition verbale réciproque et manifeste où A s'oppose à B et B s'oppose à A en retour » (Haight, Garvey & Masiello, 1995, p.95, traduction de l'auteur).

Mais le conflit n'est pas un scénario systématique. L'opposé peut ne pas donner suite à l'opposition initiale de l'opposant, en se soumettant immédiatement. Par contre, si l'opposé entre en conflit, l'épisode se prolongera jusqu'à ce qu'un des deux partis se soumette ou qu'un consensus soit atteint (Eisenberg, 1992).

2. Les thèmes des oppositions/conflits

Nous nous sommes intéressés aux thèmes des situations oppositionnelles/conflictuelles car nous n'avons trouvé aucune recherche comportant des informations sur ce point dans la littérature portant sur les épisodes de requête. Dunn & Munn (1987) proposent la classification suivante, qui comporte sept thèmes :

- les soins,
- les manières et la politesse,
- la possession, les droits et les tours rôle,
- les comportements destructeurs et dégouttants,
- les conduites agressives, blessantes et malveillantes,
- les règles de la maison,
- l'espace physique,
- l'indépendance.

Par la suite, des auteurs ont adapté cette catégorisation en regroupant certains thèmes, mais sans en définir de nouveaux (Eisenberg, 1992; Haight, Garvey & Masiello, 1995). L'importance de la prise en compte du thème dans l'étude de l'opposition apparaît mitigée. Si des études ont montré son influence sur les conduites langagières de la mère, aucune n'a relevé d'influence sur celles de l'enfant. Eisenberg (1992) a montré que l'utilisation par les mères de certains moyens, tels que les justifications, afin de signifier leur opposition à leur enfant de quatre ans dépend du thème de la dispute, ce qui ne se confirme pas chez l'enfant. De même, à propos de l'effet de la justification cette fois, et non plus de l'importance de son emploi, une récente étude de Veneziano (2000) montre que sa présence en accompagnement d'une opposition initiale rend le partenaire moins susceptible d'insister sur sa proposition

initiale, quel que soit le contexte (contexte ayant des incidences réelles versus contexte sans incidence).

3. Les moyens au service de l'opposition et du conflit

Différents moyens verbaux et/ou non verbaux peuvent être employés afin de manifester l'opposition. Les moyens dont dispose l'opposant, initiateur de l'opposition, sont pour la plupart les mêmes que ceux dont dispose l'opposé pour répondre à cette opposition initiale et ainsi entrer en conflit. Eisenberg & Garvey (1981) listent les moyens verbaux dont disposent les deux protagonistes en fonction de leur statut. Si tous deux peuvent justifier et demander à ce que l'autre justifie son point de vue, ainsi que parer en proposant des alternatives, les autres moyens ne peuvent être le fait que de l'un ou l'autre des partenaires. Ainsi, l'initiateur de l'opposition peut recourir à la simple négation, temporiser en remettant à plus tard ce à quoi il s'oppose, ou esquiver l'intervention de celui à qui il s'oppose en faisant comme s'il n'avait pas compris l'intention communicative de ce dernier. Le partenaire qui répond à l'opposition initiale peut quant à lui, insister sur son message original en le répétant, le reformuler dans une forme adoucie ou aggravée, proposer un compromis ou promettre une contrepartie si son intention initiale est satisfaite.

Certains proposent de distinguer plus finement les différentes formes négatives utilisées afin de signifier l'opposition, décrivant à côté de l'emploie de l'expression 'non', celui d'énoncés exprimant la non-volonté, niant l'action du partenaire ou déniant la proposition du premier mouvement (Veneziano, non publié).

Comme nous l'avons souligné au début de ce manuscrit (cf. p.10-14), certains moyens nous semblent d'autant plus intéressants qu'ils peuvent être employés par les deux parties, et permettent d'appréhender le rôle que chacun leur accorde selon son statut (opposant ou opposé, et plus largement dans le cadre de la requête initiateur ou adressé), ainsi que

l'éventuel effet d'interaction entre ces différents moyens (à savoir la probabilité que l'emploi d'une conduite de ce type trouve en réponse une conduite du même type).

4. L'opposition et le conflit en tant qu'objets d'étude

Les différents auteurs ayant abordé le thème du conflit chez l'enfant, soulignent tous le bénéfice des situations conflictuelles pour le développement cognitif et social de ce dernier, leur caractère dynamique (Shantz, 1987). Ainsi, les conflits parent-enfant sont considérés comme des forums importants dans le développement de l'autonomie et de l'individualité de l'enfant (Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow & Girnius-Brown, 1987; Grotevant & Cooper, 1983; Shantz & Hobart, 1989).

Pour Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow & Girnius-Brown (1987), le conflit fournit non seulement à l'enfant un contexte dans lequel il peut asserter son autonomie, mais aussi développer un savoir-faire social et des stratégies lui permettant d'affirmer cette autonomie de manière socialement appropriée. Pour cette raison, la plupart des travaux ayant l'opposition ou le conflit comme objet d'étude, s'intéressent aux moyens présentant les niveaux d'adaptation les plus élevés. Parmi ces moyens, figure notamment la conduite justificative, étudiée seule (Dunn & Munn, 1987; Veneziano, 1990, Veneziano & Sinclair, 1995; Veneziano, 2000) ou parmi d'autres arguments raisonnés tels que les marchés et les compromis (Tesla & Dunn, 1992; Slomkowski & Dunn, 1992; Dunn, Slomkowski, Donelan, Herrera, 1995).

Transposé à la situation communicative de requête, ceci laisse supposer que son initiateur produira les conduites les plus adaptées au moment du conflit, plutôt qu'au moment de la formulation initiale de la requête.

LA JUSTIFICATION

« (...) il semble bien que la pensée quotidienne, souvent rétroactive, procède à l'inverse de la pensée du logicien. Celle-ci va uniformément de l'avant. Elle assure d'abord ses arrières, elle postule ce dont elle a besoin, et elle en déduit ensuite ce qui lui importe, ce que ne fait que rarement la pensée de tous les jours. Certes elle va aussi de l'avant, mais sans garantie préalable et ce n'est qu'en cas de doute qu'elle revient en arrière. L'argumentation apparaît ainsi plus proche de l'explication que de la déduction. » (Grize, 1996, p.17).

En situation de requête, il apparaît que « le locuteur et l'interlocuteur supposent que le locuteur a une raison de faire sa requête, qu'en l'absence d'une raison pour ne pas satisfaire, l'interlocuteur la satisfera et que si l'interlocuteur ne le fait pas, il dispose d'une raison pour cela » (Garvey, 1975, p.56, traduction de l'auteur). Par conséquent, certains considèrent qu'accompagner son refus d'une justification est le seul moyen acceptable et poli de le faire (Goffman, 1976; Labov & Fanshel, 1977), un refus inexpliqué pouvant amener à une rupture des relations sociales (Eisenberg & Garvey, 1981).

1. L'explication versus la justification

Dans la littérature, le terme explication côtoie souvent celui de justification. Ces deux termes, parfois employés en tant que synonymes, réfèrent cependant à des conduites de nature différente. La distinction souvent reportée, se rencontre déjà chez Piaget (1924/1956), qui opère une distinction entre expliquer et justifier, où expliquer renvoie à établir une relation

d'ordre causale et justifier une relation d'ordre logique (établissant la preuve) ou psychologique (cherche à établir le motif ou la cause psychologique ayant guidé l'action).

L'explication et la justification, toutes deux introduites par la conjonction 'parce que', diffèrent quant au type de liaison qu'elles établissent : la liaison causale est une liaison de cause à effet entre deux phénomènes ou événements, alors que la liaison logique est une liaison de raison à conséquence qui marque une liaison d'implication entre deux idées ou deux jugements (Piaget, 1924/1956). Piaget définira un troisième type de liaison qu'il considère comme intermédiaire entre la liaison causale et la liaison logique. Il s'agit d'une liaison dite psychologique ou de motif à l'action qui établit une relation de cause à effet entre une action et une intention, entre deux actions psychologiques (Piaget, 1924/1956).

Ainsi, l'explication répondrait à la question 'pourquoi est-ce ainsi ?', la justification à des questions du type 'pourquoi dire cela ?' et plus généralement 'pourquoi faire cela ?' (Grize, 1981).

Le tableau suivant, établit d'après Piaget (1924/1956), synthétise la conception piagétienne des différents types de liaisons pouvant lier les propositions entre elles :

Nature de l'antécédent*		**Type de liaison** (nature du parce que)	Nature de l'argument	
- fait - événement - phénomène	Effet	**causale** (parce qu'empirique)	- fait - événement - phénomène	- Cause - **Explication**
- idée - jugement	Conséquence, conclusion	**logique** (parce que d'implication)	- idée - jugement	- Raison - **Justification logique** - Démonstration - Preuve
- action - désir - ordre	Effet	**psychologique**, (parce que de motivation)	- motif, - intention, - action psychologique	- Cause - **Motivation** subjective - Explication psychologique

* l'antécédent correspond à la proposition argumentée au moyen de l'argument introduit par 'parce que'.

2. Polysémie du terme

Outre la distinction entre le terme explication et justification opérée par certains auteurs, les termes d'explication/justification sont polysémiques. Piaget (1924/1956) relève deux sens concernant l'explication :

- exposer systématiquement, ramener l'inconnu au connu,

- retracer par la pensée les causes d'un phénomène.

Par la suite, tous les auteurs proposant une catégorisation des différents types d'explication reprendront la distinction établie par Piaget concernant les explications renvoyant à la cause des phénomènes, et développeront parallèlement les autres types d'explications (Antaki & Fielding, 1981; Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990; Grize, 1990).

Ainsi, les explications de type 'pourquoi' ('why') rendent explicite soit pourquoi quelque chose est arrivé ou dans quel but ou pour quelles raisons le locuteur dit ou fait quelque chose (Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990). Les explications de type 'pourquoi' sont celles que les auteurs ont le plus fréquemment rencontrées chez les enfants de 3 ans. Par ailleurs, il apparaît que les justifications apportées par les enfants de trois ans se réfèrent le plus souvent au monde psychologique, et très rarement au monde physique[6] (Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990).

3. Définition

Classiquement, les justifications sont considérées comme ayant un rôle subordonné dans les conversations, elles « viennent appuyer, justifier, préparer, argumenter en faveur, etc. de l'acte directeur » (Moeschler, 1985, p.88, cité par Ghiglione & Trognon, 1993, p. 208).

Pour d'autres, cette conception de la justification est trop large et plutôt que de les envisager comme des actes subordonnés, les auteurs parlent d'acte explicatif/justificatif, englobant non seulement la justification elle-même, mais aussi l'acte directeur auquel elle se subordonne, pour reprendre la terminologie précédante (Veneziano, 1990, 1999). Lorsqu'il s'agit de définir l'acte de justification, la question ne se pose donc pas sous la forme 'qu'est-ce qu'une explication ?' mais concerne la relation que doit avoir un énoncé avec un autre pour être qualifié d'expliquant/justifiant (Antaki, 1994).

[6] Pour cette raison, et de manière à ne pas alourdir le texte, nous emploierons seulement le terme de justification dans la suite du manuscrit, ce terme étant celui employé par Piaget afin de référer aux justifications ayant trait au monde psychologique.

Ainsi, en s'appuyant sur les travaux de Barbieri, Colavita & Scheuer (1990) notamment, Veneziano (1990) propose de définir l'acte explicatif/justificatif comme un mouvement interactionnel qui se produit lorsqu'un partenaire offre à son interlocuteur la cause, la raison ou la justification (l'explanans) d'un événement ou d'une action qu'il considère comme pouvant poser problème à son interlocuteur (l'explanandum)[7]. Dans ce cadre, les deux éléments qui composent l'acte explicatif/justificatif ne peuvent être considérés isolément (Veneziano, 1999) : un événement ou une action ne devient un explanandum que de manière rétroactive, en présence d'un explanans, et réciproquement, un explanans ne peut exister si dans son contexte d'énonciation, aucune événement ou action considérés comme pouvant poser problème à l'interlocuteur ne peuvent être identifiés. Ainsi, l'auteur met en parallèle la relation existante entre l'explanans et l'explanandum, avec celle décrite par Saussure entre le signifiant et le signifié au sujet du signe linguistique, liés l'un à l'autre de façon indissociable.

3.1 Caractère rétrospectif de la justification

Dans le cas de la justification de type 'parce que', le lien unissant les deux composants de l'acte justificatif peut être, comme nous l'avons vu précédemment de type causal, logique ou psychologique (cf. p.57). Quel que soit la nature de la liaison, cette relation s'exprime normalement sous forme démonstrative. Concernant le lien causal par exemple, il s'accomplit de la cause à l'effet. Or, l'acte justificatif présente ce lien à contresens, puisque c'est une fois seulement que l'explanandum (effet) est posé dans l'interaction, que le locuteur va informer son interlocuteur de ce qui justifie (cause) cet explanandum. C'est pour cette raison que la justification est dite 'rétrospective' (Oléron, 1983), 'rétroactive' (Grize,

[7] Si les auteurs utilisent les termes explanandum et explanans, d'autres emploieront ceux d'explicandum pour référer à l'objet à expliquer, et d'explicans pour l'élément explicatif (Borel, 1981).

1996) ou 'régressive' (Schlesinger, Keren-Portnoy & Parush, sous presse, traduction de l'auteur).

Le schéma suivant, proposé par Grize (1981, p.16), illustre les deux façons de présenter le lien unissant une cause et un effet : sous forme démonstrative (la conséquence découle d'un autre énoncé, restituant la cause) ou justificative (la thèse est agrémentée d'un énoncé argumentatif d'ordre explicatif ou justificatif) :

La conséquence : D1 (constat, fait)
D2 (conséquence)

La thèse : D1 (thèse)
D2 (explication/justification)

Appliqué à la requête, cette dernière peut se présenter comme la conséquence d'un événement ou d'un fait particulier, ou constituer une thèse, un *explanadum* justifié ultérieurement par un *explanans*. Pour cette même raison, l'acte justificatif est considéré comme une utilisation spatialement et temporellement déplacée du langage (Veneziano, 1990; Veneziano et Sinclair, 1995).

3.2 Utilisation 'déplacée' du langage

Le langage peut soit porter sur l'ici et maintenant et remplir une fonction essentiellement descriptive, soit se référer à des objets, personnes ou événements absents de la situation d'énonciation, ou se référer à des aspects qui ne sont pas directement accessibles à l'interlocuteur, et il remplira alors une fonction informative. Si cette décontextualisation peut être spatiale, elle peut également être temporelle (lorsque l'enfant se réfère au passé par exemple).

Alors que le langage de l'adulte remplit ces deux fonctions, les premiers énoncés de l'enfant sont essentiellement liés à l'ici et maintenant (Brown & Bellugi, 1964). Par conséquent, pour fournir leurs premières justifications, les enfants vont devoir se détacher de la situation immédiate afin de remonter à la cause, la raison, la justification des événements et des actions qu'ils souhaitent justifier. Ceci nécessite qu'ils « clarifient pour leur interlocuteur le type de lien qu'ils ont construit dans leur esprit entre des événements, des actions et/ou des énoncés, liens qui ne sont pas directement accessibles à une autre personne même si il ou elle est présente dans la situation au même moment que le locuteur » (Veneziano & Sinclair, 1995, p.558, traduction de l'auteur). En ce sens, « l'explication se présente comme située à un niveau d'information qui dépasse le constat, la description, la classification et celui qui l'expose revendique, au moins implicitement de nous faire connaître comment les choses se trouvent dans leur réalité, leur nature » (Oléron, 1980).

4. La justification : une compétence spécifiquement pragmatique

Du fait qu'elle consiste en une façon particulière d'utiliser le langage, la justification est envisagée comme une compétence spécifiquement pragmatique, d'autant qu'elle ne dépend pas de l'acquisition de nouveaux éléments lexicaux, mais peut se servir d'éléments lexicaux connus (Veneziano & Sinclair, 1995; Veneziano, 1999). Par exemple, l'expression « can't » (équivalent français de 'epa', signifiant 'je ne peux pas') d'abord utilisé de façon descriptive, en même temps que l'enfant éprouve effectivement de la difficulté à réaliser une action, est ensuite utilisée afin de justifier la requête (Veneziano & Sinclair, 1995; Veneziano, 1999).

5. La structure de l'acte justificatif

Piaget (1924/1956) qui s'intéresse à l'expression de différents types de liaisons exprimés par la conjonction 'parce que' (chapitre VI, p.55) montre que l'enfant passerait d'abord par une phase où il ne ferait qu'éprouver des 'sentiments de liaison' sans pouvoir les exprimer

explicitement ni vraiment pouvoir les distinguer, pour commencer à employer correctement le 'parce que' empirique vers 7-8 ans. Clancy, Jacobsen & Silva (1976) rejoignent cette position en considérant à leur tour que les enfants apprennent d'abord à parler de choses allant ensemble avant de parler de choses allant ensemble dans une relation d'ordre. Pour Piaget (1923/1948), tant que les liaisons restent implicites et que les enfants procèdent par affirmations successives, tant que ces affirmations ne sont pas reliées entre elles par un terme servant de conjonction (par exemple puisque, parce que, alors, ...), la discussion sera considérée comme 'primitive'. En effet, Piaget (1923/1948) parle de justification « implicite » d'une affirmation quand pour trouver dans le deuxième propos une justification d'un premier, il faut faire un raisonnement qui n'est pas exprimé (p.90-91). La discussion n'est dite 'véritable' qu'à partir du moment où l'enfant cesse de 'juxtaposer' ses propos et rend explicite la nature du lien les unissant au moyen d'une conjonction.

Si certaines études n'ont étudié l'émergence de la causalité chez l'enfant qu'à travers celle des connecteurs causaux (Bloom, Lahey, Hood, Lifter & Fiess, 1980), d'autres complètent leur étude d'un critère sémantique permettant de relever dans le discours les références implicites à des événements ou états ayant des relations causales entre eux. C'est le cas de Hood & Bloom (1979) qui montrèrent par l'étude longitudinale de l'usage spontané du discours causal chez des enfants entre 2;6 et 4 ans, qu'avant d'utiliser des marqueurs grammaticaux spécifiques, les enfants se montraient capables d'exprimer des relations causales. Cette causalité précoce étant plutôt d'ordre psychologique que physique.

De même, l'étude de Genishi & Di Paolo (1982) portant sur des enregistrements d'enfants de 3 et 4 ans dans des situations naturelles d'interaction (en classe) révèlent que, dès cet âge, ils se montrent capables d'employer les constituants minimaux du dialogue argumentatif : une prise de position accompagnée d'une justification. Des études plus récentes ont montré

que cette capacité émergeait dès la fin de la deuxième année de l'enfant, au cours de la période des énoncés à un mot (Veneziano, 1990).

Ces différents résultats valident la position prise par Ali Boucha & Portine (1981) de ne pas « (...) limiter [l]es procédures [d'argumentation] à des systèmes d'articulation en surface (certes, parce que, donc, ...) qui ne sont que le reflet de la représentation naïve de l'argumentation-démonstration » (p.4).

Ce que fait par exemple Veneziano (1990) qui étudie l'émergence et l'évolution de la forme de l'acte justificatif chez un enfant dans les cinq mois suivants son émergence (de 18 à 22 mois) puis un peu plus tard alors que l'enfant avait 26 mois. Elle relève que sur la période 18-22 mois, l'enfant produit d'abord l'explanans de manière isolée, pour commencer progressivement à verbaliser les deux aspects de la conduite explicative (l'explanans et l'explanandum) à partir de 20;12, ce phénomène s'amplifiant dans les mois qui suivent. En s'attachant plus particulièrement à l'observation de la dernière séance, alors que l'enfant est âgé de 26 mois, l'auteur remarque un changement dans la mise en langage de l'acte d'explication. Ce changement porte sur deux aspects :

- apparition de 'parce que' pour introduire les explanans.
- utilisation de 'parce que' sur sollicitation (en réponse à des questions 'pourquoi) et exclusivement pour justifier des explananda non verbaux.

6. Contexte de production de la justification

Barbieri, Colavita & Scheuer (1990) étudient les différents contextes dans lesquels sont produites les explications. La classification qu'ils proposent est élaborée en fonction de la richesse du contexte en information relative au besoin plus ou moins grand que manifeste l'adressé quant à la nécessité de lui fournir une explication :

1) le partenaire demande directement une explication,

2) il y a des indices dans le contexte montrant un manque de compréhension,

3) le locuteur a un plan en tête dont son interlocuteur n'est pas au courant et pour la réalisation duquel on a besoin de son aide,

4) l'enfant veut bloquer une action déplaisante du partenaire ou l'empêcher de se produire,

5) un événement inattendu dans le contexte,

6) jeu symbolique,

7) contexte 0.

Parmi ces différents contextes, le 3ème et le 4ème sont ceux ayant été les plus étudiés. En effet, les recherches s'intéressant à la conduite justificative choisissent généralement de l'étudier à partir d'une conduite cible, ce qui permet d'apprécier l'émergence et/ou le développement de la conduite. La directive/requête et l'opposition/conflit constituent alors les conduites cibles privilégiées (voir par exemple Eisenberg & Garvey, 1981; Veneziano, 1999, 2000 concernant les contextes oppositionnels/conflictuels et Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990 et Gauthier, 1998 concernant les directives/requêtes). Cependant, d'autres conduites peuvent constituer des *explananda* possibles. Parmi celles-ci figurent notamment les actions propres, les actions et les événements fictifs (Veneziano, 1990) ou inattendus dans le contexte (Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990).

7. Classification des explanantes

La plupart des auteurs ayant travaillé sur le thème de la justification ont proposé des catégories permettant d'organiser les différents contenus justificatifs rencontrés (Dunn & Munn, 1987; Barbieri, Coalvita & Scheuer, 1990; Dunn & Brown[8], 1993; Garvey, 1975; Veneziano, 1990, 1999). A l'exception de la recherche de Dunn & Munn (1987), ces catégorisations ne s'appliquent qu'aux justifications enfantines et ne considèrent pas celles de

l'adulte). Généralement, l'attention est plus particulièrement portée à la catégorisation des différents types d'arguments, ou stratégies de persuasion employées par l'enfant en situation d'interaction avec un partenaire (que ce soit un adulte, un pair ou un frère, au sens de la fratrie) (voir notamment Brenneis & Lein, 1977; Schank & Abelson, 1977; Eisenberg & Garvey, 1981; Kuczynski, 1983; Kuczynski & Kochanska, 1990; Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990; Tesla & Dunn, 1992; Eisenberg, 1992 ; Ervin-Tripp, 1992 ou encore Dunn, Slomkowski, Donelan & Herrera, 1995).

Les classifications concernant les justifications apportées par l'enfant ne se veulent pas exhaustives, cherchant seulement à organiser les différents contenus justificatifs rencontrés. Trois axes de classification se dégagent de ces recherches :

- caractéristique objective versus subjective (Garvey, 1975).
- caractéristiques propres au locuteur versus caractéristiques d'un tiers (Dunn & Munn, 1987).
- caractéristiques physiques versus caractéristiques psychologiques (Veneziano, 1999, Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990).

D'un point de vue développemental, les auteurs ont relevé des changements qualitatifs quant aux arguments avancés. Tous relèvent qu'au début de leur émergence, l'essentiel des justifications et des arguments apportés en soutien du refus se réfère principalement à des caractéristiques propres à l'enfant (Dunn & Munn, 1987; Klimes-Dougan & Kopp, 1999). Shatz (1994) souligne concernant ces premières justifications de refus, qu'elles ne sont « (...) pas explicitement ajustée[s] du point de vue de [l'interlocuteur] mais vien[nen]t plutôt du sien » (p.88, traduction de l'auteur). L'effet persuasif d'un argument ou d'une justification étant lié à sa force, la question de l'effet persuasif des premières justifications,

[2] L'étude de Dunn & Brown (1993) ne porte pas spécifiquement sur la justification, mais sur la relation causale. Dans ce cadre, les auteurs ont distingué les différents thèmes sur lesquels peuvent porter les raisons évoquées dans des conversations au cours desquelles les protagonistes utilisent des relations causales.

encore très auto-centrées se pose. Peut-on voir des effets liés à l'utilisation d'un contenu particulier ?

1. La justification et la théorie de l'esprit

Si un intérêt particulier a été porté à la conduite justificative, c'est que son emploi est considéré comme le signe d'une compréhension sociale croissante (Dunn, 1988), et que son émergence marque pour certains un changement dans la façon dont l'enfant envisage son interlocuteur (Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990; Veneziano, 1990, 1992, Shatz, 1994; Veneziano & Sinclair, 1995). Pour Veneziano & Sinclair (1995), l'enfant ne peut fournir des justifications à son interlocuteur que s'il considère ce dernier comme un *alter ego*, c'est à dire comme un individu ayant lui aussi des états mentaux qui peuvent différer des siens propres. Dans cette perspective, c'est l'émergence de la conduite justificative, en elle-même, qui est envisagée comme l'indicateur de cette capacité socio-cognitive émergente, dans laquelle on peut voir les racines de l'élaboration ultérieure d'une théorie des états mentaux. Posséder une théorie des états mentaux consiste à se reconnaître et à reconnaître autrui comme des « choses avec une pensée » (Astington, Harris & Olson, 1988). La plupart des auteurs s'accordent avec les deux conditions nécessaires définies par Astington (1991) et Wellman (1990) afin de pouvoir créditer l'enfant d'une théorie des états mentaux :

- l'enfant doit comprendre qu'autrui a des états mentaux tels que des connaissances et des intentions,
- l'enfant doit être capable de prédire et d'expliquer le comportement de façon cohérente en attribuant ces états mentaux à l'un ou à l'autre.

A ces deux conditions, pourraient être ajoutées les deux suivantes :

- l'enfant doit considérer l'autre comme un *alter ego* dont les états psychologiques puissent différer des siens (Veneziano & Sinclair, 1995)
- l'enfant doit comprendre l'on peut agir sur ces états psychologiques (Forguson & Gopnick, 1988).

La construction d'une telle théorie constitue une étape importante du développement intellectuel et social puisqu'elle permet à l'enfant, à son niveau le plus élaboré de distinguer le monde de sa représentation, l'apparence et la réalité mais aussi une phrase et l'interprétation que l'on peut en avoir en contexte (Astington, Harris & Olson, 1988).

Ainsi, prendre le point de vue d'autrui a été reporté comme une habilité socio-cognitive que les enfants doivent développer comme pré-requis à une communication efficace (Mead, 1934; Flavell & al, 1968). Communiquer efficacement c'est être capable de comprendre comment les autres envisagent la situation de communication de telle façon que le message puisse être adapté à cette situation de référence (Clark & Delia, 1976). Les interactions communicatives ne se font pas sans la prise en compte d'autrui. L'interlocuteur doit être envisagé « comme un faisceau de propriétés, mais surtout comme un ensemble de savoirs, de croyances et de représentations - mais qui en tout état de cause doivent être considérés comme une des composantes du contexte... » (Sperber & Wilson, 1986, p. 82, cité par Ghiglione & Trognon, 1993, p.31). L'enfant doit pouvoir extraire de ce contexte un ensemble d'informations à partir desquelles adapter son message. Dans ce cadre, la forme du message de requête peut être considérée comme un indicateur de la prise en compte de l'état de connaissance de l'interlocuteur (O'Neill, 1996). Si cette capacité transparaît dans la compétence précoce des enfants à modifier et à adapter leurs conduites en fonction de l'interlocuteur (Golinkoff, 1986; Eisenberg & Garvey, 1981; Anselmi, Tomassello & Acunzo, 1986; Furrow & Lewis, 1988; Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990; Ervin-Tripp,

1992; Marcos, 1991, 1998; O'Neill, 1996; Marcos, Verba & Schourchech, 1999), elle n'est pas le seul témoin de l'émergence de ce savoir-faire socio-cognitif. Certains auteurs cherchent derrière l'émergence de conduites particulières, les révélateurs de l'émergence de ce savoir-faire socio-cognitif (Bretherton, McNew & Beeghly-Smith, 1981; Shatz, Wellman & Silber, 1983; Veneziano & Sinclair, 1995).

8.1 Théorie des états mentaux : perspective développementale

Les recherches de Veneziano & Sinclair (1995) montrent qu'à la fin de la deuxième année, émerge un faisceau de conduites attestant du fait que l'enfant commence à envisager son partenaire comme un *alter ego*. A ce niveau de développement, ce savoir faire est considéré comme une compréhension encore intuitive et pratique, les auteurs préférant parler d'un « savoir faire de l'esprit » que d'une « théorie de l'esprit » (Veneziano, 2000, traduction de l'auteur). En effet, si à cet âge, l'enfant fournit à son interlocuteur des informations lui permettant de faire le lien entre leurs mondes mentaux (en se justifiant ou en se référant au passé par exemple), l'enfant n'est pas encore capable de conceptualiser ce savoir-faire. L'acquisition d'une telle théorie se fera entre la deuxième et la sixième année (Astington, Harris & Olson, 1988).

8.1.1 Le lexique mentaliste

La recherche de référence dans ce domaine est celle de Bretherton, McNew & Beeghly-Smith (1981) qui examina l'utilisation de termes se référant aux états mentaux dans le discours spontané des enfants. Les résultats de cette recherche, renforcés par ceux de leur recherche ultérieure (Bretherton & Beeghly, 1982) indiquent que l'habilité à prendre en compte les motivations d'autrui commencerait à être exprimée verbalement autour de l'âge de 21 mois et seraient particulièrement bien développée dans la troisième année. Pour ces

auteurs, l'occurrence de tels items lexicaux est à mettre en rapport avec l'émergence d'une théorie des états mentaux chez l'enfant.

8.1.2 Les fonctions pragmatiques

La position de Bretherton, McNew & Beeghly-Smith (1981) fût critiquée par Shatz, Wellman & Silber (1983) pour qui l'utilisation de termes se référant aux états mentaux n'atteste pas nécessairement d'une compréhension des intentions et motivations. Selon eux, ces termes sont employés par rapport à leur fonction conversationnelle plutôt que du fait de leur référence mentale. L'investigation de la connaissance de l'enfant par rapport à la vie mentale impliquant d'aller au-delà du simple repérage de termes mentaux au sein du langage spontané. L'étude de leur emploi doit s'articuler à celle de leur fonction (Shatz, Wellman & Silber, 1983). En procédant de la sorte, Shatz, Wellman & Silber (1983) relèvent le premier emploi d'un terme mental afin d'exprimer une fonction mentale à l'âge de 2;8.

L'émergence de ce savoir-faire socio-cognitif a également été mise en évidence de manière plus indirecte, comme dans les études évoquées précédemment où il était révélé à travers la compétence du jeune enfant à s'adapter à la situation de communication. Il transparaît également à travers l'émergence de conduites telles que la référence au passé (Veneziano & Sinclair, 1995) et l'explication/justification (Eisenberg & Garvey, 1981; Dunn, 1988; Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990; Veneziano & Sinclair, 1995). Ces différentes conduites, qui émergent au cours de la seconde année, « (...) peuvent difficilement être expliquées sans supposer qu'elles tiennent compte des états psychologiques d'autrui » (Veneziano & Sinclair, 1995, p.577, traduction de l'auteur). Pour ces auteurs, l'utilisation décontextualisée du langage « constitue une preuve indirecte du changement d'attitude de l'enfant envers leurs interlocuteurs : les enfants peuvent commencer à appréhender leurs interlocuteurs comme ne pensant pas ou ne prêtant pas attention à la même chose qu'eux, et le langage

peut alors graduellement devenir un moyen de partager ces états mentaux » (Veneziano & Sinclair, 1995, p.560-561, traduction de l'auteur). En ce qui concerne plus particulièrement la conduite justificative, Ervin-Tripp, Guo & Lampert (1990) font remarquer qu'elles « impliquent des changements par rapport à ce que l'on pense être requis pour persuader, et elles révèlent le développement chez l'enfant de la façon dont il envisage l'adressé » (p.323, traduction de l'auteur).

8.2 Théorie des états mentaux et interaction

Piaget est l'un des premiers à avoir souligné l'importance des interactions sociales, et plus particulièrement de l'échange conversationnel dans l'émergence et le développement de compétences cognitivo-langagières et communicationnelles chez le jeune enfant. La communauté scientifique s'accorde avec la position piagétienne concernant le rôle de l'interaction dans la prise de conscience de soi et de l'autre comme des être doués d'états mentaux. En effet, Piaget (1924/1956) supporte l'idée selon laquelle « le principal facteur qui pousse l'enfant à prendre conscience de lui et des motifs qui le déterminent, c'est le contact et surtout l'opposition avec la pensée des autres » (p.28), « jamais, sans le heurt avec la pensée des autres et l'effort de réflexion que ce heurt entraîne, la pensée propre n'en serait venue à prendre conscience d'elle-même » (p.119).

Si cette prise de conscience est favorisée par les interactions, notamment les interactions conflictuelles, c'est aussi dans ce type de situation que le savoir-faire socio-cognitif de l'enfant lui permettant d'envisager son interlocuteur comme un *alter ego* va se révéler le plus largement.

8.3 Théorie des états mentaux et argumentation

L'utilisation de la justification et plus largement de moyens argumentatif relève d'un certain savoir-faire de l'esprit. L'argumentation est marquée par le passage de la simple neutralisation des arguments de l'interlocuteur à la mise en œuvre de conduites de moyens adaptés à l'interlocuteur. En effet, « l'argumentation constitue une activité coopérative et ouverte où le producteur prend en compte un point de vue différent du sien tout en s'impliquant clairement dans son discours » (Roussey et Gombert, 1992). En cela le discours argumentatif est à envisager comme une « mise en scène pour autrui » (Vignaux, 1976, p.72) à travers laquelle le locuteur cherche à construire un certain nombre de représentations lui permettant d'agir sur son auditoire (Ali Boucha & Portine, 1981). Grize (1990) parle de la mise en place d'une schématisation. Cette activité de schématisation consiste à organiser le matériel verbal en fonction de l'interlocuteur, de manière à produire certains effets sur ce dernier. Pour Grize (1990), « (...) l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler, mais comme un *alter ego* auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en en occultant d'autres, en en proposant de nouvelles et tout cela à l'aide d'une schématisation appropriée » (p.40). Ainsi la question est « de savoir (...) si le locuteur se contente de 'dire' ou s'il 'parle'. S'il parle, il parle à quelqu'un et pour quelqu'un, autrement dit, il doit aménager son discours, non seulement en fonction de ce qu'il veut communiquer, mais en tenant compte encore de celui auquel il s'adresse. Il doit ainsi se faire comprendre et, de surcroît, faire accepter ce qu'il dit » (Grize, 1981, p.8).

9. Justification et argumentation

« Nous avons insisté de nombreuses fois déjà sur [l]e fait que le besoin de contrôle et de démonstration ne naît pas spontanément au sein de la vie individuelle : c'est au contraire un produit de la vie sociale. La démonstration est née de la discussion et du besoin de convaincre. » Piaget, J. (1924/1956, p.21)

9.1 Argumentation et développement

D'un point de vue développemental, l'association d'une prise de position et d'une justification apparaît comme la première procédure argumentative. Par ailleurs, elle en constitue la structure minimale (Genishi & Di Paolo, 1982; Coirier, 1989a, 1989b, Golder, 1992b). A ce propos, Veneziano & Sinclair (1995) considèrent qu'une justification suivant un refus peut être vue comme une forme primitive d'argumentation. En effet, les différentes structures argumentatives vont du couple étayant-étayé aux formes les plus complexes de raisonnement, présentées sous forme d'« un enchaînement, une combinaison ou une confrontation d'énoncés ou de représentations respectant des contraintes internes susceptibles d'être explicitées, conduit en fonction d'un but » (Oléron, 1977, p.9).

9.2 La justification et les théories de l'argumentation

Un courant théorique important soutient la thèse d'une 'argumentation dans la langue' (Anscombre & Ducrot, 1983/1988). Selon ces auteurs, l'argumentation se trouve dans l'orientation même du discours. Ainsi, avant d'être informatifs, les énoncés auraient « (...) une prétention plus fondamentale à faire pression sur les opinions de l'autre » (Anscombre & Ducrot, 1983/1988, p.169). Argumenter une conclusion C consiste alors à présenter un énoncé-argument A, de manière à ce qu'il amène l'interlocuteur à conclure C. L'énoncé 'il

fait beau' par exemple, dans un contexte déterminé, peut être donné de manière à ce que l'interlocuteur en conclue une valeur illocutoire de type demande de sortir (Moeschler, 1985).

La justification peut être considérée comme une forme d'argumentation rétrospective, mais telle qu'elle a été définie par les auteurs auxquels nous nous référons (Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990; Veneziano, 1990, 1999), elle ne peut exister sans la présence d'un *explanandum* apparaissant clairement dans l'interaction. En effet, Barbieri, Colavita & Scheuer (1989, 1990) définissent la présence d'un *explanandum* (d'un événement ou d'un comportement demandant à être expliqué) comme une condition préparatoire de l'acte justificatif. Ainsi, l'identification d'un acte explicatif spécifie des conditions supplémentaires allant au delà de la simple orientation argumentative (Veneziano, 1999).

9.2.1 La justification comme contre-argument

« En son sens large, une argumentation vis[e] à l'efficacité et non à la connaissance du vrai » (Grize, 1990, p.43). A travers la conduite argumentative, le locuteur cherche à convaincre son interlocuteur, cherche à lui faire adopter une position semblable à la sienne (Perelman, 1977; Charolles, 1980; Moeschler & Reboul, 1994; Coirier, Coquin, Viennot, Golder & Passerault, 1990), tout au moins à ce qu'il la trouve acceptable (Mendenhall, 1990). L'argumentation est donc par définition, une conduite intentionnelle (Moeschler, 1985). Elle constitue un moyen mis au service d'une intention, la communication persuasive. C'est une activité communicative interactive et dialogique (Piaget, 1924/1956; Grize, 1974; François, 1980, 1982, 1983; Moeschler, 1985), elle « (...) ne constitue pas un objet, comme l'est une démonstration, mais (...) elle est une activité discursive toujours produite en situation et orientée vers certains destinataires » (Grize, 1996, p.3). Ainsi, « un discours argumentatif, et c'est là une hypothèse de départ importante, se place toujours par rapport à un contre-

discours effectif ou virtuel » (Moeschler, 1985). Les deux rôles fonctionnels que peuvent jouer les raisons et les justifications au sein des épisodes adversatifs dont parle Eisenberg & Garvey (1981, p.152-153) sont étroitement liés à cette existence effective ou virtuelle d'un contre-discours. Lorsque les raisons sont utilisées pour supporter la base, pour supporter une requête en montrant pourquoi l'action désirée devrait être remplie ou pour expliquer une non-satisfaction, la justification se place face à un discours virtuel, alors que dans le cas où les raisons sont utilisées pour « surpasser » et sont « construites » à partir d'une autre, elles sont données afin de répondre à un contre-discours effectif. Ceci justifie de considérer différemment les formulations initiales et les reformulations de requêtes ou d'oppositions par exemple, les moyens pouvant être mis en œuvre dans chaque situation ne rendant pas compte du même processus. Le caractère préventif, anticipatoire des premiers s'opposant au caractère réactif des deuxièmes. Pour certains auteurs d'ailleurs on ne pourra véritablement parler d'argumentation qu'en situation de conflit ou de désaccord (Golder, 1992a; Plantin, 1996), considérant que l'« opération majeure de l'argumentation est le retournement d'un discours par un autre discours (...) » (Plantin, 1990).

9.2.2 La réfutabilité des arguments

A la différence de la démonstration et de la déduction qui sont considérées comme uniques et qui, si elles sont bien construites suffissent, une raison peut toujours être qualifiée d'insuffisante (Anscombre & Ducrot, 1983/1988). Par conséquent, l'argumentation met souvent en œuvre une pluralité d'arguments. Ce faisant, le locuteur cherche par un effet d'addition à augmenter l'effet produit par son argumentation (Oléron, 1983).

Les arguments apportés en soutient d'une thèse particulière sont d'autant plus exposés à la réfutation que leur force sera faible. Cette notion de 'degré de force' décrite par Moeschler (1985) reprend la proposition antérieure d'Anscombre & Ducrot (1983/1988) consistant à

hiérarchiser les arguments sur une 'échelle argumentative' allant de l'argument le plus fort en faveur d'une conclusion particulière à l'argument le plus faible.

Il existerait ainsi certains types d'arguments qui auraient un plus large crédit que d'autres. Plantin (1996) cite à ce sujet les argumentations d'autorité, qui évoquent des états internes. En s'appuyant sur un état interne qui lui est propre, le locuteur bénéficie d'un accès privilégié à l'information, augmentant ainsi la crédibilité de son argument : « s'il affirme qu'il a mal aux dents, on considère a priori qu'il a mal aux dents, nul n'étant mieux placé que lui pour le savoir » (Plantin, 1996, p.90). Barbieri, Colavita & Scheuer (1990), relèvent quant à eux que la force d'une explication sera d'autant plus forte qu'elle s'éloignera de la description ou de la déclaration d'un état de chose.

En fait, c'est la finalité de l'argumentation qui « (...) va déterminer le choix des constituants argumentatifs pertinents eu égard au contexte dans lequel prend place le dialogue (la situation d'interlocution étant ici primordiale) » (Golder, 1992a). Si le contexte est important pour les choix des constituants persuasifs, c'est que l'efficacité de l'argumentation dépend de ce choix.

9.3 Justification et persuasion

Veneziano (1997b) propose de considérer la justification « comme un acte illocutoire dérivé obtenu à partir d''asserter' avec l'adjonction de conditions de contenu propositionnel : ce qui est asserté est la cause ou la raison de quelque chose d'autre; et/ou avec l'adjonction de conditions préparatoires : le locuteur présume que l'événement, dont l'explication est la cause ou la raison, constitue un problème, quelque chose qui doit être expliqué - est un explanandum - pour l'allocutaire (...) » (p.141). Ainsi, l'auteur propose de voir dans les énoncés justificatifs un enchâssement de forces, lui permettant de considérer les énoncés justificatifs comme ayant une force propre, dépassant le cadre de l'assertion. Appliqué à la

requête, lorsque les justifications transmettent l'intention communicative initiale, elles constituent des actes intermédiaires dont le but primaire est de partager une information avec l'interlocuteur, et le but ultime, d'agir sur autrui. Lorsque les justifications servent un but persuasif et visent à augmenter la force de l'acte de langage auquel elles se rapportent, leur fonction est qualifiée de dialectique (Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990).

LA PERSUASION

« (...) nous parlons en fonction de ce que l'interlocuteur ignore ou sait déjà, nous nous mettons ainsi à sa place (...) avec le dessein arrêté d'agir sur autrui (...) et en sachant très bien nous situer dans son esprit pour calculer l'effet produit » (Piaget, 1923/1948, p. 63).

10. Persuader et manipuler

Il s'agit pour nous d'aborder la persuasion et non la manipulation. Ces deux domaines, s'ils présentent des similitudes n'en sont pas pour autant assimilables l'un à l'autre car, si tous deux ont en commun de chercher à amener autrui à agir selon sa volonté, ils se distinguent par la manière avec laquelle cet objectif est réalisé. La manipulation se fait à l'insu d'autrui, sans laisser d'espace à la réplique. C'est la raison pour laquelle Joule & Beauvois (1987) conseillent de ne la mettre qu'« à l'usage des honnêtes gens ». Quant à la persuasion, elle opère en pleine lumière et appartient aux influences dites « déclarées » (Anscombre & Ducrot, 1983/1988).

11. Définition

11.1 Persuader et convaincre

Dans une revue de synthèse, Bellenger (1992) reporte que persuader et convaincre se distinguent par le fait que le premier relève du cœur alors que le second relève de l'esprit. Ainsi, si persuader consiste à « amener quelqu'un à croire, à faire, à vouloir quelque chose », convaincre consiste à « amener quelqu'un, par raisonnement ou par preuves, à reconnaître la vérité ou l'exactitude d'un fait ou sa nécessité » (Grize, 1996, p.8). A ce sujet, Perelman (1995) fait remarquer que si la persuasion est locale, la conviction est universelle

puisqu'elle seule permet d'emporter la conviction sur n'importe quel auditoire. Aussi, l'effet d'une argumentation-persuasion n'est pas absolu et dépend des caractéristiques de la situation dans laquelle elle prend place. En effet, un élément qui peut être persuasif dans un contexte donné, peut ne plus l'être dans un contexte différent. Prenons l'exemple de la politesse reporté dans l'étude de Ervin-Tripp, Guo & Lampert (1990, repris dans une version française par Ervin-Tripp, 1992). Les auteurs basent leur interprétation de la politesse en tant que mouvement stratégique en situation de requête, sur l'assomption qu'elle produira des effets désirables. Plus précisément, qu'elle augmentera la proportion de requêtes acceptées, c'est-à-dire la proportion de requêtes satisfaites. Or « si on entend par efficacité le fait d'obtenir la satisfaction d'une demande : la politesse n'est pas persuasive. L'efficacité de la politesse comme stratégie persuasive dépend de deux facteurs : à qui s'adresse l'enfant et le coût de la demande » (Ervin-Tripp, 1992, p.55). Ainsi, l'effet persuasif de certains éléments peut être conditionné par d'autres facteurs. Faire preuve de persuasion, c'est non seulement mettre en place une stratégie, mais aussi savoir s'adapter à la situation, au contexte d'énonciation, prendre en compte un certain nombre de paramètres.

Mais pour certains auteurs, la distinction qui peut être faite entre la persuasion et la conviction est d'un autre ordre. Selon Golder (1992a) la persuasion et la conviction auraient des finalités différentes. L'objectif de la persuasion serait d'obtenir l'action de l'interlocuteur, alors que la conviction viserait à modifier son point de vue. Bien qu'il semble pertinent de distinguer les objets sur lesquels peuvent s'exercer les tentatives d'influence, cette position reste marginale, la plupart des auteurs s'accordant à distinguer la persuasion de la conviction sur la base du fait que « dans la persuasion, le vrai cède la place au vraisemblable (...) » (Grize, 1996, p.9).

2.2 La communication persuasive

Un des objectifs de la communication « consiste à modifier l'état du destinataire, soit (...) l'état cognitif (le savoir), soit l'état affectif, soit les dispositions à l'action et l'action elle-même » (Pages, 1995). Si Ghiglione et Trognon (1993) s'accorde avec Caron (1983) pour dire que « parler c'est une certaine façon d'agir (...) mais [que] c'est une action commune » (dans Ghiglione & Trognon, 1993, p.44), ils précisent que cette action ne s'opère pas seulement avec l'autre, mais aussi sur l'autre. La persuasion appartient à ce type de communication, dite instrumentale (Festinger, 1953, reporté par Pages, 1995) ou alloplastique, c'est-à-dire modificatrice d'autrui. Elle peut être définie comme une forme d'influence entre deux individus A et B, qui aboutit lorsque l'un (A) fait faire à l'autre (B) ce qu'il (B) n'aurait pas fait autrement (Dahl, 1957; 1963)[9]. Cette influence se reconnaît selon March (1955; 1966), à l'écart entre le comportement réel d'un individu au temps *t1* et le comportement prévisible au temps *t* 0.

2.3 La persuasion, un effet perlocutoire

Selon Austin (1962/1969), le langage ne permet et ne sert pas seulement à décrire le monde, mais sa fonction essentielle est d'agir, c'est pourquoi on parlera d'actes de langage, selon la terminologie employée par Searle (1969/1972). La théorie des actes de langage, comme nous l'avons évoqué précédemment (chapitre II, 2.,p.23), décompose un acte de langage en trois types d'actes : l'acte locutoire, l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire (ou perlocutionaire). Dans ce cadre, l'étude de la persuasion ne serait autre que l'étude d'un aspect perlocutoire particulier, étant entendu que l'acte perlocutoire, correspond aux effets produits par les propos du locuteur sur l'interlocuteur auquel le message est destiné.

[9] On reconnaît dans cette définition une condition d'énonciation de la directive, à savoir le fait que le locuteur pense que l'interlocuteur ne fera pas l'action requise s'il ne lui demande pas de la faire.

McGuire (1975) quant à lui parle de 'matrice de la communication-persuasion' qu'il décrit en se référant à la terminologie propre à la recherche expérimentale puisque cette matrice serait constituée de variables dépendantes (les effets, la modification obtenue, la persuasion proprement dite) et de variables indépendantes (renvoyant au processus de la communication) : « les variables indépendantes renvoient aux nombreux aspects de la communication tandis que les variables dépendantes reflètent le traitement subi par l'information quand une personne reçoit un message persuasif » (McGuire, 1975, p.159). Ce n'est effectivement qu'à travers le comportement de la personne que l'on tente de persuader que l'on peut appréhender l'efficacité, l'effet de la stratégie mise en œuvre. Le concept de variable indépendante et dépendante est de ce point de vue très pertinent.

Bernicot (1992a) nous met cependant en garde de ne pas confondre la simple compréhension du discours du locuteur par l'interlocuteur avec la manifestation d'un effet perlocutoire. Il est effectivement important de noter qu'il y a une distinction capitale à opérer entre l'effet souhaité par un locuteur L1, et l'effet perlocutoire effectivement obtenu sur l'interlocuteur L2. Si le premier est dynamique et nécessite la mise en œuvre de moyens spécifiques, d'une stratégie, le second est résultatif; c'est pourquoi on parlera respectivement d'objectif ou de stratégie perlocutoire et d'effet perlocutoire. Il est primordial de bien distinguer ces deux aspects, puisqu'un effet perlocutoire peut très bien être produit sur L2 sans que L1 n'en ait eu l'intention, ou à l'inverse, que l'intention de L1 de produire un effet sur L2 échoue.

3. La persuasion chez l'enfant

Les études portant sur les moyens de persuasion utilisés par les jeunes enfants, s'intéressent généralement aux situations d'opposition ou de conflit, certaines portant sur l'ensemble des

moyens mis en œuvre (Brenneis & Lein, 1977; Eisenberg & Garvey, 1981; Eisenberg, 1992), d'autres s'intéressant à des moyens plus spécifiques (voir Slomkowski & Dunn, 1992; Tesla & Dunn, 1992; Dunn, Slomkowski, Donelan & Herrera, 1995 concernant l'ensemble des arguments raisonnés, regroupant les justifications, compromis et marchés; Dunn & Munn, 1987 et Veneziano, 1997a, 2000 concernant exclusivement les justifications). Plus rares sont les études s'attachant à cette question dans le cadre de la requête, ou plus largement des directives. Dans ce cas, les travaux se distribuent également entre les études focalisant sur des moyens particuliers (voir Gauthier, 1998 concernant la conduite justificative) et celles proposant une revue plus complète des différents moyens de transmettre cette intention communicative (Garvey,. 1975; Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990; Ervin-Tripp, 1992).

4. Les moyens initiaux et les moyens ultérieurs

Si certaines de ces études considèrent les moyens utilisés sans tenir compte du moment où ils apparaissent au cours de l'échange, d'autres considèrent ce paramètre, s'intéressant aux moyens initiaux permettant de transmettre les différentes intentions communicatives (voir Veneziano, 1997a, 2000 concernant l'opposition; Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990 et Gauthier, 1998 concernant les directives et les requêtes), et/ou aux moyens ultérieurs lorsque le locuteur est amené à reformuler son message (Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990, Gauthier, 1998). A ce sujet, les travaux de Ervin-Tripp, Guo & Lampert (1990) montrent qu'à partir de 3;6 et jusqu'à 5;5, l'emploi d'une justification sera plus susceptible d'apparaître suite au refus de l'interlocuteur que de manière préventive, au moment de la formulation initiale de la directive ou suite à l'ignorance de l'interlocuteur. Par ailleurs, l'étude longitudinale de Gauthier (1998) portant sur un enfant plus jeune (suivi de 1;3 à 2;2),

souligne qu'à partir du moment de leur émergence (1;7), les justifications produites par ce dernier au cours des reformulations de requête auront rapidement tendance à être formulées presque exclusivement en réponse au refus de l'adulte (entre 1;9 et 2 ;2). Ces différents résultats posent véritablement la question d'un rôle spécifique accordé par l'enfant à la justification lorsqu'il l'emploie au sein des reformulations et nous renforce dans l'idée, déjà soulevée, de la nécessité de considérer différemment les moyens utilisés initialement et pouvant être considérés comme anticipatoires, préventifs, de ceux utilisés ultérieurement qui peuvent être considérés comme des stratégies d'ajustement plus locales (Veneziano, 1999).

5. Les différents moyens

Les auteurs classent généralement les différents moyens mis en œuvre par les interactants selon leur degré croissant d'adaptation à la situation sociale. Eisenberg & Garvey (1981) par exemple considèrent qu'une conduite est d'autant plus adaptative qu'elle « (...) donne à l'opposant quelque chose sur quoi travailler » (p.161, traduction de l'auteur), du 'matériel propositionnel' permettant d'alimenter la discussion. Kuczynski & Kochanska (1990) se réfèrent à leurs travaux antérieurs en collaboration avec Radke-Yarrow & Girnius-Brown (1987) pour classifier les différentes réponses non coopératives données par les enfants aux requêtes que leur adressent leurs mères. Ces auteurs proposent d'envisager ces conduites non coopératives comme des interventions stratégiques à travers lesquelles l'enfant tenterait de persuader ses parents de modifier ou d'apaiser leurs requêtes. De même qu'Eisenberg & Garvey (1981), ils hiérarchisent ces réponses en fonction de leur qualité et des savoir-faire auxquels elles font appel. Ainsi, la défiance directe, parfois accompagnée de manifestations colériques, est considérée par ces auteurs comme la stratégie la plus maladroite, alors que le simple refus est envisagé comme une catégorie intermédiaire, la plus adaptée regroupant les

négociations, qui correspondent selon ces auteurs à l'ensemble des conduites de marchandage, de compromis et d'explication. Ces regroupement se retrouvent dans les travaux de Dunn, Slomkowski, Donelan & Herrera (1995), Tesla & Dunn (1992), Klimes-Dougan & Kopp (1999), inspirée des travaux antérieurs de Kramer (1990) et Kruger (1992), qui distinguent les arguments en fonction de leur orientation, vers autrui ou vers soi-même. Les premiers renvoient aux arguments dans lesquels le locuteur prend en compte les besoins et désirs de l'autre dans une tentative de conciliation ou de négociation. Cette catégorie inclut les marchandages, dans lesquels le locuteur tente de commercer avec le partenaire avec lequel il est en conflit (je te donnerai [ça] si tu me donnes [ça]) et les conciliations dans lesquelles le locuteur abandonne à l'opposant, en donnant une raison pour ce faire (OK, je devine que si j'y vais en premier la prochaine fois, tu peux y aller en premier cette fois-ci) (Dunn, Slomkowski, Donelan & Herrera, 1995, p.308). Les deuxièmes renvoient aux raisons ou arguments offerts dans le seul but de servir les propres intérêts du locuteur. Cette catégorie inclut les références aux règles sociales (j'y vais en premier parce que je suis l'invité) et les références aux propres désirs et états émotionnels du locuteur (laisse-moi parce que je suis fatigué) (Dunn, Slomkowski, Donelan & Herrera, 1995, p.308). En fait, les classifications reflètent généralement l'évolution développementale observée chez les jeunes enfants dans l'utilisation qu'ils font de ces différents moyens. Clark & Delia (1976) par exemple relèvent une certaine consistance développementale dans l'emploi de stratégies persuasives chez l'enfant scolarisé (entre le 2ème et le 9ème grade selon le système anglophone), qui en grandissant emploie un panel de stratégies persuasives qui reflète une habilité de plus en plus sophistiquée à comprendre et à s'adapter à la perspective de l'autre. Les auteurs distinguent quatre niveaux d'habilité dans la transmission de la requête, montrant une évolution croissante de la place accordée à l'interlocuteur :

- le niveau 0 : la forme de la requête ne montre pas de signe de reconnaissance du fait que l'interlocuteur peut avoir une perspective différente de celle de l'enfant,

- le niveau 1 : la forme de la requête témoigne d'une certaine connaissance du fait que l'interlocuteur doit connaître les besoins et désirs de l'enfant, mais le point de mire des efforts persuasifs reste le propre désir de l'enfant,

- le niveau 2 : la requête de l'enfant tente d'anticiper d'éventuelles contre-argumentations,

- le niveau 3 : la forme de la requête montre que l'enfant tente de s'adapter aux intérêts et aux valeurs de l'autre.

Les classifications proposant de regrouper les différents types d'arguments raisonnés en fonction de leur orientation, vers soi-même ou vers autrui, (voir Tesla & Dunn, 1992; Dunn, slomkowski, Donelan & Herrera, 1995), se calquent parfaitement sur ces différents niveaux d'habilité.

Nous ne reviendrons pas sur les différents moyens dont dispose l'interlocuteur afin d'exprimer sa requête initiale, ces derniers ayant été développés au sein d'un précédant chapitre (chapitre III, 4., p.36). En ce qui concerne l'initiateur de la requête, nous ne développerons donc que les moyens verbaux dont il dispose afin de reformuler son message initial, et plus largement de rentrer en conflit avec l'adressé. Parallèlement, nous nous intéresserons aux moyens verbaux dont dispose l'adressé pour refuser de satisfaire la requête. Comme nous l'avons déjà eu l'occasion de le souligner, certains moyens sont unilatéraux et ne sont employés que par l'un des deux partenaires, d'autres sont bilatéraux ou mixtes (cf. p.10-14). Aussi organiserons nous la revue de ces différents moyens en fonction de cette caractéristique[10].

[10] Nous ne donnerons pas d'illustration de ces différents moyens au sein de ce chapitre, la plupart d'entre eux étant repris et illustrés à l'aide d'exemples issus de notre propre corpus dans la partie méthodologique.

5.1 Les moyens unilatéraux

5.1.1 L'initiateur de la requête

a) L'insistance (ou la répétition) : l'insistance est considérée comme le plus bas niveau car elle n'apporte rien de nouveau dans l'interaction, ne consistant qu'en la répétition de ce qui avait été préalablement posé dans l'interaction (Eisenberg & Garvey, 1981). Ce moyen s'avère cependant être le plus utilisé par les enfants entre 2;10 et 5;7 lorsqu'ils sont engagés dans des épisodes conflictuels.

b) L'aggravation et l'adoucissement : l'aggravation et l'adoucissement n'apportent pas non plus d'information supplémentaire mais montrent une compréhension du rituel de la demande. Ces deux moyens consistent, dans le cas de la requête à reformuler cette dernière en paraphrasant le message original. En s'inspirant des travaux de Labov & Fanshel (1977), Eisenberg & Garvey (1981) considèrent la reformulation comme aggravante si elle se fait plus 'demandante', augmente le caractère direct de la requête, comme adoucissante si elle évite de créer une 'offense' en diminuant cette fois-ci le caractère direct de la requête, ou en ajoutant des marques de déférence. Ce moyen est relativement peu fréquent, il est 10 fois moins utilisé que l'insistance.

c) Les directives conditionnelles : ces conduites consistent à relier deux propositions entre elles : une promesse (commissif) et une directive. Le locuteur s'engage à faire quelque chose '*SI*' l'interlocuteur satisfait la directive (Minton, Kagan & Levine, 1971; Eisenberg & Garvey, 1981). Il s'agit pour l'initiateur de la requête et l'adressé de faire un « marché », selon le terme employé par d'autres auteurs (Tesla & Dunn, 1992; Slomkowski & Dunn, 1992; Dunn, Slomkowski, Donelan, Herrera, 1995). Les auteurs insistent sur le fait que l'engagement ne vaut qu'à la condition que l'interlocuteur

satisfasse la requête. Etant donné que la satisfaction du commissif est généralement profitable à l'adressé, certains parlerons de « corruption » (Brenneis & Lein, 1977).

A l'inverse, l'initiateur de la requête peut promettre un tord personnel à l'interlocuteur s'il ne satisfait pas la requête (Brenneis & Lein, 1977, Shank & Abelson, 1977). Aussi, les menaces peuvent être considérées comme les négatives des directives conditionnelles.

5.1.2 L'adressé

a) Le report temporel : il consiste à remettre la satisfaction de la requête à un autre moment. plus adapté, aussi constitue-t-il une forme de refus, l'adressé s'opposant à satisfaire la requête dans un futur immédiat (Eisenberg & Garvey, 1981). Il se distingue en cela des réponses 'délai' (Eisenberg, 1992) ou 'temporisante' (Garvey, 1975) qui quant à elles consistent en des promesses de satisfaction dans un futur proche.

b) L'esquive : elle consiste pour l'adressé à feindre de ne pas comprendre la force illocutoire de l'énoncé de l'interlocuteur, et d'interpréter le message uniquement dans son sens littéral (Eisenberg & Garvey, 1981).

c) La parade : le mouvement de parade consiste à suggérer une alternative à la proposition de son interlocuteur, soit en offrant un substitut, soit en proposant une action qui diffère de ce qui a été préalablement requis. Ce type de conduite montre que l'opposant reconnaît les désirs de l'opposé et les prend en compte (Eisenberg & Garvey, 1981).

5.2 Les moyens mixtes

a) La négation : la négation consiste à utiliser la forme la plus simple d'opposition : l'adverbe 'non' (Eisenberg & Garvey, 1981).

b) Le compromis : le compromis consiste à proposer une certaine forme de partage à l'interlocuteur, à chercher à « (...) s'accorde[r] sur une position quelque peu différente de n'importe laquelle de leur position initiale » (Eisenberg, 1992, p.29, traduction de l'auteur). Ce type de conduite apporte selon Eisenberg & Garvey (1981) un supplément d'information, prend en compte la perspective de l'opposant mais montre aussi une compréhension de ce qu'être juste veut dire.

c) La justification (chapitre VI, p.55). Les taux dans lesquels les enfants justifient leurs requêtes ou leurs oppositions sont variables. Bien que plusieurs recherches se proposent de faire ce calcul, il est difficile de synthétiser les résultats car elles concernent des populations de différents âges, et les pourcentages ne sont pas tous calculés de la même façon. Cependant, une recherche est particulièrement intéressante puisqu'elle relève chez les mêmes enfants, le pourcentage de requêtes et de refus justifiés. Il s'agit de la recherche de Veneziano & Sinclair (1995), qui calcule leur proportion sur une période allant selon les enfants de 3 à 6 mois après leur émergence constatée. Les données montrent, outre des variations interindividuelles, que pour les quatre enfants (suivis longitudinalement entre 1;3.2 pour l'enfant dont l'observation a commencé le plus précocement et 2;3.4 pour celui dont l'observation s'est achevée le plus tard), la proportion de refus justifiés est toujours supérieure ou égale à celle des requêtes. Concernant spécifiquement les oppositions, Veneziano (2000) relève que les justifications accompagnent sur l'ensemble de la période étudiée (entre 1;3.2 et 2;3.4), 15 à 37% des oppositions initiales. D'un point de vue développemental, l'auteur constate que l'enfant commence à justifier ses premières oppositions de manière sporadique avant de les justifier plus régulièrement pour finalement les justifier dans des proportions beaucoup plus importantes.

Seule l'étude de Eisenberg & Garvey (1981) propose de comparer la fréquence d'utilisation de ce moyen par rapport à d'autres au cours d'interactions conflictuelles entre pairs. Les résultats révèlent une utilisation massive, puisque l'usage d'une raison (n=275) est presque aussi important que l'insistance (n=336). A titre de comparaison, l'utilisation de la parade, qui figure en troisième position ne présente que 54 occurrences.

d) La demande de justification : Ces conduites requièrent auprès de l'interlocuteur une justification, raison lorsque aucune n'est pas évoquée spontanément. Veneziano (2000), qui s'est intéressée à leur fréquence au sein d'interactions conflictuelles mère-enfant entre 1;3.2 et 2;7.8, montre que dans une des dyades, aucune justification n'était produite par l'enfant suite à ce type de sollicitation, seulement 4% au sein de l'autre dyade. Par ailleurs, l'auteur souligne que la demande de justification est une conduite marginale en situation conflictuelle. Lorsque l'interlocuteur fournit une justification en réponse à ce type de sollicitation, on parlera d'explication 'hétéro-initiée', par contre lorsque l'explication est proposée spontanément, elle sera dite 'auto-initiée' (De Gaulmyn, 1991).

Schank & Abelson (1977) parlent de 'persuade package' (bagage persuasif) correspondant à l'ensemble des méthodes standard utilisées pour répondre aux buts persuasifs. Ces auteurs supposent que si ces différentes méthodes standard ne donnent pas de résultats, ne permettent pas d'obtenir le consentement d'autrui, le sujet emploiera une méthode dite 'auxiliaire' afin de forcer le contentement, comme voler, forcer (dans le cas où le but est d'obtenir un objet), usurper ou outre passer ses droits (dans le cas où le but est d'obtenir une autorisation).

6. Effet de persuasion et requête

6.1 Forme de la requête

Certains auteurs relèvent que la forme, plus ou moins directe, dans laquelle est transmise la requête puisse influer sur sa résolution (Ervin-Tripp, 1977; Ervin-Tripp, Guo et Lampert, 1990).

6.2 Formes de déférence

D'autres relèvent l'usage de marques de déférence et de justification dans des situations ou le refus serait le plus probable (Ervin-Tripp, O'Connor & Rosenberg 1984). Cependant, l'effet de telles marques n'a pas été relevé (Ervin-Tripp, 1992). Bernicot (1992b) précisera concernant la politesse, qu'il est « plus pertinent de définir la politesse par l'ajustement des comportements linguistiques aux normes d'un groupe social que par l'utilisation de formules comme « s'il te plaît », « voudrais-tu... ? » ou « pourrais-tu... ? » » (p.67). En effet, la politesse ne passe pas que par le biais d'indices conventionnels, elle peut également prendre des formes plus indirectes, notamment lorsqu'elle passe par le choix d'une forme linguistique conventionnelle (Ervin-Tripp, 1992).

6.3 La justification

Selon les résultats de la recherche effectuée par Ervin-Tripp, Guo & Lampert (1990), la présence d'une justification dans les productions initiales des directives adressées par des enfants de 2 à 11 ans à des adultes familiers et à des pairs, a une incidence sur leur résolution (augmentation du taux de satisfaction par rapport aux directives non justifiées initialement). Cependant, ce constate ne vaut que pour les requêtes de faible coût (Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990). Bien que ce résultat concerne des enfants plus âgés (9-10 ans), Kuczynski (1983) ressort d'une étude expérimentale, que la satisfaction d'une prohibition dépend aussi

du contenu de la raison invoquée (Kuczynski, 1983). L'auteur distingue ainsi les explications verbales s'appuyant sur des motivations internes des celles s'appuyant sur des motivations externes.

7. Effet de persuasion et opposition

L'effet persuasif de la conduite justificative a surtout été étudié dans le cadre de situations oppositionnelles/conflictuelles. De nombreuses études relèvent son rôle efficient sur le déroulement des échanges. Par exemple, l'étude d'interactions entre pairs âgés de 2;1 à 5;7 (Eisenberg & Garvey, 1981) et au sein de dyades mère-enfant âgés de 1;3 à 2;4 (Veneziano, 2000), montre qu'un épisode oppositionnel est plus susceptible d'être clos suite à une opposition initiale justifiée que suite à une opposition simple (de type 'non' par exemple). Eisenberg & Garvey (1981) relèvent par ailleurs que la première catégorie de réponses employée par les enfants entre 2;10 et 5;7 pour formuler leur opposition initiale est la justification. Ces auteurs incluent même la dimension persuasive dans leur définition des raisons, composées de « (...) tous les énoncés employés comme explication ou justification viable pour le désaccord ou la non-satisfaction, ou pour influencer quelqu'un d'autre à agir ou à croire » (Eisenberg & Garvey, 1981, p.160, traduction de l'auteur). Cependant, leur étude ne s'intéresse pas exclusivement à la conduite justificative et considère l'ensemble des stratégies de résolution de conflit. Les auteurs constatent ainsi que les mouvements les plus adaptés d'un point de vue interactionnel sont les propositions de compromis, les conditions et les parades. En effet, ces trois moyens sont les plus susceptibles de réussir à résoudre un épisode conflictuel, les raisons ne venant qu'en quatrième position.

Mais ces études ne s'intéressent pas qu'à l'effet de ces différentes conduites sur l'interlocuteur, elles analysent également la sensibilité que leur accorde l'enfant. A ce sujet, l'étude de Veneziano (2000) montre que les enfants manifestent une certaine sensibilité aux justifications produites par les mères en situation d'opposition. De plus, l'auteur remarque que cette sensibilité est présente bien avant que l'enfant ne fournisse lui-même ses premières justifications d'opposition, ce qui apporte selon lui un élément supplémentaire à la thèse constructiviste, ce délai pouvant être envisagé comme le temps pour l'enfant d'intérioriser la signification pragmatique et communicative de ces conduites observées chez le partenaire. Eisenberg & Garvey (1981) et Eisenberg (1992) soulignent cette même tendance de certains enfants à ne pas accepter un simple 'non' de la part d'un pair ou de la mère comme une forme acceptable d'opposition. Ceci témoigne pour elles d'une certaine connaissance par le jeune enfant des contraintes rituelles de la conversation qui demandent à ce qu'une opposition soit justifiée pour être recevable.

La question qui se pose alors, est de savoir si le rôle de la justification reste aussi marqué lorsque l'on ne s'intéresse plus seulement à l'ensemble des situations oppositionnelles/conflictuelles, mais uniquement à celles survenant lors d'épisodes de requêtes. On peut se demander de quelle manière la première tentative d'influence à laquelle s'oppose le refus peut modifier cet effet.

8. Apprendre à persuader

Parallèlement à la volonté de décrire l'émergence et le développement des différents moyens qui peuvent être mis en œuvre dans l'objectif d'établir une communication persuasive, certains auteurs se sont intéressés aux mécanismes conversationnels impliqués dans l'acquisition de ces différents moyens. Deux auteurs notamment ont travaillé en ce sens, Léonard (1993) qui s'est intéressé à la question du modèle conversationnel que les mères,

considérées comme expertes, offrent en situation conflictuelle à leurs enfants de 3 à 5 ans et Veneziano (1999; 2000), qui a tenté d'apporter un éclairage sur les mécanismes conversationnels impliqués dans l'émergence de la conduite justificative au cours de la deuxième année, à partir de la mise en perspective de leur utilisation et de leur effet sur l'interlocuteur au cours d'interactions conflictuelles.

Dans l'objectif de déterminer le type d'environnement social que les mères mettent en place afin de permettre à leurs enfants de développer leurs propres savoir-faire en matière de négociation, Léonard (1993) examine l'interdépendance dans les moyens employés par la dyade au sein de conflits survenant dans le cadre d'épisodes de requête. Les résultats montrent d'une part, que les mères se comportent différemment en fonction de leur statut, opposant ou opposé. D'autre part, une analyse séquentielle des paires adjacentes, permettant d'identifier quels moyens l'un et l'autre utilisent en réponse à l'emploi d'un moyen particulier, révèle que les mères sont plus susceptibles d'employer des justifications et des compromis lorsqu'elles refusent de satisfaire la requête de l'enfant, quel que soit le moyen employé par l'enfant, alors qu'elles ont tendance à fonctionner selon le modèle de la récompense lorsqu'elles sont à l'initiative de la requête. Le modèle de la récompense consiste pour le locuteur à répondre par un moyen d'autant plus adapté que l'était celui employé précédemment par l'interlocuteur.

Ce résultat justifie de s'intéresser à l'articulation entre les moyens utilisés par l'enfant et ceux utilisés par la mère au cours des épisodes de requête, et d'examiner l'existence d'un éventuel effet d'interaction entre les différents moyens déployés par les deux partenaires. De ce point de vue, l'emphase sera plus particulièrement portée sur les moyens les plus fréquemment employés par la dyade.

Concernant plus particulièrement l'émergence de la conduite justificative en situation oppositionnelle/conflictuelle, Veneziano (1999, 2000) plaide en faveur de thèse

constructiviste, où l'enfant tirerait des enseignements des échanges conversationnels auxquels il participe. Cette hypothèse repose sur l'observation d'un décalage entre le moment où l'enfant manifeste une certaine sensibilité vis à vis de la conduite lorsqu'elle est produite par l'interlocuteur, et celui où il la produit à son tour. De fait, l'expérience conversationnelle de l'enfant lui apporterait des enseignements indirects quant à la signification communicative et pragmatique de la conduite justificative en interaction.

Ces deux recherches, bien qu'effectuées à des moments différents du développement, apportent des explications complémentaires quant au rôle des interactions conversationnelles dans les acquisitions. Le fait que les mères proposent à leurs enfants des modèles comportementaux spécifiques, structurant et organisant l'échange peut être envisagé comme facilitant le travail cognitif que l'enfant doit opérer sur le fonctionnement conversationnel.

METHODOLOGIE

1. Les sujets

Deux sujets ont participé à la recherche, un garçon (CHIG) et une fille (CHIF). Pour les identifier, nous avons choisi de conserver les abréviations anglaises utilisées par notre système de transcription (CHI pour child; MOT pour mother), auxquelles nous avons accolé une lettre renvoyant au sexe de l'enfant (G pour garçon; F pour Fille).

CHIF est née le 30 septembre 1996, CHIG le 29 novembre 1995. Tous deux sont issus de familles de classe moyenne et de langue française. Les enfants étaient enfants uniques au début de l'étude et le sont restés jusqu'à la fin. Le père et la mère des deux enfants travaillent. Le mode de garde des deux enfants diffère, le garçon allant à la crèche, la fille ayant une nourrice.

2. Le recueil des données

2.1 La recherche des dyades

Concernant la constitution de notre échantillon, nous avons procédé par bouche à oreille afin de trouver des familles avec un enfant âgé d'environ 18 mois, qui accepteraient de participer à une recherche portant sur l'acquisition du langage. Après un premier contact téléphonique, un rendez-vous était fixé avec les parents et les enfants dans l'objectif de faire réciproquement connaissance, et de déterminer les attentes vis à vis des séances d'observation. Concernant le détail de la recherche à laquelle ils participaient, il était simplement précisé que notre but était d'étudier la façon dont certaines connaissances langagières de l'enfant évoluaient au cours du développement, sans indiquer de quelles compétences spécifiques il s'agissait. Notre échantillon de départ étant très limité, et sachant

le risque de mortalité expérimentale inhérent à la méthode longitudinale, nous avons pris soin de bien expliquer aux familles les contraintes liées à leur participation. Les deux familles qui ont donné suite ont montré par la suite un intérêt et un dynamisme particulier pour les séances d'enregistrement.

2.2 La méthode longitudinale

Le choix de la méthode longitudinale est justifié par la perspective développementale de la recherche qui nécessite un suivi prospectif. Le début de la période d'observation et sa durée ont été fixés en tenant compte des paramètres suivants :

- la période à laquelle apparaissent les premières conduites justificatives : l'étude de Veneziano & Sinclair (1995), montre que chez les quatre sujets de leur étude, les premières justifications apparaissent selon les enfants entre l'âge de 18 et de 21 mois.
- la période à laquelle l'enfant commence à utiliser des connecteurs causaux pour introduire ses justifications : entre l'âge de 21 mois et 26 mois (Hood & Bloom, 1979; Bloom, Lahey, Hood, Lifter & Fiess, 1980; Veneziano, 1990; Dubost, 1998).
- les périodes de développement étudiées dans les recherches antérieures portant sur l'émergence de la conduite justificative (de 18 à 36 mois dans la recherche de Dunn & Munn (1987), de 18 à 48 mois pour celle de Klimes-Dougan & Kopp (1999) et entre 15 mois et 28 mois dans les recherches de Veneziano (1990, 2000) et Veneziano & Sinclair (1995).
- la période 18-36 mois est une période riche en acquisition d'un point de vue langagier. Ervin-Tripp, Guo & Lampert (1990) insistent sur le fait que c'est entre l'âge de 2 et 4

ans que les jeunes enfants sont le plus concernés par l'apprentissage à agir et à parler comme les autres personnes de leur communauté.

Aux vues de ces différents paramètres, nous avons choisi d'observer les interactions mère-enfant entre l'âge de 18 mois et 36 mois.

2.3 L'interaction naturelle

> *« (...) on ne peut étudier l'acquisition du langage qu'à la maison, in vivo, et non pas au laboratoire, in vitro. Les problèmes liés au contexte et la forme des échanges mère-enfant m'avaient déjà poussé à délaisser le laboratoire vidéo magnifiquement équipé mais artificiel (...) en faveur du désordre de la vie au foyer » (Bruner, 1987, p.7).*

Nos observations ont été réalisées dans l'environnement familier de l'enfant, en situation d'interaction spontanée. Si l'observation de l'interaction naturelle permet d'apprécier la façon dont l'enfant communique habituellement avec son entourage, la façon dont s'actualisent ses compétences et ses savoir-faire précoces en conversation, elle permet également de faire le lien entre ces acquisitions et les caractéristiques des échanges conversationnels auquel l'enfant prend part quotidiennement. Par conséquent, le choix de l'observation *in vivo*, est directement lié à la conception à laquelle nous adhérons, qui considère l'échange conversationnel comme une 'source' de connaissance, une 'matrice' pour l'acquisition (cf. p.10-14).

2.4 L'interaction mère-enfant

Outre l'intérêt écologique d'observer le fonctionnement du langage en situation d'interaction naturelle, cette méthode nous permet de comparer les compétences langagières de l'enfant avec celles de la mère, et d'en apprécier l'éventuelle influence d'un point de vue

développemental. Ainsi, notre étude tient à la fois compte des requêtes initiées par l'enfant et de celles initiées par la mère. De cette manière, il nous est possible de mettre en parallèle les moyens employés par la mère et l'enfant en situation de persuasion, ainsi que l'effet obtenu sur le partenaire à travers l'utilisation de ces différents moyens.

2.5 Les séances d'observation

2.5.1 La consigne

La consigne donnée au parent était de rester présent et disponible pour l'enfant durant toute la durée de la séance, la nature des activités étant laissée à l'initiative de la dyade.

2.5.2 Le matériel

2.5.2.1 L'enregistrement vidéo

Si l'observation est considérée comme la première méthode appliquée à l'étude du développement, les moyens ont considérablement évolué depuis les premières recherches s'intéressant à l'acquisition du langage. La traditionnelle méthode 'papier-crayon', lorsqu'elle est encore employée, est presque systématiquement doublée d'un enregistrement vidéo. Ce mode de recueil des données est le seul permettant de considérer à la fois les conduites verbales et non verbales, et de les mettre en rapport avec leur contexte de production. L'étude des compétences communicatives et pragmatiques du jeune enfant ne pouvant se faire sans cela.

2.5.2.2 Le sac de jouets

Comme dans d'autres études de ce type, nous avons apporté, dès les premières séances d'observations, un sac de jouets hétérogènes, offrant à la dyade une base potentielle

d'activité. L'exploration du contenu du sac était facultative et ne présentait qu'une activité parmi tout un ensemble d'autres activités possibles.

2.5.3 La standardisation des séances

Comme le suggère la consigne, les séances d'observation ne sont pas standardisées quant à la nature des activités engagées par la dyade, ces dernières étant laissées libres. Cependant, plusieurs paramètres ont été volontairement tenus constants :

- la durée de l'enregistrement :	environ 1 heure
- le nombre d'observateur :	une seule personne
- l'identité de l'observateur :	toujours la même personne
- le lieu de l'observation :	l'environnement familier de l'enfant (maison ou appartement familial)
- les participants :	l'enfant avec sa mère (parfois son père)
- le matériel apporté par l'observatrice :	un caméscope et un sac de jouets

2.5.4 La fréquence des observations

La fréquence des observations des différentes études longitudinales auxquelles nous nous sommes référées au cours de la partie théorique, varient en fonction de l'objectif de la recherche. Les études dont le but est d'appréhender l'émergence de conduites spécifiques portent sur des observations très rapprochées, de l'ordre de quinze jours à trois semaines (Veneziano, 1990; Veneziano & Sinclair, 1995). Par contre, celles dont l'objectif concerne plus particulièrement le développement de ces conduites espacent leurs différentes séances de plusieurs mois (au moins 3 mois pour l'étude de Klimes-Dougan & Kopp (1999), au moins 6 mois pour celles de Dunn & Munn, 1987 et Haight, Garvey & Masiello, 1995).

Pour notre part, l'étude porte sur 19 séances d'observation pour CHIF, et 18 séances pour CHIG, ce qui correspond, sur la période 18-36 mois, à une séance de 45 minutes tous les mois, excepté pour la dyade G dont la séance à 20 mois n'a pu être réalisée[1].

Dyade F			
Numéro de la séance	Date de l'enregistrement	Age de l'enfant	Durée de l'observation
4	17/04/98	18;18	45 mn
6	15/05/98	19;15	45 mn
8	12/06/98	20;13	45 mn
10	13/07/98	21;13	45 mn
12	07/08/98	22;8	45 mn
14	04/09/98	23;5	45 mn
16	02/10/98	24;2	45 mn
18	06/11/98	25;7	45 mn
20	4/12/98	26;4	45 mn
22	08/01/99	27;9	45 mn
24	19/02/99	28;20	45 mn
25	19/03/99	29;19	45 mn
27	06/05/99	30;24	45 mn
29	18/06/99	31;28	45 mn
30	07/99	32;19	45 mn
31	22/07/99	33;22	45 mn
32	13/08/99	34;14	45 mn
33	24/09/99	35 ;25	45 mn
34	08/10/99	36 ;8	45 mn

[1] La séance a été interrompue par l'arrivée d'une visite au domicile de l'enfant.

Dyade G			
Numéro de la séance	Date de l'enregistrement	Age de l'enfant	Durée de l'observation
3	23/06/97	18;25	45 mn
5	26/07/97	19;27	45 mn
6	13/09/97	21;15	45 mn
8	11/10/97	22;12	45 mn
10	8/11/97	23;10	45 mn
12	20/12/97	24;21	45 mn
13	3/01/98	25;5	45 mn
15	7/02/98	26;9	45 mn
17	14/03/98	27;14	45 mn
19	11/04/98	28;11	45 mn
21	16/05/98	29;17	45 mn
22	6/06/98	30;8	45 mn
24	11/07/98	31;12	45 mn
25	1/08/98	32;3	45 mn
27	19/09/98	33;21	45 mn
28	10/10/98	34;12	45 mn
29	9/11/98	35;11	45 mn
30	2/12/98	36;3	45 mn

3. La transcription des données

A partir de ces données d'observation, nous avons transcrit les interactions au cours desquelles des requêtes avaient été produites. Pour cela nous avons utilisé le CHAT qui est un système de transcription de données d'observation élaboré par MacWhinney & Snow (1990). Cette méthode de transcription de l'interaction naturelle, adaptée au français, suit les directives internationales du CHILDES (Child Langage Data Exchange System). C'est à partir d'une adaptation[2] de ce système, que nous présentons en annexe (cf. volume

[2] Ce travail résulte de la collaboration de Veneziano, E., Gauthier, I., Kendouci, N & Zmamou, F. Cette adaptation a été faite par et pour les besoins spécifiques de notre groupe de recherche

2), que nous avons procédé à la transcription de nos enregistrements vidéo. Cette adaptation ne trahit pas le système d'origine, mais le simplifie.

3.1 L'unité d'analyse : le tour de parole

Les transcriptions ont été faites sur la base des tours de parole, c'est à dire selon le format sous lequel s'organise la conversation, la succession des tours de parole formant les échanges. Ainsi, les tours de parole sont à la fois délimités par les énoncés des autres interlocuteurs (Dunn & Brown, 1993; Veneziano, 1993), mais aussi par des contraintes temporelles particulières : une coupure de plus de deux secondes à la fois avant et après l'énoncé du locuteur avec son énoncé suivant marque aussi le passage d'un tour de parole à un autre (Tomassello, Conti-ramsden & Ewert, 1990).

3.2 Le non verbal

Comme dans toute analyse descriptive de *corpora*, deux possibilités se proposent au transcripteur d'une conduite non verbale : celle de faire « d'un côté, la description objective du phénomène, d'un autre côté, une description qui, sans être proprement subjective, suppose cependant déjà une (re)connaissance du phénomène comme appartenant à une classe. » (Cosnier, 1982b, p.159). Nos transcriptions de séquences comportementales mélangent ces deux types de description.

4. Opérationnalisation de la requête d'action

4.1 Identification de l'intention communicative

> *« Adopter un point de vue illocutoire, c'est se placer du côté de l'acte social intentionnellement posé par le locuteur. Cette position implique pour la demande, comme pour les autres actes de langage, de trouver un mode d'opérationnalisation de l'intention. Il faut donc trouver des critères externes pour déterminer et objectiver l'intention du locuteur » Bernicot (1992, p.112).*

Si le problème de l'interprétation de l'énoncé se pose en situation et concerne les interactants, il concerne également le chercheur face à ses données d'observation. L'identification de l'intention est la difficulté majeure des études portant sur des interactions naturelles. En même temps, c'est une des étapes les plus importantes de la démarche scientifique puisqu'elle consiste à organiser les données d'observation en sélectionnant parmi elles les conduites sur lesquelles vont porter les analyses.

Selon Bruner (1973), la détermination de l'intention est mesurable à travers cinq caractéristiques comportementales :

- l'anticipation de l'issue d'une action,
- la sélection parmi des moyens appropriés pour atteindre l'état final,
- la direction constante du comportement au cours du déploiement de ces différents moyens,
- l'arrêt du comportement avec l'atteinte de l'état final,
- l'utilisation de moyens de substitution pour corriger une éventuelle déviation ou s'ajuster à la situation.

Ces critères, généraux, doivent ensuite être affinés en fonction de la conduite particulière à laquelle s'intéresse le chercheur.

4.2 Identification de la requête d'action

Si de nombreux auteurs, comme Bruner (1973) ou Greenfield (1980) se sont penchés sur la question générale de l'intention communicative, d'autres se sont attachés à décrire plus concrètement les différentes conduites à travers lesquelles identifier des intentions communicatives particulières (Bates, Camaïoni & Volterra, 1975; Harding & Golinkoff, 1979; Marcos, 1992 ; Van der Straten, 1992; Marcos & Bernicot, 1994).

Identifier une requête nécessite d'identifier une intention particulière, celle de tenter de faire faire quelque chose à quelqu'un. C'est à travers la manifestation combinée de différents comportements verbaux et non verbaux que se fait l'identification de cette intention.

Sur la base de ces travaux, nous avons retenu comme critères d'identification de la requête la présence des comportements suivants :

4.2.1 les gestes indicatifs

- le *pointing* : geste manuel impliquant l'extension du bras et de l'index en direction d'une personne ou d'un objet que le doigt peut ou ne peut pas toucher (Leung & Rheingold, 1981; Zinober & Martlew, 1985). Ce même geste qui peut également être utilisé pour remplir la fonction plus élémentaire d'indication.

- le *reaching* : geste impliquant l'extension du bras et de la main ouverte ou fermée en direction de l'objet (Leung & Rheingold, 1981). Marcos (1995) souligne que « (...) certains signes ont plusieurs significations alors que d'autres non. Parmi les gestes, par exemple, *reaching for* un objet signifie clairement la requête (...) » (p.51, traduction et italique de

l'auteur), à la différence du 'pointing' qui comme nous venons de le voir, sert aussi la fonction indicative.

- le *holding* : geste impliquant l'extension du bras et de la main refermée sur un objet, en direction d'une personne ou d'un lieu. A la différence du 'reaching', le 'holding' « (...) peut avoir pour but d'attirer l'attention sur cet objet, ou bien de le donner au partenaire de telle sorte que ce dernier fasse quelque chose avec » (Marcos, 1995, p.51, traduction de l'auteur).

- le *déplacement* : l'enfant se place ou se déplace. Van der Straten (1991) donne l'exemple d'un enfant qui se mettrait à côté de la porte pour indiquer qu'il veut sortir, ou devant un placard ou une étagère pour signifier qu'il désire un objet qui se trouve en ce lieu.

4.2.2 les gestes représentatifs

- le *modèle* : geste à travers lequel l'enfant ou l'adulte représente à une personne donnée l'action qu'il souhaite le voir produire sur un objet ou une personne particulière. Van der Straten (1991) relève ce type de conduite chez l'enfant qui, pour indiquer l'action requise à l'adulte, esquisse les mouvements représentant le début de cette action.

4.2.3 Les gestes directifs

Les gestes directifs correspondent aux interventions physiques (*interv. phys.*) de l'initiateur de la requête sur l'adressé de manière à le forcer à réaliser une action. Ces conduites essentiellement relevées chez l'enfant, tentent de contraindre l'adressé. Il s'agit par exemple de tirer l'adressé par la main en direction du lieu où doit être exécutée l'action requise, d'orienter une partie de son corps (la tête ou la main) vers l'objet sur lequel doit porter l'action requise, ou de tenter de mettre en contact l'adressé avec l'objet.

4.2.4 les contacts oculaires

L'enfant par la direction de son regard peut désigner l'agent de sa requête et/ou l'objet sur lequel doit porter l'action requise. La littérature distingue deux principaux types de contacts oculaires, le premier consistant à regarder exclusivement en direction d'une personne, le deuxième à regarder alternativement en direction d'une personne et d'un objet. Ces deux types de contacts oculaires peuvent être renforcés au moyen des différents gestes indicatifs que nous venons d'inventorier ci-avant. Cette combinatoire de comportements de nature oculaire et gestuelle se retrouve entre autre dans la conduite dite du signalement directionnel dual qui consiste à regarder alternativement en direction d'une personne et d'un objet qui est pointé (Harding, 1983; Masur, 1983).

4.2.5 le déroulement/contexte interactionnel

Il s'agit ici d'un critère plus général, proche de ceux décrits par Bruner (1973, cf. p.102) et qui consiste à regarder la façon dont se déroule l'échange. En effet, l'observation de la façon dont s'enchaînent les tours de parole et du contexte dans lequel ils sont produits est déterminante dans l'accession à l'intention motivant les conduites : le transcripteur ne doit pas s'intéresser à des moments ponctuels, car ce n'est qu'à partir de la rétroaction des réponses des partenaires que l'on parvient à interpréter correctement leurs interventions précédantes (Trognon & Brassac, 1992 et Brassac & Trognon, 1990). Dore (1973) dans une analyse des 'requêtes-commandes' chez des enfants au début de leur deuxième année, nous dit inclure dans ses critères d'identification, les réponses de la mère, partant de l'hypothèse qu'elle interprète correctement les requêtes de l'enfant. Or, s'il est légitime de considérer la réponse de la mère, c'est le comportement de l'enfant au troisième tour qui confirmera ou infirmera la nature de son intention communicative initiale. Le troisième tour

permet ainsi de s'assurer et/ou parfois de comprendre l'intention initiale d'un interlocuteur : l'instance de l'enfant lorsque la requête n'a pas été satisfaite ou comprise, ou bien la cessation du comportement initial après la satisfaction, participent à l'identification de l'intention communicative de requête.

4.2.6 les vocalisations et/ou les verbalisations

A la différence des vocalisations, les verbalisations sont des productions orales qui sont identifiables du point de vue de la forme et de la signification, c'est à dire qu'elles peuvent être rapprochées de par leur forme sonore et/ou leur signification, à des mots appartenant au lexique de la langue. L'emploi de ces verbalisations peut faciliter l'identification de la fonction communicative des énoncés, comme par exemple lorsque l'enfant explicite l'action requise.

4.2.7 Les marqueurs de force

Comme nous l'avons souligné précédemment, certaines caractéristiques formelles des énoncés peuvent faciliter l'identification de leur force directive (cf. chapitre 3.2, p.32). Nous retiendrons des caractéristiques telles que l'intonation (int.), la forme linguistique plus ou moins conventionnelle, et le mode auquel est conjugué le verbe. Ainsi, une intonation montante (Dore, 1974, 1975; Halliday, 1975, 1979), l'emploi d'une structure spécifique (est-ce que) ou d'un impératif (Ervin-Tripp, 1977) sont autant d'éléments qui peuvent participer à la détermination de l'intention communicative de requête.

5. Les différents types de requêtes d'action

Aux vues de la littérature existant sur les différents types et sous catégories de requête (chapitre III, 3.3, p.35), nous avons distingué quatre principaux types de requêtes d'action :

1) Les requêtes *d'action propre* : le locuteur demande à l'interlocuteur de faire quelque chose, que ce soit une action dont le locuteur reste spectateur, ou une action à laquelle il participe (ces dernières correspondent aux requêtes référées sous le terme 'action conjointe').

Exemple (1) de requête d'action propre : CHIF demande à MOTF de souffler sur le moulin à vent (CHIF (4-18;18))[3] :

%tim: 17:15'50
%sit: CHI et MOT viennent de trouver le moulin à vent dans le sac de jouets. CHI essaie de faire tourner les hélices mais ne réussit pas.
*CHI: **emamama** [%int: mama~].
%act: tend le moulin à vent à MOT et se recule.
(...)

A l'intérieur de cette catégorie, nous distinguerons deux requêtes plus spécifiques : la requête d'identification et la requête de coopération :

a) le requête d'*identification* : le locuteur demande à l'interlocuteur d'identifier un objet en le pointant, le désignant. Ces requêtes constituent en même temps qu'une requête d'action propre, une manière indirecte pour l'adulte de tester les connaissances de l'enfant, c'est pourquoi leur identification est parfois difficile car elles sont souvent formulées sous la forme 'où est x ?' et il est parfois impossible de déterminer si la mère se contenterait d'une réponse verbale de type 'il est à l'endroit y' ou si elle sollicite véritablement le pointage de l'enfant.

[3] Les exemples reportés sont identifiés en fonction de l'initiateur de la requête (CHIF), du numéro de la séance d'observation dans laquelle la requête est produite (séance 4) et de l'âge de l'enfant au moment de l'observation (18 mois et 18 jours). Le moment de la séance où est initiée la requête est indiqué en début de la transcription (%tim : heures/minutes/secondes).

Exemple (2) de requête d'identification : MOTG demande à CHIG de lui montrer les yeux de la poupée (MOTG (6-21;15)) :

%tim : 7 :15
%sit : MOT présente une poupée à CHI.
*MOT : **où y sont ses yeux** ?
(...)

b) la requête de *coopération* : le locuteur ne demande pas à son interlocuteur une action spécifique, mais de coopérer en se laissant faire.

Exemple (3) de requête de coopération : MOTF demande à CHIF de se tenir debout (MOTF (8-20;13)) :

%tim: 17:46 :00
%sit: MOT vient d'enlever les patins à CHI qui est assise sur ses genoux.
*MOT: **attends mets-toi voir debout** !
%act: écarte les jambes de façon à permettre à CHI de se mettre debout.
(...)

2) Les requêtes d'*objet* : le locuteur demande à l'interlocuteur de lui donner un objet, que cet objet soit détenu ou non par l'adressé.

Exemple (4) de requête d'objet : CHIG demande à MOTG de lui donner la peluche banane (CHIG (3-18:25)) :

%tim: 00:07:15
%sit: FAT vient de s'asseoir sur le canapé. MOT est assise par terre à côté du canapé.
*CHI: <**ûm: ûe:ea: e**> [1] [% plaintif] # **a** !
%act: <tend le bras vers MOT> [1].
(...)

3) Les requêtes de *prendre* : ce type de requête concerne également l'objet, mais plutôt que de demander de donner un objet, le locuteur demande à l'interlocuteur de prendre l'objet qu'il lui tend, sans qu'aucune action particulière sur l'objet ne soit requise.

Exemple (5) de requête de prendre : CHIF demande à MOTF de prendre la peluche (CHIF (12-22:8)) :

%tim : 16 :08 : 25
*CHI : nibabè ## ébabè # inunu mati <ii~> [>] [%int : Isabelle tiens].
%act : <tend la peluche à MOT> [<].
(...)

Ainsi définie, cette catégorie permet de comptabiliser un certain nombre de requêtes pour lesquelles il existe une certaine ambiguïté quant à l'action véritablement requise par l'initiateur de la requête. Seront considérés à l'intérieur de cette catégorie, les échanges au cours desquels l'enfant tend un objet à la mère sans clairement lui transmettre son désir de la voir exercer une action particulière sur cet objet. Par exemple, lorsque l'enfant tend un livre à la mère sans clairement lui signifier qu'il souhaite qu'elle lui en fasse la lecture.

4) la *prohibition (proh)* : le locuteur demande à l'interlocuteur de ne pas faire une certaine action (chapitre III, 1.3., p.30). Dans la littérature, la prohibition appartient aux directives (chapitre III, p.28). En tant que demande de ne pas faire, l'étude de la prohibition rentre aussi bien dans le cadre de celle des directives (Minton, Kagan & Levine, 1971; Garvey, 1975; Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990) que dans celle des oppositions (Veneziano, 1997, 1999, 2000). A ce propos, nous proposons de distinguer les prohibitions en deux catégories. Les prohibitions pour lesquelles rien ne laisse présager que l'adressé a l'intention d'exécuter l'action prohibée, et les prohibitions pour lesquels l'adressé a préalablement donné des signes manifestes vis à vis de son intention d'exécuter cette action. Les comportements trahissant cette intention consistent à exécuter une action considérée comme le premier élément d'un pattern comportemental prohibé : l'enfant qui s'accroupit devant une prise électrique par exemple, n'accomplit pas en soi une action prohibée, mais considérée comme ayant une grande probabilité d'être suivie d'une autre, reconnu comme telle (toucher les prises électriques). Dans les deux cas la prohibition reste une opposition préventive car l'action à laquelle on s'oppose n'est pas exécutée, pourtant dans le deuxième cas, le caractère réactif de la conduite est beaucoup plus

prononcé que le caractère proactif. Aussi ne retiendrons nous dans notre étude que les prohibitions de premier type, qui constituent des mouvements plus proactifs que réactifs.

Exemple (6) de prohibition : CHIG demande à MOTG de ne pas prendre son vélo en son absence (CHIG (29-31;28)) :

%tim: 18:51'00
%sit : CHI s'apprête à s'absenter de sa chambre pour aller chercher un jouet que lui a demandé MOT.
*CHI: **na~ pra~ pa vélo i~** [%int : non prends pas vélo hein] !
%act: avance vers MOT en la pointant du doigt.
(...)

Les requêtes d'attention, considérées comme appartenant aux requêtes d'action, n'ont pas été considérées dans le cadre de cette recherche, et cela pour deux raisons. Premièrement pour des raisons méthodologiques inhérentes à l'identification des requêtes de cette nature. Les tentatives visant à attirer l'attention de l'autre sont nombreuses et peuvent prendre des formes variées. Ceci pose un problème majeur, car d'un point de vue pragmatique, la majorité des verbalisations visent à attirer l'attention de l'autre, et il est alors difficile de distinguer parmi ces interventions, celles ayant un véritable statut de requête. Shatz (1979) par exemple, considère que la fonction d'une question de type 'tu sais ce que c'est ?' posée par la mère à l'enfant tout en plaçant un objet sur le sol, cherche à attirer l'attention de ce dernier sur l'objet. Si cette vision nous semble trop large, car elle tend à considérer toute intervention au sein de l'interaction comme une sollicitation plus ou moins directe visant à attirer l'attention d'autrui, d'autres nous semblent trop restrictives, notamment lorsque l'identification des requêtes d'attention se base sur celle de formes stéréotypées telles que l'emploi du verbe regarder à l'impératif, ou celui de vocatives qui permettent, comme le relève Marcos (1995) de transmettre ce type de requêtes.

Une deuxièmement raison de ne pas considérer les requêtes d'attention réside dans le fait que l'identification de la réussite et de la satisfaction de ce type de conduites est parfois très difficile.

6. Les requêtes subordonnées

Nous distinguerons les requêtes d'action, visant à initier un comportement chez l'interlocuteur, des éventuelles requêtes auxquelles peuvent recourir les deux partenaires dans la suite de l'échange. Ces requêtes sont dites subordonnées car leur production est déterminée par une intention plus large, au service de laquelle elles se mettent. Nous en avons retenu quatre types :

- les requêtes d'attention,
- les requêtes intermédiaires,
- les requêtes préalables,
- les requêtes alternatives.

D'un point de vue méthodologique, ces requêtes ne rentrent pas dans la comptabilisation des requêtes[4].

6.1 Les requêtes d'attention (req. att.)

Ces requêtes qui surviennent à l'intérieur de l'épisode de requête ont pour fonction de recadrer l'attention de l'adressé sur un aspect particulier de la situation.

Exemple (7) de requête d'attention subordonnée à la requête principale : MOTF insiste sur sa position initiale en requérant l'attention de l'enfant : (MOTF (30-32;19) à 00:15) :

Codification	*Transcription*
Mreq	*MOT: tiens !
	%act : tend le biberon à CHI.
Cig	*CHI: 0 [%act: manipule un jouet].
Mi	*MOT: **Margaux** !
(...)	(...)

req = requête, ig = ignore, i = insistance.

[4] Cette comptabilisation ne tient compte que du nombre de requêtes d'action initiales (indépendamment du nombre de répétitions ou de reformulations nécessaires à la résolution de l'épisode, et de la production eventuelle de requêtes subordonnées).

6.2 Les requêtes intermédiaires (req. int.)

Les requêtes intermédiaires produites par l'initiateur de la requête au cours des échanges ultérieurs, sont au service de la requête initiale. Elles interviennent dans le processus de résolution de la requête initiale puisque l'action demandée à travers la requête intermédiaire est nécessaire à la satisfaction de la requête principale, dont elle constitue une étape (chapitre IV, 2.3., p.48).

Cependant, les requêtes intermédiaires peuvent également être produites par l'adressé. Dans ce cas il s'agit pour ce dernier de requérir une action lui permettant de réaliser l'action qui lui est demandée d'exécuter.

Exemple (8) de requête intermédiaire : CHIG demande à MOTG de positionner le vélo jouet sur son genoux (CHIG (24-31:12) à 16:35:10) :

Codification	*Transcription*	
Creq	*CHI:	lémo~té lao [%int : monter là-haut].
	%act :	désigne la jambe de MOT et la regarde.
Mig	*MOT:	y arrivent alors les pompiers ?
Ci+req(1)	*CHI:	na~ # lémo~té lao **tii~** [%int : non monter là-haut tiens].
	%act:	ramasse le vélo de MOT et lui tend.
Msat(1)+def	*MOT:	ah ça y est c'est réparé ?
	%act:	reprend son vélo.
Ccf	*CHI:	vi [%int : oui].
Msat	*MOT :	bon d'accord je r'descends maintenant ?
	%act :	pose le vélo sur le haut de sa jambe.

req = requête, ig = ignore, i = insiste, req(1) = requête intermédiaire n°1, sat(1) = satisfaction de la requête intermédiaire n°1, def = demande de confirmation, cf = confirmation, sat = satisfaction de la requête principale.

Les échanges relatifs à ces requêtes seront distingués de ceux relatifs à la requête principale puisque chaque intervention sera suivie d'un chiffre entre parenthèse. Ce chiffre est identique pour toute intervention appartenant à un même épisode de requête intermédiaire. Si plusieurs requêtes intermédiaires sont produites au sein d'un épisode principal, elles seront numérotées selon leur ordre chronologique d'apparition. Bien que les requêtes intermédiaires

soient spécifiées dans la séquence reproduisant l'enchaînement conversationnel, elles ne sont pas considérées individuellement et ne rentrent pas dans la comptabilisation des requêtes.

Remarque : Lorsque plusieurs requêtes principales sont imbriquées de manière indissociable, nous avons également adopté ce système d'accolement d'un même chiffre à toutes les interventions se référant à un épisode particulier.

6.3 Les requêtes préalables à la satisfaction (req. préal.)

Les requêtes préalables à la satisfaction sont exclusivement le fait de l'adressé. Elles ne signifient pas son refus, mais posent des conditions à la satisfaction de la requête principale. Elles peuvent requérir une contrepartie, comme dans le premier exemple, ou simplement différer la satisfaction. Cette deuxième possibilité, illustrée par le deuxième exemple, correspond au 'délai' défini par Eisenberg (1992) ou 'réponse temporisante' de Garvey (1975). Pour ces auteurs, ces conduites constituent des promesses de satisfaction puisqu'elles apportent au locuteur une marque de reconnaissance de sa requête, qui reste en 'force'.

Exemple (9) de requête préalable à la satisfaction de la requête principale : CHIF demande à MOTF de lui lire un livre. MOTF demande à ce que CHIF lui demande poliment avant de s'exécuter (CHIF (16-24;2) à 16:36:15) :

Codification	*Transcription*	
Creq	*CHI:	<là> [>].
	%act:	<prend un autre livre> [<] tend le livre à MOT en la
Mdcf	regardant.	
Ccf+i	*MOT:	celui-là ?
	*CHI:	wi li [%int: oui lis].
Mdcf	%act:	monte sur le canapé.
Ccf	*MOT:	je lis ?
	*CHI:	wi.
Mreq(1)	%act:	s'installe à côté de MOT.
Csat(1)	*MOT:	**je lis comment ?**
(...)	*CHI:	pœplé ma [%int ; s'il te plaît maman].
	(...)	

req = requête, dcf = demande de confirmation, cf = confirmation, i = insistance, req(1) = requête préalable n°1, sat(1) = satisfaction de la requête préalable n°1.

Exemple (10) de requête préalable à la satisfaction de la requête principale : Après que CHIG ait demandé à MOG de s'asseoir, MOTG demande à CHIG d'attendre avant de la faire, justifiant ce préalable par l'action qu'elle souhaite effectuer avant de s'asseoir (CHIG (12-24;21) à 8:10) :

Codification	*Transcription*	
Creq	*CHI :	uassi: [%int: assis] !
	%act:	regarde MOT puis pointe un endroit du sol près de lui.
Mreq(1)(jus)	*MOT:	**attends on essuie on essuie le nez d'abord !**
	%act:	mouche CHI.
(...)	(...)	

req = requête, req(1)(jus) = requête préalable n°1 justifiée.

6.4 Les requêtes alternatives (req. alt.)

La requête alternative est également le fait exclusif de l'adressé puisqu'au service du refus, elle consiste pour l'adressé à répondre à la requête par une autre requête. Soit l'adressé retourner la requête à son interlocuteur, soit il propose une action alternative.

Exemple (11) de requête alternative : CHIG demande à MOTG de mettre des jetons dans la boîte. MOTG refuse en retournant la requête à CHIG. Le refus est justifié par le recours à l'agent alternatif (CHIG (22-30;8) à 9:01:55) :

Codification	*Transcription*	
Creq	*CHI :	emmèt [%int: mettre] ?
	%act :	tourne la tête et tend légèrement la boîte dans la direction de
Mref(jus)	MOT.	
(...)	*MOT :	**ah ben vas-y toi !**
	(...)	

req = requête, ref(jus) = refus justifié.

7. Classification des requêtes

Des classifications de requêtes (Garvey, 1975) ou de directives verbales[5] (Ervin-Tripp, 1977) proposées par la littérature (chapitre III, 4., p.36), ressortent deux critères principaux :

- la forme de l'énoncé (directe/indirecte : impérative, affirmative, interrogative).
- le contenu sémantique de l'énoncé (explicite/implicite : action, conditions préparatoires, de sincérité, ...).

Dans sa classification, Ervin-Tripp (1977) donne une importance particulière au contenu, proposant de distinguer des énoncés de forme identique mais de contenus différents (directives permissives et questions directives par exemple sont deux formulations interrogatives, mais dont le contenu propositionnel correspond pour la première à celui d'une demande de permission, pour la seconde à celui d'une demande d'information). L'importance donnée au contenu sémantique ne permet pas d'utiliser cette classification lorsqu'il s'agit de classifier les énoncés à travers lesquels le jeune enfant transmet ses requêtes/directives. Ervin-Tripp (1977) précise elle-même que ce n'est qu'au cours de la troisième année que les enfants commencent à employer des formulations comparables à celles définies dans la classification pour l'adulte. Or, l'utilisation de classifications distinctes pour l'enfant et l'adulte pose problème lorsqu'il s'agit de comparer les formes dans

lesquelles la mère et l'enfant transmettent leurs requêtes. Ce problème n'apparaît pas dans la classification proposée par Garvey (1975). En effet, elle peut être utilisée avec de jeunes enfants, car plutôt que de spécifier le contenu sémantique, l'auteur ne s'intéresse qu'au caractère plus ou moins explicite du contenu sémantique concernant l'action requise. Cependant, la classification de Garvey (1975) est assez générale, et ne propose que 3 catégories.

Pour ces différentes raisons, nous n'avons utilisé aucune de ces deux classifications, mais avons adopté un système de classification intermédiaire. La classification que nous proposons considère d'une part le contenu sémantique (explicite/implicite), d'autre part la forme de l'énoncé (impérative, affirmative, interrogative, infinitive).

- le contenu sémantique : les requêtes considérées comme explicites sont celles dont le contenu spécifie l'action que l'interlocuteur doit accomplir, à la différence des requêtes implicites où l'action n'est pas spécifiée et doit être inférée. Par contre, le fait que l'action à réaliser soit explicitée, ne signifie pas que la requête est directe, elle peut tout aussi bien être indirecte (chapitre, III, 4., p.36).

  Exemple (12) de requête énoncée sous forme impérative explicite : CHIG demande à MOTG de s'asseoir (CHIG (17-27;14)) :
  °otim: 10:40'18
  °osit: CHI est assis par terre dans le salon. MOT pose sa tasse sur le petit bureau derrière CHI.
  *CHI: **assi mama**~ [%int: assis maman].
  °oact: tourne la tête en arrière et regarde MOT.
  (...)

[1] Aucune des classifications proposées ne considère les requêtes ou directives non verbales.

Exemple (13) de requête affirmative implicite : CHIG demande à MOTG de lui donner un biberon de lait (CHIG (12-24;21)) :

%tim : 11 :45

%sit : CHI et MOT sont assis dans la salle à manger. MOT se dirige vers la cuisine pour aller chercher le mouche bébé.

*CHI : **velé éta vœlé ## œna~ <œvœlè>** [>] [%int : veux lait].

%act : se lève et court dans la cuisine.

(...)

- la forme : les requêtes seront distinguées en fonction de leur forme impérative, affirmative, interrogative ou infinitive. A la différence des formes impératives et infinitives, les formes affirmatives et interrogatives contiennent au moins un sujet et un verbe, que ce dernier corresponde ou non à l'action requise.

Exemple (14) de requête interrogative explicite : CHIF demande à MOTF de tenir la base de la boîte de jetons pour qu'elle puisse mettre le couvercle (CHIF (14-23;5)) :

%tim: 17:29'25

%sit: CHI vient de finir de ranger les jetons dans la boîte.

*CHI: <opla:> [1] **<mama~ é tii~>** [2] [%int: hop là maman elle tient] ?

%act: <prend le couvercle de la boîte> [1] <se dirige vers MOT en la regardant et en lui tendant la partie inférieure de la boîte> [2].

(...)

Le croisement de ces deux critères nous permet d'apprécier si le message est simplement répété ou s'il a été modifié, tant au niveau de sa forme que de son contenu (cf. p.126). Par ailleurs la distinction implicite/explicite nous semble plus adaptée que la distinction directe/indirecte, car comme le souligne Ervin-Tripp (1977), certaines requêtes considérées comme indirectes, sont des façons des plus explicites de formuler les requêtes. L'auteur donne en exemple les impératives emboîtées telles que 'pourriez-vous me donner une allumette' dont le caractère conventionnel facilite leur identification (Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990).

Cette classification valant uniquement pour les requêtes verbales, nous ajouterons une catégorie 'non verbale', mais aussi une catégorie 'indéfinie' pour les cas où la forme n'est pas identifiable.

Exemple (15) de requête non verbale : CHIF demande à MOTF de retirer le papier d'emballage de son chocolat (CHIF (4-18;18)) :

%tim: 17:25'00
%sit: CHI a un œuf en chocolat emballé dans les mains. CHI essaie de l'ouvrir tout en se dirigeant vers MOT.
*CHI: 0 [%act: **tend le chocolat vers MOT et la regarde**].
(...)

Exemple (16) de requête indéfinie : CHIF demande à MOTF de se monter sur la balance (CHIF (4-18;18)) :

%tim: 17:45'40
%sit: MOT vient de mettre CHI sur la balance.
*CHI: **emama~ emama~ emama emama~** [%int : maman] !
%act: descend de la balance et regarde alternativement vers MOT et vers la balance.
(...)

8. La reconnaissance de la requête

8.1 Réussite

Mis à part les conduites visant à satisfaire la requête, qui constituent des signes évidents de la réussite de l'acte directif (chapitre. IV, p.46), d'autres conduites peuvent également en témoigner.

8.1.1 La coopération (Mco/Cco)

La conduite est considérée comme coopérative lorsque l'adressé exprime verbalement sa disposition à satisfaire la demande. En même temps que « l'acceptation d'un requête implique illocutoirement la force commissive (...) » (Searle & Vanderveken, 1985, reporté par Ghiglione & Trognon, 1993, p.178), elle atteste de la réussite de la requête.

Exemple (17) de coopération (CHIG (19-28;11)) :

%tim: 9:56'55
*CHI: 0 [%act: se met à courir autour du mur séparant le salon, la salle à manger et le couloir].
*MOT: bon Louis.
*CHI: 0 [%act: fini son tour en se jetant dans les bras que MOT lui tend].
*MOT: allez c'est fini de courir hein # c'est fini de courir on fait bateau sur l'eau ?
%act: prend CHI dans ses bras.
*CHI: **eû**.
%sit: CHI et MOT jouent à bateau sur l'eau.
%tim: 9:57'20

8.1.2 L'attention (Matt/Catt)

Cette catégorie regroupe les comportements de la mère et de l'enfant témoignant de leur attention envers le message qui leur est adressé. Cette catégorie constitue la plus petite unité comportementale permettant d'attester de la réussite de la requête. Isoler cette conduite n'a pas d'intérêt pour notre analyse, mis à part de permettre de distinguer plus clairement les conduites de refus et d'ignorance. Si après s'être montré attentif à la requête et/ou aux objets sur lesquels elle porte, l'adressé n'agit pas de manière à la satisfaire, l'attitude attentive de l'enfant permet de dire qu'il s'agit d'un refus. Dans le cas où l'enfant ne montre pas de signes explicites d'attention vis à vis de l'énoncé de l'interlocuteur, il est difficile de déterminer si l'enfant ne fait qu'ignorer le message ou s'il refuse de le satisfaire.

Exemple (18) de conduite attentive vis à vis de la requête : MOTF demande à CHIF de ramasser un objet tombé par terre (MOTF ((8-20;13)) :

%otim :	17 :57 :05
%sit :	CHI a deux gros sac à la main. Elle joue à aller en commission. CHI cogne le sac contre les meubles. Quelque chose tombe à terre.
*MOT :	<eh ben ramasse> [<] !
*OBS :	salut le sac.
*CHI :	élû <leo léu> [>].
%act :	**regarde ce qu'elle a fait tombé** puis se détourne.
*MOT :	<ouais ouais> [<] à tout à l'heure !
%otim :	17 :57 :15

8.2 Non réussite

8.2.1 Ignorer (Mig/Cig)

De la même manière que Eisenberg & Garvey (1981) et Shatz (1978), nous considérons que l'adressé « ignore » la requête lorsque son attitude vis à vis de cette dernière est indifférente, c'est à dire qu'elle ne comporte aucune trace de reconnaissance ou de refus de satisfaire. Généralement, l'adressé continue l'action dans laquelle il était engagé au moment de la production de la requête. Cependant, il n'est pas possible de déterminer de l'extérieur si

l'adressé a bien entendu le côté directif du message, mais laisse croire le contraire de manière stratégique (Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow & Girnius-Brown, 1987; Kuczynski & Kochanska, 1990), où si l'initiateur de la requête n'a réellement pas réussi à transmettre son intention communicative.

Exemple (19) de requête ignorée par l'adressé : MOTF demande à CHIF de lui présenter un jeton rond (MOTF(10-21;13)) :

%tim: 17:23'55
%sit: CHI qui s'intéressait jusqu'à maintenant aux jetons vient de prendre le vélo dont le mécanisme se remonte.
*MOT: <y sont où les ronds # montre voir à maman un rond ## Margaux #> [1] <montre voir un jeton rond à maman> [2] !
*CHI: 0 [%act: <**manipule le mécanisme du vélo**> [1] <**pose le vélo par terre et le pousse**> [2]].
%sit: le mécanisme se met en route.
*CHI: **lavélo** [%int: vélo].
%act: **joue avec le vélo**.
*MOT: Margaux !
*CHI: 0 [%act: **pousse le vélo**].
%sit: le vélo heurte la grenouille.
(...)

8.2.2 *La mauvaise interprétation (Mmi/Cmi)*

La mauvaise interprétation quant à elle, traduit le manque de réussite de l'acte directif, qui n'est pas reconnu comme une requête, mais est interprété de façon littérale. Pour reprendre la terminologie développée dans le cadre de la théorie des actes de langage cela signifie que l'interprétation n'est basée que sur le contenu propositionnel, et l'adressé échoue dans la reconnaissance de la force de l'acte. Shatz (1978) définie une réponse littérale comme « une réponse verbale appropriée syntaxiquement à une question sans tentative de satisfaction de l'action requise » (p.40).

Exemple (20) de mauvaise interprétation de la requête : MOTF demande à CHIF de répéter ses paroles : MOTF (22-27:9) :

%tim : 0 :18 :30
*MOT: que j'aime ## que j'aime !
%act: donne des petites tapes sur les fesses de CHI avec le livre.
*CHI: **wi** [% riant].
*MOT: ben dis ## que j'aime ## alors # tu dis !

*CHI: kœ jèm [%int: que j'aime].
%otim : 0 :18 :40

8.3 Echec

Le terme d'échec sera utilisé si l'interlocuteur n'accomplit pas l'action requise « à cause » de sa production (Vanderveken, 1988). Les conduites d'échec correspondent à l'exécution d'une action équivalante à celle permettant de considérer la requête comme satisfaite, mais dont la réalisation ne peut être considérée comme dépendante de la production de cette requête. Dans l'exemple suivant, bien que la mère adresse une requête d'action à l'enfant, et que l'action de l'enfant corresponde à l'action requise, la conduite de l'enfant ne peut être considérée comme l'effet perlocutoire de l'acte directif de la mère du fait qu'il apparaissent de façon concomitante.

Exemple (21) d'épisode avec échec : MOTG demande à CHIG de prendre son vélo (MOTG (3-18:25)) :
%otim: 00:02:50
%sit: CHI et MOT jouent avec les deux vélos qui se remontent. Chacun a son vélo.
*CHI: 0 [%act: fait avancer son vélo en le poussant].
*MOT: prends ton bonhomme> [>] !
*CHI : 0 [%act : <**prend le bonhomme**> [<]].
%sit: CHI se lève et se dirige dans le salon où il donne le vélo monsieur à FAT.
%otim: 00:03:00

9. Le scénario de la requête

Le scénario permet de rendre compte, lorsque la résolution n'est pas immédiate, de la nature des échanges ultérieurs entre l'initiateur de la requête et l'adressé. Il caractérise le déroulement de ces échanges, le type d'interaction qui se met en place. Ce scénario peut être composé d'échanges portant sur des aspects particuliers relatifs à la requête. Ces échanges sont déterminés, soit par des conduites propres à l'adressé (refus, ouverture de séquences intermédiaires), soit par des conduites propres à l'initiateur de la requête (protestation par rapport à la façon dont l'adressé satisfait la requête).

- Les échanges de type « refus » et « refus/conflit » portent sur la disposition de l'adressé à satisfaire la requête. Le refus est une conduite fréquente au sein des épisodes de requête puisque par définition, les requêtes ont pour caractéristique d'être potentiellement refusables (chapitre III, 1.2., p28). Comme à chaque fois qu'un locuteur initie une opposition, son interlocuteur peut insister sur sa position initiale, ouvrant un conflit, ou céder en abandonnant sa requête. Les premiers échanges seront codés « refus/conflit », les seconds « refus ».

Exemple (22) de requête dont le scénario est composé d'échanges de type « refus » (CreqMrfCcède) : CHIF demande à MOTF de lui donner la boîte de jetons posée sur le bar américain auquel elle ne peut accéder (CHIF (4-18;18)) :

%otim: 17:13'50
%osit: MOT est assise sur le canapé. CHI regarde à l'intérieur du sac de jouets. MOT a posé la boîte de jetons sur le bar américain de manière à ce que CHI ne puisse pas les prendre.
*CHI: <eu> [1] <èli èszi> [2].
%oact: <regarde MOT> [1] <pointe et regarde en direction de la boîte de jetons posée sur le bar de la cuisine américaine> [2].
*MOT: **non tu l'prends pas** !
*CHI : 0 [%oact : fouille de nouveau dans le sac].
%otim: 17:14'00

Nous porterons une attention particulièrement aux épisodes de requête composés d'échanges de type « refus » et « conflit/refus ». La présence de ce type d'échanges, quels que soit les autres échanges composants le scénario de la requête, déterminera le caractère plus ou moins coopératif du scénario. Nous distinguerons ces différents scénarios en fonction de l'attitude de l'adressé, considérée comme « coopérative » lorsque ce dernier ne donne aucun signe de refus manifeste durant l'échange, et comme « non coopérative » lorsqu'il exprime clairement son refus de satisfaire la requête qui lui est adressée. Ainsi, l'attitude « coopérative » se définit par défaut.

Bien que la plupart des refus soient à l'initiative de l'adressé, certains sont produits par l'initiateur de la requête, en réponse à une requête subordonnée de l'adressé. Nous ne considérerons pas les refus de ce type parmi les scénarios dits « non coopératifs », à moins que l'adressé ait produit un refus par ailleurs.

- les échanges ultérieurs de type « séquences intermédiaires » portent sur la compréhension de ce qui est requis. Les 'séquences intermédiaires' correspondent à l'ensemble des échanges permettant la confirmation, la clarification ou l'éclaircissement de certains aspects relatifs à la requête (chapitre IV, 2.1., p.46). Ce scénario vaut aussi pour des épisodes au cours desquels l'initiateur de la requête doit intervenir au moins une fois, en reformulant son message initial par exemple, avant que la requête ne soit résolue.

Exemple (23) de requête dont le scénario est composé d'échanges de type « séquences intermédiaires » (demande de confirmation-confirmation) (CreqMdcfCcf(...)) : CHIG demande à MOTG de lui raconter une histoire (CHIG (17-27;14)) :

%otim:	10:42'45
%osit:	MOT est assise sur le tapis. CHI est debout en train de boire son biberon. CHI s'accroupit devant MOT et saisit le livre qui se trouve sur ses genoux.
*CHI:	kote <kote <mwa> [1]> [2] [%oint : raconte-moi].
%oact:	<lève la tête vers MOT et la regarde> [2].
*MOT:	<**tu veux**> [1] **qu'je raconte** ?
*CHI:	**u**.
%oact:	s'assied devant le livre.
	(...)

Les séquences intermédiaires sont des échanges de type paire adjacente « demande/réponse » (Schegloff & Sacks, 1973). Nous avons distingué trois types d'ouvertures, en fonction de la réponse attendue :

- les demandes de confirmation.
- les demandes de clarification.
- les demandes d'information.

Les demandes de confirmations (dcf) répètent l'énoncé de l'interlocuteur ou en proposent une interprétation à propos de laquelle ils interrogent l'interlocuteur (voir exemple n°23). La demande de confirmation appelle donc une réponse de type oui/non (confirmation[6] (cf). négation (nég)).

Les demandes de clarification et d'information requièrent quant à elles une réponse à contenu. La demande de clarification (dcl/cl) concerne un élément[7] relatif à l'énoncé précédant de l'interlocuteur, ce qui lui donne un caractère rétrospectif. La demande d'information (dinf/inf) ne porte pas directement sur l'énoncé précédant, mais tente d'élargir l'information par rapport à celle déjà contenue dans l'énoncé.

Exemple (24) de séquence intermédiaire de type demande de clarification-clarification (CreqMdclCclMdclCcl(...)) : CHIF demande à MOTF de remonter le mécanisme du vélo (CHIF (18-25:7)) :

%otim:	18:42'20
%osit:	CHI prend le vélo dont le mécanisme se remonte.
*CHI:	tun sa mama~ [%int: tourne ça maman] !
%oact:	tend le vélo à MOT en la regardant.
*MOT:	**je fais quoi ?**
*CHI:	**tun scha !**
*MOT:	**que j'tourne quoi ?**
*CHI:	**la klé** [%int: la clé].
	(...)

[6] Les confirmations et les informations ne viennent pas exclusivement en réponse à une demande, elle peut également être donnée de manière spontanée. Dans ce cas, les confirmations sont généralement à l'initiative de l'initiateur de la requête qui confirme la conformité de l'action que l'adressé est en train d'exécuter avec celle requise.

[7] les réponses aux demandes de clarification seront qualifiées de clarification seulement si l'élément apporté en réponse clarifie précisément l'aspect questionné. Si l'interlocuteur ne fait que répéter son précédant message, nous ne coderons pas cette réponse en tant que clarification, mais en tant qu'insistance par rapport au message initial.

Exemple (25) de séquence intermédiaire de type demande d'information-information (MreqCdinfMinf+i(...)) : MOTG demande à CHIG de faire un câlin à la peluche en forme de banane (CHIG (5-19;27)) :

%tim : 7 :30
%sit : CHI vient de faire un câlin à une peluche.
*MOT : et à la banane t'as fait un câlin à la banane ?
*CHI : **éu** [%int : où] ?
%act : tend la main vers les peluches.
*MOT : **là** # tu lui as fait un câlin à la banane ?
(...)

- les échanges ultérieurs de type « protestation » et « protestation/conflit » portent sur la manière dont doit être réalisée l'action requise. Ces interventions signifient à la fois l'insistance sur la position initiale, et la réaction par rapport à l'action exécutée. L'action peut être protestée car elle ne correspond pas à l'action requise, ou parce que la tentative de satisfaction n'est pas correcte. L'adressé peut alors corriger son action ou ouvrir un conflit en persistant à agir comme il le faisait précédemment. Dans le premier cas, le scénario sera codé « protestation ». dans le second, il sera codé « protestation/conflit ». La protestation, bien que plus susceptible d'être produite par l'initiateur de la requête, peut également est produite par l'adressé. Ces dernières concernent alors généralement un comportement ayant participé à la transmission de l'intention communicative de requête.

Exemple (26) de protestation de l'initiateur de la requête principale (CreqMtentCprot(...)) : CHIG demande à MOTG de remonter le mécanisme du vélo (CHIG (24-31 ;12)) :

%tim: 16:42'15
%sit: CHI et MOT jouent avec les petits vélos. CHI essaie de remonter le mécanisme du vélo mais quand il le pose sur le pont il ne marche plus.
*CHI: oko:r !
%act: tend le vélo vers MOT.
*MOT: 0 [%act: prend le vélo et le fait monter le pont manuellement].
*CHI: **na~ pakot sa**: [%int: non pas comme ça] [% contrarié] !
%act: agite ses bras.
(...)

Les différentes combinaisons entre ces trois types d'échanges, représentent autant de scénarios possibles de la requête.

10. Le maintien de la requête initiale

Comme le montre les différents scénarios possibles, la résolution de la requête n'est pas toujours immédiate. Que l'adressé ait refusé de la satisfaire ou demande à avoir des éclaircissements par rapport à ce qui est requis, plusieurs possibilités s'offrent à l'initiateur de la requête qui souhaite persister dans son intention communicative initiale :

- répéter le message initiale,
- reformuler le message initial,
- inciter l'adressé,
- modifier le contenu de son message,
- renforcer son message par une adjonction.

10.1 La répétition[8] (rép.)

Sont considérés comme des répétitions de l'énoncé précédant, tous messages reprenant la même forme et le même ou une partie du contenu de l'énoncé précédent.

[8] La répétition et la reformulation sont considérées relativement à la dernière formulation que l'initiateur de la requête a donnée de sa requête.

Exemple (27) de répétition de la requête : CHIF demande à MOTF de prendre le sac (CHIF (4-18;18) à 17:14:05) :

Codification	*Transcription*		*Moyen*
Creq	*CHI :	tii~ [%int : tiens].	Creq (**imp.** (action))
	%act :	soulève le sac et l'oriente vers MOT en regardant à l'intérieur.	
	*CHI :	0 [%act : avance vers MOT en la regardant].	
Ci	*CHI :	tia [%int : tiens].	Ci (**rép. imp.** (action))
	%act :	soulève le sac et avance vers MOT en portant le sac de jouet et en la regardant.	
(...)	(...)		(..)

req = requête, imp. = forme verbale impérative, action = requête transmise au moyen d'un mot exprimant l'action, i = inistance, rép. = répétition.

10.2 La reformulation (ref.)

Sont considérés comme des reformulations, tous les messages dont la formulation diffère au niveau du contenu et de la forme de sa formulation précédante. La force communicative de requête et l'action requise restent les mêmes, la variation de la forme sous laquelle le contenu de la demande est réaffirmé modifiant seulement son degré de puissance (cf. chapitre III. 1.2., p.28).

Exemple (28) de reformulation de la requête : CHIF demande à MOTF de souffler sur le moulin à vent. MOTF refuse de satisfaire en se justifiant par le recours à une caractéristique physique propre. CHIF reformule son message, ouvrant un conflit avec MOTF (CHIF (14-23;5) à 17:47:35) :

Codification	*Transcription*		*Moyen*
Creq	*CHI:	**mama~ èl flu tu for** [%int: maman elle souffle tout fort] !	Creq (**aff.** (agent-pronom(agent)-action-manière))
	%act:	positionne le moulin devant le visage de MOT et la regarde.	
Mdcf	*MOT:	je flou ?	
Ccf	*CHI:	wi [%int : oui] !	
Mrf(jus)	*MOT:	ouh j'sais pas faire ça !	
Ccr	*CHI:	**flu**: [%int : souffle] !	Ccr (**ref. imp.** (action))
(...)	(...)		

req = requête, aff. = forme verbale affirmative, dcf = demande de confirmation, cf = confirmation, rf(jus) = refus justifié, cr = ouverture d'un conflit suite à un refus, ref. = reformulation, imp. = forme verbale impérative, action, agent, pronom, manière = requête transmise au moyen d'un mot exprimant l'action, l'agent, le pronom personnel, la manière.

Remarque : dans l'exemple précédant, l'enfant persiste sur sa position initiale malgré le refus de l'adulte. Pour ce faire, l'enfant reformule sa requête. Le fait que l'interlocuteur, en refusant, ait montré une attitude non coopératif donne à l'insistance de l'enfant, un rôle complémentaire, qui est d'entrer en conflit avec la mère. Dans ce cas, plutôt que d'utiliser l'abréviation 'i' (insistance) employée à chaque fois que l'un des deux locuteurs insiste sur sa position initiale, nous distinguerons les insistances à travers lesquelles le locuteur ouvre un conflit en utilisant l'abréviation 'cr' (conflit ouvert suite au refus).

10.3 L'accompagnement incitatif

Lorsque l'initiateur de la requête est amené à maintenir sa requête, il tente parfois d'inciter l'adressé à la satisfaire en amorcant l'action requise de manière à encourager l'adressé à l'accompagner.

Exemple (29) d'incitation à l'accompagnement (CHIG (24-31;12)) :

%tim: 16:44'25
%sit: CHI balance les deux vélos qui font de la balançoire. Comme il les balance fort, les vélos tombent.
*MOT: vas-y doucement en chantant bateau sur l'eau.
*CHI: 0 [%act: bascule deux fois la balançoire sans chanter].
%sit: un des deux vélos tombe.
*MOT: **bateau [% chantant]**.
%act: ramasse le vélo.
(...)

10.4 La modification de la requête

Lorsque l'initiateur répète ou reformule sa requête initiale, son message reste centré sur son propre désir. Par contre, la proposition de compromis, ou le fait de concéder certaines choses à l'adressé montre non seulement une compréhension mais aussi une capacité d'adaptation sociale à la situation (Eisenberg & Garvey, 1981). Le compromis est considéré comme une forme de négociation.

10.4.1 Le compromis (Mcom/Ccom)

Appliqué à la situation de requête, le compromis consiste à modifier l'objet de la requête, en adressant une seconde requête tenant compte à la fois compte de la volonté de l'initiateur de voir sa requête satisfaite, et de celle de l'adressé de ne pas la satisfaire dans les conditions actuelles de son énonciation, c'est à dire dans les termes où elle vient de lui être présentée. Le compromis est atteint si chaque partenaire accepte de faire une concession par rapport à sa position initiale (Eisenberg, 1992). Puisqu'il demande des concessions réciproques, le compromis peut tout autant être proposé par l'initiateur de la requête que par l'adressé.

Aux interventions se référant au compromis sera accolée une parenthèse au sein de laquelle apparaitra la codification correspondant au compromis (com).

Exemple (30) de compromis : CHIF demande un bout de chocolat à MOTF (CHIF (10-21;13)) :

%tim: 18:02 :10

%sit: CHI est assise sur les genoux de MOT. CHI a déjà demandé du chocolat à MOT dans les dix minutes qui précèdent. MOT avait alors refusé et lui avait proposé du pain à la place, ce que CHI avait accepté.

*CHI: ovivosbuabala [%int : bout de chocolat].

%act: regarde MOT.

*MOT: comment ?

*CHI: **dépi~** [%int : pain].

%act: descend des genoux de MOT.

(...)

10.4.2 La concession (Mcon/Ccon)

A la différence du compromis, la concession ne consiste pas en une concession réciproque, mais unilatérale, l'initiateur diminuant le coût de la demande, l'exigence ou le niveau de difficulté vis à vis de ce qui est requis. Généralement, la concession consiste pour l'initiateur de la requête à proposer son aide.

Exemple (31) de concession : MOTG demande à CHIG d'amener le sac de jouets sur le tapis (MOTG(19-28:11)) :

%tim: 9:15 :40

%sit: début de l'enregistrement : MOT est assise sur le canapé du salon. CHI est en train d'examiner un jouet près du sac de jouets posé entre le salon et la salle à manger.

*MOT: <tu les amènes sur le tapis c'est un peu lourd peut-être **viens on on les amène tous les deux**> [1] = <tu prends l'autre bout Louis> [2] ## <tu m'aides tu prends l'autre bout on l'amène sur le tapis ##> [3] <ouh ouh> [4] !

%act: <se lève et s'approche du sac> [1] <prend une anse et regarde CHI> [2-3-4].

(...)

11. Les adjonctions à la requête

Les adjonctions ne sont pas des formes spécifiques de la requête, mais sont des composants mis au service de cette dernière. Ces adjonctions, ajouts ou renforts selon la terminologie employée par les auteurs, ont pour fonction de rendre la requête plus acceptable, et peuvent être considérés comme des éléments satellites. Bien que ces adjonctions puissent être utilisées par l'initiateur de la requête lorsqu'il maintient cette dernière, nous les proposons

dans un chapitre distinct car ces différentes formes peuvent également être produites au moment de la formulation initiale de la requête. Nous les présenterons selon leur niveau d'adaption : les trois premières adjonctions (adoucissement, politesse, engagement) relèvent d'un mode de paiement de la requête montrant une certaine conscience du fait que la requête est coûteuse pour l'adressé. La quatrième ne cherche pas tant à négocier la satisfaction qu'à convaincre ou persuader l'interlocuteur de sa légitimité.

- les *adoucissements*

Les adoucissements ne figurent pas parmi les moyens relevés dans la littérature. La catégorie la plus proche serait celle de la flatterie (Brenneis & Lein, 1977). Nous avons regroupé dans cette catégorie, les conduites, verbales ou non verbales à travers lesquelles l'initiateur de la requête tente d'attendrir le partenaire. Au niveau verbal, il use d'humour ou de diminutifs et de qualificatifs affectueux. Au niveau comportemental, cela se traduit par l'usage de conduites affectives et de soumission (bisou, sourire, inclinaison de la tête).

Exemple (32) d'adoucissement : CHI demande du chocolat à MOTG (CHIG (13-25:5)) :
%otim: 18:25
%sit: CHI vient de coiffer les poupées.
*MOT: ben j'sais pas si elles ont chaud ?
*CHI: <cho> [1] ## <ekala> [2] [%oint chaud chocolat] ?
%act: <regarde la poupée> [1] **<regarde MOT en penchant légèrement la tête et en faisant un sourire forcé>** [2].
(...)

- les *formules de politesse* tels que 'merci' et 's'il te plaît' (Garvey, 1975; Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990; Ervin-Tripp, 1992; Marcos, Verba & Schourcheh, 1999). Ces formules peuvent apparaître spontanément ou être sollicitées par l'adressé en tant que préalable à la satisfaction de la requête.

Exemple (33) d'adjonction spontanée de politesse : CHIF demande à MOTG de faire tourner le moulin à vent en soufflant dessus (CHIF (14-23;5)) :

%tim: 17:48'00
%sit: CHI souffle sur les hélices du moulin à vent.
*CHI: mama~ èl flu: !
%act: regarde MOT en lui tendant le moulin à vent.
*MOT: e flou !
%act : passe sa main dans les cheveux de CHI.
*CHI: mama~ œflu **tœplé** [%int: maman souffle s'il te plaît] !
%act: regarde alternativement MOT et le moulin à vent.
(...)

Exemple (34) de politesse produite sur sollicitation : CHIG demande à MOTG de lui donner à boire (MOTG (17-27;14)) :

%tim: 11:24'00
%sit: CHI apporte le sac à MOT.
*CHI: a bwar [%int: à boire] !
%act: regarde MOT.
*MOT: à boire comment ?
*CHI: **piè** [%int: s'il te plaît] !
(...)

- *l'engagement* : l'engagement correspond à ce que certains appellent les « directives conditionnelles » (Eisenberg & Garvey, 1981, chapitre VII, 5.1., p.85), d'autres les « marchés » (Tesla & Dunn, 1992; Slomkowski & Dunn, 1992; Dunn, Slomkowski, Donelan, Herrera, 1995). L'engagement possède une condition préparatoire spéciale puisqu' « on s'engage envers l'allocutaire à faire ou à lui donner quelque chose en présupposant que cela est bon pour lui (...) » (Vanderveken, 1988, p.176). Par conséquent, les promesses peuvent être distinguées en fonction du bénéfice qu'elles promettent à l'interlocuteur. Chez l'enfant, elles vont de la promesse d'adopter une conduite socialement valorisée, à la promesse d'un bénéfice personnel direct. Dans le premier cas, la non réalisation de la requête est sans conséquence directe pour l'interlocuteur, mais dans le deuxième, la non réalisation implique que ce dernier renonce à un bénéfice auquel il aspire. Ainsi, les engagements viennent plus ou moins fortement renforcer la requête, en fonction des répercussions qu'ils auront pour l'interlocuteur. Par

ailleurs, l'engagement peut être proposé spontanément par l'initiateur de la requête, mais peut également être sollicité par l'adressé.

Exemple (35) d'engagement : CHIF demande un biberon de lait à MOTF (CHIF(29-31;28)) :

%otim: 02:50
%sit : CHI est dans le salon avec MOT.
*CHI: le bibro~: jœlevœ [%int: le biberon je le veux].
%act: s'appuie sur le canapé et regarde MOT.
*MOT: non il est trop tard !
*CHI: jœ lœ vœ lœ bibro~ **jœ lœ bwarè** [%int: je le veux le biberon je le boirai].
%act: approche de MOT et prend sa main.
(...)

Exemple (36) de demande d'engagement : CHIG demande à MOTG de faire le petit train avec lui (CHIG (12-24;21) :

%otim : 26 :40
%sit : MOT vient de faire le petit train avec CHI. CHI se dirige dans le dos de MOT.
*CHI : <na~naveloc lavela ## tu: #> [1] <tu tu> [2] [%int : non veut là tchu] !
%act : <s'installe derrière MOT> [1] <reproduit les mouvements du train tout en regardant MOT> [2].
*MOT : bon encore une fois et **après c'est fini d'accord ## hein # c'est d'accord** ?
*CHI : m.
*MOT : **après c'est fini** ?
*CHI : s'zini !
(...)

Parallèlement, à la promesse d'un bénéfice personnel, l'initiateur de la requête peut également menacer l'interlocuteur. L'utilisation de la menace au sein d'un épisode de requête est à envisager comme la promesse d'un tort personnel à l'adressé (Brenneis & Lein, 1977) si ce dernier ne satisfait pas la requête (chapitre VII, 5.1., p.85). Elle prend la forme prototypique suivante : « fais ça sinon je (te) fais ça » ou « si tu ne fais pas ça alors je (te) fais ça ». Dans les deux cas, le conséquent de la non réalisation de la requête est de l'ordre de la sanction, et se distingue en cela de l'évocation d'un effet causal possible.

Exemple (37) de menace : CHIF interdit à MOTF et à l'observatrice de toucher à ses affaires en son absence (CHIF (33-35;25)) :

%tim: 00:14:25

%act: CHI vient de trouver les assiettes pour servir les frites. CHI laisse les assiettes sur la cuisinière.

*CHI: <tû mo~da~ vœ ata~ jvé alé fèr kaka> [1] <vu du vu dœ vu tuché pa amo~ ma~jé i~> [2] [%int: tout le monde en veux attends je vais aller faire caca vous deux vous touchez pas à mon manger hein] !

%act: <s'éloigne de la cuisinière avec la casserole de frites à la main> [1] <va poser sa casserole sur la cuisinière> [2].

*MOT: <non> [>].

*CHI: 0 [%act: <agite sa main, paume ouverte devant son visage en regardant MOT> [<]].

*CHI: **na~ garatafès i~** [%int: sinon gare à tes fesses hein].

*MOT: hum.

*CHI: vu tuché pa a mo~ ma~jé i~ ## **sina~ juvremètûne fésé i~** [%int: vous touchez pas à mon manger hein sinon je vous/vais mettre fessée hein].

%act: examine sa cuisinière attentivement.

(...)

- les *justifications* (Garvey, 1975; Ervin-Tripp, Guo & lampert, 1990; Veneziano & Sinclair, 1995; Marcos, Verba & Schourcheh, 1999). Nous ne donnerons ici que des illustrations de cette conduite, un prochain chapitre détaillant cette conduite (cf. p. 141).

Exemple (38) de justification initiale de requête : CHIF demande à MOTF de lui tenir le livre (CHIF (31-33;22)) :

%tim: 31:15

%sit: CHI est debout devant MOT qui est assise sur le canapé. CHI tient un livre à la main dont elle a du mal à tourner les pages. MOT l'aide en maintenant le livre de la main.

*CHI: o~ vé tœ lir tû tii~ **paskœ mwa jariv miœ** [%int: vais te lire tu tiens parce que moi j'arrive mieux].

%act: s'installe sur le canapé.

(...)

De la même manière que l'engagement, la justification peut être produite spontanément ou répondre à une sollicitation de l'interlocuteur.

Exemple (39) de demande de justification de la requête : MOTF demande à CHIF de lui donner une fiche d'ordinateur posée à côté d'elle (CHIF (30-32:19)) :

%otim: 42:40
%osit: CHI joue à l'ordinateur avec MOT. CHI vient de finir un fiche et la pose à côté d'elle.
*MOT: donne-moi la carte !
*CHI: **kwa** [%int : pourquoi] ?
%oact: donne la carte à MOT.
*MOT: ben j'les garde !
%otim: 42:50

12. La requête et l'opposition

Il existe différents moyens permettant de transmettre une opposition (chapitre VII, 5.2., p.86). Selon le moyen utilisé, l'opposition sera plus ou moins directe et explicite. Ces différents moyens seront présentés en fonction de leur niveau d'adaptation sociale croissant (Eisenberg & Garvey, 1981).

12.1 Les moyens non verbaux

12.1.1 Opposition non verbale (non verbale)

On parlera d'opposition non verbale lorsque l'opposant manifestera son opposition au moyen d'un signe symbolisant l'opposition : secoue la tête négativement, s'éloigne.

Exemple (40) (CHIF (31-33:22)) :

%otim: 41:25
%osit: CHI montre son cahier d'école à OBS sur lequel il y a des comptines.
*MOT: ah oui celle-là j'aime bien fais voir avec les mains <#> [1] si fais voir clic-<clac> [2] alors je l'fais moi ?
*CHI: 0 [%act: <**secoue négativement la tête**> [1]].
*CHI: <na~> [2].
%oact: <tourne la page> [2].
(...)

12.1.2 L'action alternative (action alt.)

L'action alternative caractérise l'exécution délibérée par l'adressé d'une action contraire ou différente de celle requise par l'initiateur de la requête.

Exemple (41) de refus exprimé à travers l'exécution d'une action alternative à celle demandée (CHIG (12-24;21)) :

%tim : 29 :35

%sit : CHI marche sur son camion en descendant de la chaise sur laquelle il était monté.

*MOT : ramasse donc ton camion !

*CHI : 0 [%act : **shoote dans le camion**].

(...)

12.1.3 La colère (col.)

Sous le terme générique de colère est utilisé pour regrouper l'ensemble des manifestations colériques (crie, pleure) ou associées (chigne, pleurniche, trépigne...).

Exemple (42) (CHIG (6-19;15)) :

%tim: 8'55"

%sit: CHI se dirige de la salle à manger vers le salon où se trouve son petit bureau où MOT et CHI étaient installés il y a environ 5 minutes pour manger un fruit. Il s'arrête et revient dans la salle à manger où se trouve MOT qui range les animaux jouets.

*CHI: <ol:ka duputul> [1] ## <èle a~kor> [2].

%act: <marche puis s'arrête sur le pas de la porte séparant le salon de la salle à manger et regarde MOT> [1] <oriente son corps légèrement en direction de la table> [2].

*MOT: encore quoi ?

*CHI: 0 [%act: se dirige vers la table de la salle à manger tout en continuant de regarder MOT].

*MOT: oh non encore des fruits non # c'est fini.

*CHI: û ûm [% **pleurniche**] !

%act: tend le bras gauche et regarde en direction du dessus de la table puis baisse son bras et se tourne vers MOT.

(...)

12.2 Les moyens non argumentatifs

12.2.1 L'opposition simple (opp.)

L'opposition est considérée comme simple lorsqu'elle est transmise à travers l'utilisation de l'adverbe 'non' ou 'si' (en réponse à une première opposition).

Exemple (43) de conflit ouvert suite au refus par opposition simple : CHIG demande à MOTG de mettre un animal jouet sous son pull et d'en faire dépasser la queue (CHIG (28-34:12)) :

%tim : 9 :37 :00
%sit : CHI et MOT ont caché des animaux jouet sous leurs pulls. La queue du tigre de MOT ressort de son pull.
*CHI : lui lépra~lœkœ [%int : Louis prend queue] ?
%act : pose l'animal qu'il tient dans sa main et remonte légèrement son pull tout en regardant en direction de l'endroit où MOT a caché son animal.
*MOT : 0 [%act : rit].
*CHI : éla kœ: !
%act : prend la main de MOT.
*MOT : non mais toi tu peux pas parce que t'as pas un pull en laine ma pauvre puce !
*CHI : si:.
%act : garde son pull soulevé tout en regardant vers l'animal de MOT.
(...)

12.2.2 Les marqueurs d'opposition (marqueurs)

Certains actes sont appuyés de marqueurs les renforçant, augmentant leur force. Ces marqueurs sont principalement des adverbes tels que 'certainement', 'sûrement', appuyant la détermination de l'adressé.

Exemple (44) de marqueur de force concernant l'opposition : CHIG demande à MOTG de pleurer : CHIG (24-31:12) :

%tim: 16:16'17
%sit: CHI et MOT jouent à la bagarre.
*CHI: picere [%int: pleure] !
%act: regarde MOT.
*MOT: ah non **pas question** !
(...)

12.2.3 La négation (nég.)

Refuser en employant une négation consiste à produire un énoncé niant la réalisation de l'action requise, exprimant la volonté de 'ne pas faire' l'action requise :

Exemple (45) de refus par recours à l'opposition simple et à la négation : MOTF demande à CHIF de ramasser les jetons qu'elle vient de faire tomber par terre (MOTF (20-26:4)) :

%tim: 19:10:10
%sit: CHI sort les jetons de la boîte et les présente à MOT comme du pain. Des jetons échappent à CHI et tombent par terre.
*MOT: des pièces ah t'les fait tomber ramasse !
*CHI: na~ **sé pamwa** # **pa:** [%int: non c'est pas moi pas].
%act: prend d'autres jetons dans la boîte.
(...)

12.2.4 L'interjection (interjection)

Cette catégorie regroupe l'ensemble des interjections utilisées par le locuteur afin de signifier son désaccord vis à vis de la conduite de son interlocuteur.

Exemple (46) de déni exprimé au moyen d'une interjection : MOTF demande à CHIF de venir dans le salon (CHIF (27-30:24)) :

%tim : 15 :30
%sit : CHI est partie chercher quelque chose dans sa chambre.
*MOT : Margaux !
*CHI : kwa ?
*MOT : co **eh** !
(...)

12.2.5 Le report temporel (Mrt/Crt)

Le report temporel consiste à remettre la satisfaction de la requête à plus tard. Il peut être considéré comme une forme de refus puisque l'action requise ne sera pas satisfaite. La requête est refusée car elle n'est pas produite au moment propice.

Le report temporel ne doit pas être confondu avec les réponses 'délai' (Eisenberg, 1992) ou 'temporisante' (Garvey, 1975) évoquées précédemment (cf. p.113), car le report temporel est à considérer comme un mouvement oppositionnel, comportant cependant un aspect négociatif (Klimes-Dougan & Kopp, 1999).

Exemple (47) de refus (report temporel) (CHIG (30-36:3)) :

%tim: 18:33'15
%sit: CHI vient d'aller ranger les livres.
*MOT: 0 [%act: pose un sac plastique rempli de jouets au milieu de la chambre].

*MOT: bon maintenant on va ranger dans la boîte tous ce qu'y est dans le sac hein pis on verra bien si y a des choses à Isabelle dedans.
*CHI: ama~ zévœûne kassèt [%int: maman je veux une cassette] !
%act: regarde MOT.
*MOT: **ah ben la non la cassette on la regardera après manger** !
%sit: CHI demande ce qu'il y a à manger.
%tim: 18:33'30

12.2.6 La diversion (div)

La diversion est une stratégie d'opposition qui consiste à détourner l'attention de l'interlocuteur, à la diriger vers une autre cible (Eisenberg, 1992). Ces conduites correspondent aux conduites de parade définies par Eisenberg & Garvey (1981).

Exemple (48) de diversion : CHIF demande à MOTF de lui donner la boîte de jetons posée sur le bar américain : CHIF (4-18:18) :
%tim: 17:08'55
(...)
*CHI: 0 [%act: <regarde la boîte en la pointant puis baisse son bras et se dirige vers MOT> [>]].
*MOT: 0 [%act: <se lève> [<]].
*MOT: <**tiens ça si tu veux**> [1] <**mais pas ça c'est quoi ça**> [2] ?
%act: <**se dirige vers le bar**> [1] <**prend le livre posé sur le tabouret devant la cuisine américaine et le présente à CHI**> [2].
(...)

12.3 Les moyens argumentatifs

12.3.1 Le déni (déni)

Lorsque la négation se réfère à un énoncé de l'interlocuteur, on parlera alors de déni. Lorsque le déni vient réfuter les arguments avancés par l'interlocuteur, il n'est plus seulement considéré comme une forme particulière d'opposition, mais constitue en même temps un moyen argumentatif.

Exemple (49) de déni de la justification du refus : CHIF demande à MOTF de souffler sur le moulin à vent (CHIF (20-26;4)) :

%tim: 19:08:05
%sit: CHI essaie sans succès de faire tourner les hélices du moulin à vent.
*CHI: <flu ama~> [1] <flu> [2] [%int: souffle maman] !
%act: <tend le moulin à vent en regardant MOT> [1] <pose le moulin sur les genoux de MOT> [2].
*MOT: <non> [<] non non # y en a marre de souffler hein !
*CHI: 0 [%act: s'intéresse à la poupée].
*MOT: j'suis fatiguée !
*CHI: **na~ sé pa tigé mama~** [%int : non pas fatiguée maman] !
(...)

12.3.2 La contradiction (contradiction)

La contradiction consiste à souligner l'incohérence dans la conduite de l'interlocuteur. Sur le plan verbal, la contradiction consiste à affirmer et nier la même proposition (Oléron, 1983). Au niveau comportemental, elle consiste à agir de façon dissonante.

Exemple (50) de contradiction (CHIF (6-19;15)) :

%tim: 17:08'00
%sit: CHI a peur de l'aspirateur
*MOT: tiens !
*CHI: na~ !
*MOT: ben passe-le toi toute seule l'aspirateur eh **tu prends l'grand # et pis celui-là l'tout p'tit t'as peur** !
(...)

12.3.3 La justification (jus)

Comme nous l'avons souligné précédemment, la justification constitue ce que nous avons appelé un moyen mixte (cf. p.10-14). Elle peut donc tout autant venir renforcer l'intention communicative de requête que celle d'opposition.

Exemple (51) de refus par recours à l'opposition simple et à la justification : MOTG demande à CHIG de venir mettre ses chaussons (CHIG (21-29;17)) :

%tim : 9 :25 :45
%sit : CHI se lève du canapé pied nus.
*MOT: tu reviendras mettre tes chaussons quand même hein !
*CHI: no~ **akolélélélawatûr** [%int : non conduis la voiture] !
(...)

13. La justification

13.1 Critères d'identification de la justification

Trois critères sont nécessaires à l'identification d'une explication/justification (Veneziano, 1990) :

1) la présence d'un explanans qui doit être exprimé verbalement, et d'un explanandum qui quant à lui peut être marqué de façon non verbale dans le contexte (une action et/ou un geste). Il s'agit pour Barbieri, Colavita & Scheuer (1990) d'une 'condition essentielle' permettant d'identifier une explication/justification.

2) la verbalisation doit être adressée, dirigée vers autrui, et il ne doit pas y avoir de raison de croire que la justification correspond à la mise en langage de l'action ou de l'événement en cours. Dans ces travaux ultérieurs, l'auteur isolera ce dernier point en tant que critère spécifique (Veneziano, 1999).

3) l'événement pour lequel une justification est fournie est considéré par le locuteur comme quelque chose pouvant poser problème, et demandant donc à être expliqué. On retrouve déjà ce critère dans les travaux de Borel (1981) sur l'explication. Dans ceux de Barbieri, Colavita & Scheuer (1990), il est présenté comme une 'condition préparatoire', dont la présence participe à l'identification de la conduite justificative.

Par la suite, l'auteur ajoutera un autre critère d'identification, jusqu'alors seulement évoqué au sein de la définition de la conduite explicative/justificative : pouvoir identifier au moins un *explanans* dont la nature sémantique renvoie à la raison, la cause ou la motivation de *l'explanandum* identifié. En ce sens, les explanans doivent répondre à la question 'pourquoi' et non 'qu'est-ce que' (Veneziano, 1999).

13.2 Place de la justification dans l'échange

Très peu d'auteurs ont distingué la place de la justification au sein de l'échange (voir Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990; Gauthier, 1998 concernant les directives et les requêtes, Veneziano, 1997, 1999, 2000 concernant les oppositions). Lorsque la justification survient au moment de la formulation première de la requête, on parlera de justification '*initiale*'. Dans le cas où la justification de l'initiateur de la requête survient dans la suite de l'épisode, on parlera de justification '*ultérieure*' (Gauthier, 1998).

Exemple (52) de justification initiale de requête : CHIG demande à MOTG de souffler à l'endroit où il s'est cogné la tête (CHIG (15-26;09)) :

°otim: 22:45
°osit: CHI vient de se cogner la tête.
*CHI: **émal** [%int: j'ai mal] !
°oact: penche la tête de façon à mettre l'endroit où il s'est cogné en face de la bouche de MOT.
(...)

Exemple (53) de justification ultérieure de requête : CHIF demande à MOTF d'allumer la lumière de la salle de bain (CHIF(20-26:4)) :

°otim: 18:43:15
(...)
*MOT: où ?
*CHI: adœ bi~ [°oint: salle de bain].
*MOT: dans la salle de bain ?
°oact: se lève.
*CHI: wi **apœtumar** [°oint: oui tout noir].
°oact: tire sur la main de MOT.
(...)

13.2.1 Les justifications initiales

13.2.1.1 Les justifications initiales de l'initiateur de la requête

Lorsque la requête initiale est justifiée, trois cas de figure se présentent :

- *requête avec justification juxtaposée* : la requête (explanandum) et sa justification (explanans) sont verbalisées à l'intérieur du même tour de parole. Deux possibilités :
- la justification est juxtaposée : elle est proposée en parataxe sans être articulée au moyen d'une conjonction de subordination à l'énoncé auquel elle se rapporte.

♦ la justification est présentée au sein d'une proposition conjonctive.

Exemple (54) requête avec justification juxtaposée : CHIG demande à MOG d'aller au coin en justifiant sa requête par le fait qu'il y ait de la place (CHIG (19-28;11)) :

%tim: 9:53'00
*CHI: kwi~ mama~ **pias** [%int : coin maman place] !
%act: regarde MOT tout en pointant en direction de la salle à manger.
(...)

Exemple (55) de justification initiale introduite par le connecteur « parce que » : CHIF demande à MOTF d'aller chercher le reste de ses affaires dans la chambre (CHIF(31-33;22)) :

%tim: 39:30
%sit : CHI est allée chercher des cahiers dans sa chambre. En voulant tout prendre elle en a fait tomber par terre.
*CHI: etûlé porte **skœ jariv pa a lé porté jœléfé to~bé** [%int: tu les portes parce que j'arrive pas à les porter je l'ai/les fait tomber] !
%act: regarde MOT en s'approchant d'elle le cahier à la main.
(...)

♦ *requête non verbale justifiée* : la justification (explanans) est le seul élément verbalisé et apparaît en contingence avec l'événement lui-même (explanandum non verbal). La justification correspond alors à un premier niveau à l'énonciation d'un fait, mais apparaît aux vues de son contexte d'énonciation, comme le support de l'inférence d'un appel à l'action.

Exemple (56) de requête non verbale justifiée : CHIG demande à MOTG d'ouvrir la boîte de jetons (CHIG (15-26;09)) :

%tim: 8:40
%sit: CHI joue avec les jetons.
*CHI: 0 [%act: ramasse la boîte fermé contenant des jetons].
*CHI: **nœ: tadû:** <è:> [>] [%int : dur].
%act: **tend la boîte en direction de MOT.**
(...)

13.2.1.2 Les justifications initiales de l'adressé

Les justifications de l'adressé peuvent également être distinguées en fonction du moment où elles sont produites dans l'échange. Dans le cadre de la requête, l'adressé va être amené à

justifier son refus. Deux exemples présentés précédemment comportaient des justifications initiales de refus (voir les exemples n°43 et n°49).

13.2.2 Les justifications ultérieures

13.2.2.1 Les justifications ultérieures de l'initiateur de la requête

Les justifications ultérieures sont les justifications produites au sein des échanges ultérieurs à la formulation initiale de la requête. La production d'une justification ultérieure peut survenir au sein d'un épisode déjà justifié initialement. Dans ce cas, la justification ultérieure peut différer de la justification initiale ou simplement la répéter.

De la même manière que pour les justifications initiales, l'explanans peut être le seul élément verbalisé, l'explanandum ayant été posé dans l'interaction, ou l'explanans peut être présenté dans le même énoncé que l'explanandum, simplement juxtaposé, ou articulé au moyen d'un connecteur.

Exemple (57) de justification ultérieure de refus par l'adressé : MOTF demande à CHIF de ranger les pièces dans une boite (CHIF (20-26:4)) :

°otim:	18:26:55
°osit:	CHI est accroupie devant le sac de jouets duquel elle vient de sortir un vélo.
*MOT:	et les pièces tu les ranges pas dans la boîte ?
*CHI:	na~.
*MOT:	ben si on va on va en perdre on va en mettre partout = pis après Isabelle elle va les oublier ## donc range-les tout de suite dans la boîte t'seras quitte de les perdre ## d'accord ?
*CHI:	na~.
*MOT:	ben moi j'les range alors !
*CHI:	**era~je pa amal do** [°oint: range pas mal dos].
	(...)

13.3 Classification des contenus justificatifs

A partir de la synthèse des différents travaux proposant une classification des contenus justificatifs de la mère et/ou de l'enfant (Garvey, 1975; Dunn & Munn, 1987; Brandt, 1989;

Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990; Veneziano, 1990, 2000; Dunn & Brown, 1993), nous avons retenu neuf catégories *d'explanans*.

13.3.1 Les caractéristiques psychologiques de la personne

Cette catégorie regroupe l'ensemble des justifications se référant aux états internes, épistémologiques ou mentaux d'une personne (l'état, la connaissance, la croyance, ...). Cette personne peut être le locuteur, l'interlocuteur ou un tiers.

Exemple (58) de justification de requête par une caractéristique psychologique du locuteur : CHIF demande à MOTF de lui lire un livre évoquant le fait qu'elle ne sait pas lire (CHIF (22-27;9)) :

%otim : 0 :37 :15
%osit : regarde un livre avec une amie de MOT.
*CHI: ali ali mama~ li mama~ **mwa je sé pa** [%oint : lis maman moi je sais pas] !
%oact: se dirige vers MOT en la regardant !
(...)

13.3.2 les caractéristiques de la personne

Cette catégorie renvoie à l'ensemble des caractéristiques non psychologiques de la personne, c'est à dire ses capacités et habilités ainsi que l'ensemble de ses compétences physiques.

Exemple (59) de justification de requête par une caractéristique du locuteur : CHIF demande à MOTF de venir lui ouvrir la porte des toilette car elle n'y arrive pas (CHIF (33-35;25)) :

%otim: 00:14:45
%osit: CHI veut ouvrir la porte des toilettes.
*CHI: édûr !
%oact: revient dans la chambre.
*MOT: ben pousse !
*CHI: **na~ jiariv pa** [%oint: non j'y arrive pas] !
(...)

13.3.3 Les caractéristiques du monde

Cette catégorie concerne les propriétés et caractéristiques du monde (caractéristiques de l'objet, de l'action, du lieu, de la situation).

Exemple (60) de justification de requête par une caractéristique de l'objet : CHIG demande à MOTG de manger la paille évoquant le fait qu'elle est froide (donc mangeable) (CHIG (25-32;3)) :

%otim: 10:05:18
%sit: CHI vient de ramener de la paille (des perles) dans la remorque de son tracteur.
*MOT: c'est à cause du soleil alors t'as pas fait cuire la paille quand même.
*CHI: <na~ épafé> [1] <payémangé # pagnéma~ché> [2] [%int: non pas fait paille manger] ?
%act: <prend de la paille dans la remorque> [1] <se dirige vers MOT en tendant la paille dans sa direction et en la regardant> [2].
*MOT: hum c'est pas très bon tu sais la paille c'est bon pour les vaches mais pas pour les mamans.
%act: prend la paille dans sa main.
*CHI: **na~ séb séfwa**: [%act : non c'est froid].
%act: prend la paille à MOT l'approche de sa bouche.
(...)

13.3.4 Le but et les conséquences

Ces justifications évoquent le but général de la requête, les fins pour lesquelles un objet ou une action particulière est requis. Quant aux justifications par la conséquence, elles présentent les résultats positifs ou négatifs qui découleront de la satisfaction ou de la non satisfaction de la requête.

Exemple (61) de justification par le but : CHIG demande à MOTG de le porter car il veut voir quelque chose (CHIG (13-25:5) :

%otim : 11 :15
%sit : CHI et MOT sont dans la cuisine.
*CHI : **œbwar**: [%int : voir].
%act : tend les bras vers MOT.
(...)

13.3.5 L'alternative

La justification par l'alternative consiste à évoquer une solution de remplacement, un choix différent de celui proposé par l'interlocuteur, suivant le schéma « non x parce que y » (Garvey, 1984). Généralement, les justification par l'alternative accompagnent les justification de refus.

Exemple (62) de justification de refus : CHIF refuse de satisfaire la requête de MOTF car elle n'embrasse que les bébés (CHIF (10-21;13)) :

%tim: 18:05'20
%sit: CHI vient de faire un bisou à OBS.
*MOT: et à maman tu fais un bisou ?
*CHI: na~.
%act: s'approche de la poupée posée sur la table du salon.
*MOT: non ?
*CHI: **ebébé** [%int: poupée ou bébé ?].
(...)

13.3.6 La nécessité

Les justifications par la nécessité évoquent l'obligation de l'action requise.

Exemple (63) de justification par la nécessité : MOTF demande à l'enfant de montrer les jouets aux bébés, évoquant la nécessité de procéder ainsi avec les bébés (MOTF (16-24;2)) :

%tim: 16:57'05
%sit: CHI joue avec un bébé. CHI regarde à l'intérieur du sac de jouets.
*MOT: ben montre-lui les jouets !
*CHI: 0 [%act: sort une couverture du sac et regarde vers MOT].
*MOT: le bébé là tu lui dis tu lui montres les jouets qu'y a dans le sac tu lui expliques ce que c'est == toi t'es capable.
*CHI: tia bébé <la> [>] [%int : tiens bébé là].
%act: prend une peluche dans le sac.
*MOT: <**faut**> [<] **montrer aux bébés** !
(...)

13.3.7 La règle

Ces justifications se réfèrent à des règles sociales ou de la maison.

Exemple (64) de justification par la règle : MOTF demande à CHIF de lui donner des petits gâteau évoquant la coutume voulant qu'on mange des petits gâteaux à l'apéritif (MOTF (33-35:25)) :

%tim: 00:11:45
%sit : CHI vient de servir à boire à MOT et à OBS.
*MOT: on aimerait bien manger des petits gâteaux avec hein **quand on boit l'apéro on prend un petit gâteau aussi** non ?
(...)

13.3.8 Le bien fondé

Cette catégorie ne figure pas dans la littérature. Nous l'avons créer afin de classifier les justifications se rapportant à une condition sous-tendant la requête.

Exemple (65) de justification de requête par le bien fondé : MOTF demande à CHIF de lui dessiner un bonhomme évoquant l'engagement de l'enfant à le faire (MOTF (25-29:19)) :

%otim: 15:16:05
%osit: MOT est en train de frotter le dos de CHI.
*CHI: <fé la ptit> [>] bèti mo~t [%int: fais la petite bête qui monte].
%oact: <regarde MOT> [<].
*MOT: non vas-y fais nous voir un bonhomme **t'as dit qu'tu nous ferais un bonhomme** ## aujourd'hui tu fais un bonhomme alors fais pis des fois tu m'dis qu'à l'école tu fais des maisons alors j'voudrais bien voir aussi # les fleurs là tu fais déjà un bonhomme !
(...)

13.3.9 L'exemple

La justification par l'exemple consiste à donner un fait antérieur afin de légitimer la requête.

Exemple (66) de justification par l'exemple : MOTF demande à CHIF de raconter une histoire à la peluche justifiant cette action par sa propre expérience de lecture avec l'enfant (MOTF (25-29:19)) :

%otim: 15:25:50
%osit: CHI couche les peluches.
*MOT: ben raconte lui une histoire il a envie qu'tu lui racontes une histoire # **comme moi toi l'soir quand tu vas te coucher tu racontes une histoire** !
(...)

13.4 Les connecteurs

Le lien reliant l'explanans à l'explanandum peut être exprimé au moyen d'un connecteur. Le connecteur le plus couramment employée pour introduire les justifications, raisons ou motifs est 'parce que' ('because' en anglais) (chapitre VI. 5., p.61).

Cependant d'autres conjonctions, indiquant généralement d'autres types de liens entre les énoncés sont parfois utilisées afin de l'introduire. 'Si' fait partie de ces conjonctions traditionnellement utilisées pour introduire la condition, qui sont parfois employées pour introduire la justification. Dans le cas de l'implication, 'si' pose la condition, qui lorsqu'elle

est remplie, implique des conséquences. Lorsque 'si' est utilisé pour introduire la justification de requête, la conséquence (la requête elle-même) est posée d'emblée, et ce n'est que dans un second temps que sont énoncés les éléments pouvant venir la conditionner (les justifications). A la différence de la justification introduite par 'parce que', qui est affirmée, la justification introduite par 'si' est présentée comme conditionnelle. Ainsi, ce type de formulation ouvre un espace pour le refus à l'adressé, mais en même temps elle signifie indirectement à ce dernier que la seule raison valable qu'il aurait de refuser la requête serait de dénier la justification invoquée par l'initiateur de la requête.

Exemple (67) de justification initiale de requête introduite par « si » : MOTF demande à CHIF de lui donne la chaîne (MOTF(10-21:13)) :

%tim : 18 :05 :55
%sit : CHI manipule une chaîne sur la table du salon. MOT est assise dans le canapé.
*CHI : alè ti débelœbé pi plû [%int : xxx plus].
%act : pointe la chaîne.
*MOT : t'en veux plus ben donne à maman **si t'en veux plus** !
(...)

14. La requête : thèse et conséquence

D'un point de vue psychologique, les raisons, motivations ou causes précèdent les conséquences ou effets. Mais d'un point de vue conversationnel, le locuteur peut choisir de respecter ou non cette chronologie. Dans le premier cas, nous parlerons de mouvement démonstratif, la requête étant présentée comme la conséquence d'un fait établi. Dans le second cas, il s'agira d'un mouvement justificatif, la requête étant considérée comme une thèse qui peut recevoir une justification de façon rétroactive (chapitre VI. 3.1., p.59).

Exemple (68) de requête présentée suivant un mouvement démonstratif : MOTG demande à CHIG de reboucher son stylo (MOTG (29-35:11)) :

%tim : 18 :37 :15
%sit : CHI et MOT dessinent.
*MOT: **t'y arrive pas bon alors tu mets un capuchon # tu mets un bouchon à ton stylo.**
*CHI: 0 [%act: referme son feutre].
%tim: 18:37'25

Exemple (69) de requête présentée comme une conséquence de l'énoncé de CHIG (MOTG (24-31;12)) :

%tim : 16 :33 :50
%sit : CHI fait semblant de manger du poisson.
*CHI : o pra sé pa bo~ [%int : oh pas c'est pas pas bon] !
*MOT : **oh ben crache alors** !
*CHI : 0 [%act : crache].
%tim : 16 :33 :55

15. Le thème de la requête

A notre connaissance, la situation communicative de requête n'a pas été étudiée en fonction du thème de l'activité dans laquelle elle s'inscrit ou sur laquelle elle porte. Seules des études portant sur des situations oppositionnelles/conflictuelles offrent un inventaire des différentes thématiques dans lesquelles peuvent apparaître ces conduites (voir par exemple Dunn & Munn, 1987 et Eisenberg, 1992). En nous inspirant de ces travaux, nous avons retenu les sept thématiques suivantes :

- l'espace physique : concerne les requêtes demandant un déplacement ou un mouvement d'orientation de la part de l'adressé.

Exemple (70) de requête concernant l'espace : CHIG demande à MOTG de venir avec lui (CHIG (25-32:3)) :

%tim: 10:21'50
%sit: CHI veut aller chercher des poissons rouges.
*CHI: <**vii~ mama~ vii~ vii~**> [1] <**sayé mama~**> [2] <**léalivé: mé**> [3] <owa:r> [4] [%int: viens maman viens ça y est maman on est arrivé au revoir] !
%act: <prend la main de MOT> [1] <prend l'ours posé sur les genoux de MOT> [2] <entraîne MOT par la main> [3] <fait signe de la main aux peluches restant sur le lit> [4].
(...)

- les règles de la maison, les manières : concerne les requêtes demandant d'accomplir certaines tâches liées à l'existence de règles au sein de la maison et aux bonnes manières.

Exemple (71) de requête concernant la règle : MOTG demande à CHIG d'aller mettre un morceau d'essuie-tout à la poubelle (MOTG (5-19;27)) :

%tim : 7:25
%sit : CHI vient d'essuyer l'eau qu'il avait mise par terre à l'aide d'un essuie-tout.
*MOT : c'est bien ça va mon chéri **tu vas mettre à la poubelle maintenant** ?
(...)

- activité ludique : concerne les requêtes qui sont relatives à une activité ludique en cours ou à venir.

Exemple (72) de requête concernant une activité ludique : CHIF demande à MOTF d'animer les poupées en les faisant danser (CHIF (20-26:4)) :

%tim: 18:30:45
%sit: CHI et MOT jouent avec les poupées. Chacune anime une poupée.
*CHI: e pœ tû ku ku **émama~** <**vœ**> [1] <**éda~**> [2] **éfé da~sé** [%int : maman veut elle danse fais danser] !
%act : <pose sa main sur celle de MOT> [1] <pointe la poupée> [2].
(...)

- soin : concerne les requêtes relatives à l'hygiène et aux soins d'un point de vue général.

Cette catégorie regroupe aussi bien les requêtes liées à la toilette qu'à l'habillement.

Exemple (73) de requête concernant les soins : MOTF demande à CHIF de s'essuyer les mains après se les être lavées (MOTF (25-29:19)) :

%tim: 15:12:40
%sit: CHI se lave les mains. CHI est hors champ de caméra.
*MOT: ça y est = alors **ressuie tes mains avec la serviette** !
(...)

- alimentation : concerne les requêtes de nourriture.

Exemple (74) de requête concernant l'alimentation : CHIG demande à MOTG de lui donner de l'abricot (CHIG (3-18:25)) :

%tim : 19 :45
%sit : MOT entre dans la salle à manger avec un abricot. CHI est dans le salon avec FAT. CHI regarde vers MOT avec insistance.
*CHI : **e e** !
%act : tend une main puis l'autre en direction de MOT tout en avançant vers elle. (...)

♦ sécurité : concerne les requêtes demandant une action d'évitement du danger.

Exemple (75) de requête concernant la sécurité : MOTF demande à CHIF de faire attention à ne pas se cogner sur le coin de la table (MOTF (20-26;4)) :
%otim : 19 :06 :40
%osit : CHI est assise par terre.
*MOT : **tention derrière toi là la table.**
(...)

♦ relations affectives : concerne les requêtes demandant une conduite touchant aux liens affectives unissant l'initiateur de la requête avec l'adressé.

Exemple (76) de requête concernant les relations affectives : MOTF demande à CHIF de dire au revoir à son père (MOTF (27-30;24)) :
%otim: 33:40
%osit: CHI est en train de faire un puzzle avec MOT.
*MOT: **tu dis au revoir à papa** <#> [>] **y s'en va** !
(...)

16. La résolution

La résolution de l'épisode de requête se distingue du scénario que nous évoquions précédemment, puisque la résolution concerne la manière dont va se clôturer l'épisode, alors que le scénario caractérise les échanges éventuels survenus entre la production initiale de la requête et le moment de sa résolution. Ainsi, par exemple, un épisode de requête à l'intérieur duquel l'adressé refuse ne se clôturera pas forcément par la non satisfaction de la requête.

EPISODE DE REQUETE —
- Requête initiale
- Scénarios éventuels
- Résolution

La détermination de la résolution et des différentes étapes à travers lesquelles elle est atteinte sont décrites en termes comportementaux puisqu'il s'agit exclusivement de satisfaire des requêtes d'action. Néanmoins, ces comportements s'accompagnent parfois de verbalisations.

16.1 La satisfaction (Msat/Csat)

La requête est considérée comme satisfaite, une fois que l'adressé a exécuté l'action requise par l'interlocuteur, dans sa forme initiale ou dans une forme ajustée suite à un compromis ou une concession. La satisfaction, qui clôture l'épisode de requête peut survenir d'emblée, où à l'issue d'une ou plusieurs actions intermédiaires.

16.1.1 La satisfaction partielle (Mpart/Cpart)

Les conduites considérées comme des conduites de satisfaction partielle ne clôturent pas l'échange, mais surviennent au sein de l'épisode de requête. Les conduites de satisfaction partielle sont les différentes actions intermédiaires à la satisfaction de la requête. Elles vont dans le sens de la satisfaction mais ne permettent pas encore de la considérer comme totale. Soit l'adressé n'exécute qu'un partie l'action requise, soit l'action requise nécessite de procéder par étapes successives comme dans l'exemple suivant.

Exemple (77) de satisfaction obtenue suite à une action préalable (chercher les dessins) ne satisfaisant que partiellement la requête (faire l'exercice) : MOTF demande à CHIF de faire l'exercice avec les poussins (CHIF (30-32:19)) :

%otim:	40:10
%osit:	CHI joue à l'ordinateur avec MOT. La fiche d'exercice consiste à choisir un animal puis de compter combien il y en a de dessinés.
*MOT:	alors on va faire les poussins !
*CHI:	**pusi~**: [%oint: poussin].
%oact:	**cherche les poussins**.
	(...)

16.1.2 Les tentatives de satisfaire (Mtent/Ctent)

De la même façon, les tentatives de satisfaire sont produites au cours de l'épisode de requête, mais ne sont pas résolutoires. Les tentatives de satisfaire s'observent lorsqu'en réponse à la requête, l'adressé exécute une action qui ne permet pas de la satisfaire, même partiellement, bien qu'il en manifeste apparemment l'intention.

Exemple (78) de tentative de satisfaire : MOTG demande à CHIG de se tourner afin de l'ausculter (MOTG (22- 30;8)) :

%tim: 9:14'30
%sit: MOT joue au docteur avec CHI. CHI est allongé sur le canapé.
*MOT: ... bon # mettez vous sur le ventre bébé !
*CHI: wi !
%act: **se met sur le côté.**
*MOT: mettez vous sur le ventre !
%act: fait le geste de tourner avec sa main.
*CHI: 0 [%act: **se remet sur le dos** et soulève son pull].
(...)

16.2 La non satisfaction (Mnsat/Cnsat)

Il y a non satisfaction lorsque la conduite de l'adressé met un terme radical à l'épisode, en exécutant une action qui ne peut être réparée ou rétablie. Ce cas de figure se présente notamment dans les épisodes prohibitifs, lorsque l'adressé transgresse l'interdit ou lorsqu'il agit de telle manière que la requête n'a plus lieu d'être, comme dans l'exemple suivant.

Exemple (79) de requête non satisfaite : MOTF demande à CHIF de poser la boîte qu'elle vient de lui donner sur la table (CHIF(4-18:18)) :

%tim: 17:00'50
(...)
*MOT: <Margaux> [1] <ça va tomber == tu vas faire tomber tout == alors soit tu poses sur ton bureau # ou par terre comme tu veux avant qu'ça n'tombe> [2] <hen> [3] !
*CHI: 0 [%act: <s'arrête> [1] <manipule la boîte> [2] **<ouvre la boîte>** [3]].
%sit : **<les jetons tombent par terre>** [3].
(...)

16.3 Cède (Mcède/Ccède)

Céder correspond pour l'initiateur de la requête à adopter une conduite (verbale et/ou non verbale) témoignant de la rétractation de son signal de requête. Néanmoins, céder ne veut pas toujours dire abandonner son intention initiale d'obtenir un objet particulier ou la réalisation d'une action particulière, mais abandonner l'intention d'obtenir satisfaction par l'intermédiaire de l'adressé. Dans ce cas, l'initiateur de la requête peut s'adresser à un autre

interlocuteur, ou tenter de satisfaire la requête par lui-même. Lorsque l'intention n'est pas abandonnée et continue à s'exprimer sous une de ces différentes formes, nous le préciserons dans nos analyses. L'initiateur de la requête peut céder suite au refus de l'adressé de satisfaire, où pour d'autres raisons, comme la prise de conscience de la difficulté pour l'adressé de satisfaire la requête, ou être simplement distrait, son centre d'intérêt déviant par rapport à son intention initiale.

Exemple (80) de requête où l'enfant cède par distraction : CHIF demande à MOTF d'envoyer la peluche dans le sac en se servant du livre comme d'une raquette (CHIF (12-22:8)) :

%otim: 16:09'15
%osit: CHI tient le nounours que MOT s'est amusée à envoyer dans le sac au moyen d'un livre dont elle s'est servie comme d'une raquette.
*CHI: 0 [%act: <avance vers MOT en la regardant et lui donne la peluche> [<]].
*CHI: <mœcha> [1] <iénécha> [2] ## <**e babè lépété ébabè lyé:**> [3] [%oint : sac].
%oact: <pointe le sac en regardant MOT> [1] <s'approche du sac> [2] <**s'intéresse aux jouets à l'intérieur du sac**> [3].
%otim: 16:09'40

PARTIE

RESULTATS

De manière à pouvoir traiter statistiquement nos résultats développementaux, nous avons regroupé certaines séances d'observation, de manière à obtenir six tranches d'âge. Pour cette même raison, nous avons parfois regroupé entre elles ces périodes, pour en obtenir trois, couvrant chacune environ six mois. Le tableau suivant présente les tranches d'âges couvertes par chaque période :

Périodes		Tranche d'âges (en mois)
1-2	période 1	18-21
	période 2	22-24
3-4	période 3	25-27
	période 4	28-30
5-6	période 5	31-33
	période 6	34-36

Dans une première partie, nous nous intéresserons aux données générales concernant les épisodes de requête. Une fois ces résultats analysés, nous entrerons dans l'étude plus détaillée des moyens mis en œuvre par les mères et les enfants en situation communicative de requête et de leurs effets sur le déroulement de l'interaction conversationnelle.

PARTIE I

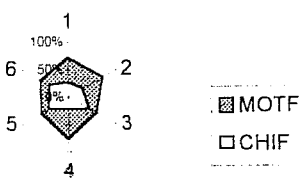
RESULTATS GENERAUX

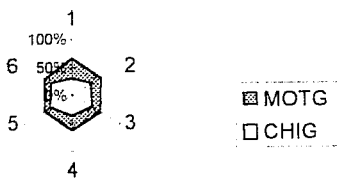
1. Proportion de requêtes d'action produites par chaque dyade

Initiateur de la requête*		CHI	MOT	Total
DYADE F				
	Nombre	n = 271	n = 554	n = 825
	Fréquence	32,8%	67,2%	100%
DYADE G				
	Nombre	n = 304	n = 457	n = 761
	Fréquence	39,9%	60,1%	100%

Les mères des deux dyades produisent plus de requêtes que leurs enfants. Sur l'ensemble des séances d'observation, la mère (F) adresse deux fois plus de requêtes à l'enfant (F) qu'il ne lui en adresse, puisque 67,2% de l'ensemble des requêtes d'action sont initiées par la mère (F), contre 32,8% par l'enfant (F).

Concernant la dyade G, la différence est significativement** moins marquée qu'au sein de la dyade F. La mère (G) est à l'initiative de 60,1% de la totalité des requêtes d'action produites par la dyade, alors que l'enfant (G) n'en initie que 39,9%, soit 1,5 fois moins que sa mère (G).





Ce graphique représente pour les six tranches d'âge, la proportion de requêtes produites par un partenaire par rapport à l'autre. Bien que cette proportion dépende pour beaucoup des principales activités engagées durant le temps de l'observation, dans la majorité des séances, le rapport observé est similaire (la proportion de requêtes produites par la mère est la plupart du temps supérieure à celle de l'enfant : dans 18 des 21 séances

* Dans cette partie, nous utiliserons le terme de requête pour nous référer aux requêtes principales d'action, et ne qualifierons les requêtes que lorsqu'il s'agira de requêtes subordonnées

** $X^2(2x2)=8,63$, $p<.01$, ddl=1.

dyade G, et dans 17 séances sur 19 pour la dyade F). De plus, il ne fait pas l'objet d'évolution développementale.

2. Proportions des différents types de requêtes d'action produites par la dyade

Le tableau suivant présente la proportion dans laquelle chaque partenaire produit les différents types de requêtes d'action (cf. p.107).

	DYADE F		DYADE G		TOTAL	
Type de requête	CHIF	MOTF	CHIG	MOTG	CHI	MOT
Action propre	205 **75,6%**	490 **88,4%**	204 **67,1%**	351 **76,8%**	409 **71,1%**	841 **83,2%**
Objet	36 **13,2%**	21 **3,8%**	58 **19,1%**	22 **4,8%**	94 **16,3%**	43 **4,3%**
Identification	2 **0,7%**	24 **4,3%**	11 **3,6%**	59 **12,9%**	13 **2,3%**	83 **8,3%**
Coopération	1 **0,4%**	13 **2,3%**	0 **0%**	11 **2,4%**	1 **0,2%**	24 **2,4%**
Prendre	23 **8,5%**	6 **1,1%**	28 **9,2%**	9 **2%**	51 **8,9%**	15 **1,5%**
Prohibition	4 **1,5%**	0 **0%**	3 **1%**	5 **1,1%**	7 **1,2%**	5 **0,5%**
Total	271 **100%**	554 **100%**	304 **100%**	457 **100%**	575 **100%**	1011 **100%**

Les mères et les enfants des deux dyades adressent le plus souvent des requêtes d'action propre à leur partenaire. Elles représentent 71.1% des requêtes des enfants et 83.2% de celles des mères. D'autre part, on constate une forte symétrie dans la façon dont se distribuent les différents types de requêtes d'action entre les enfants, symétrie qui ne se retrouve pas chez les mères[*]. Après les requêtes d'action propre, les enfants produisent le plus souvent des requêtes d'objet (13.2% des requêtes initiées par l'enfant (F) et 19.1% de celles initiées par l'enfant (G)).

[*] $X^2(4x2)=6.1$, n.s., $p<.05$, ddl=3, pour les distributions entre les deux enfants (action propre, objet, prendre, autres), $X^2(4x2)=29.54$, $p<.01$, ddl=3 (action propre, objet, identification, autres) pour les mères.

C'est aussi le cas de la mère (F), dont la proportion de requêtes d'objet équivaut à celle d'identification (respectivement 3,8% contre 4,3%), alors que la mère (G) a tendance a les produire moins souvent que les requêtes d'identification (respectivement 4,8% contre 12,9%). Cette différence est essentiellement due à la sur-représentation des requêtes d'identification au détriment des requêtes d'action propre dans les productions de la mère (G). La production relativement élevée de requêtes de ce type s'explique par le fait que l'identification constitue un jeu pour la dyade G[1].

En terme de fréquence, les requêtes d'objet et de prendre sont plus fréquemment employées par les enfants que par les mères. Elles représentent respectivement 16,3% et 8,9% des productions des enfants, et 4,3% et 1,5% de celle des mères. Par contre, les requêtes d'identification et de coopération sont presque exclusivement employées par les mères (respectivement 8,3% et 2,4% pour les mères contre 2,3% et 0,2% pour les enfants). Concernant les prohibitions, elles ne représentent pas plus d'un pour-cent des productions des enfants et de la mère (G), la mère (F) n'ayant adressé aucune prohibition à l'enfant (F).

3. Thèmes des requêtes d'action

En nous appuyant sur les thématiques dans lesquelles s'inscrivent les épisodes conflictuels, nous avons distingué sept principaux thèmes concernant les requêtes (chapitre V, 2., p.51). Le tableau suivant présente la répartition des requêtes initiées par les mères et les enfants des deux dyades en fonction de ces différents thèmes.

[1] Lorsqu'ils lisent, la mère et l'enfant (G) jouent à identifier des dessins. La mère nomme un objet ou un personnage que l'enfant doit rechercher et désigner.

Initiateur	THEME DE LA REQUETE Activité ludique	Alimen- -tation	Espace	Règles	Relation affectives	Soins	Sécurité	Total
CHIF	195 **72%**	22 **8,1%**	14 **5,2%**	11 **4%**	2 **0,7%**	27 **10%**	- -	271 **100%**
MOTF	341 **61,6%**	9 **1,6%**	28 **5,1%**	97 **17,5%**	21 **3,8%**	54 **9,7%**	4 **0,7%**	554 **100%**
Dyade F % rang	536 **65%** 7	31 **3,8%** 3	42 **5%** 4	108 **13,1%** 6	23 **2,8%** 2	81 **9,8%** 5	4 **0,5%** 1	825 **100%**
CHIG	223 **73,4%**	39 **12,8%**	24 **7,9%**	5 **1,6%**	3 **1%**	10 **3,3%**	- -	304 **100%**
MOTG	309 **67,6%**	14 **3,1%**	35 **7,7%**	51 **11,2%**	14 **3,1%**	27 **5,9%**	7 **1,5%**	457 **100%**
Dyade G % rang	532 **69,9%** 7	53 **6,9%** 4	59 **7,7%** 6	56 **7,4%** 5	17 **2,2%** 2	37 **4,8%** 3	7 **0,9%** 1	761 **100%**

3.1 Comparaisons inter-dyades

L'ordre dans lequel se classent les différents thèmes ne varie pas de manière significative entre les deux dyades*. Le thème le plus représenté est celui des activités ludiques (65% des requêtes pour la dyade F et 69,9% pour la dyade G), les moins représentés concernent la sécurité et les relations affectives (respectivement 0,5% et 2,8% pour la dyade F, 0,9% et 2,2% pour la dyade G). Cependant, quelques variations s'observent, les thèmes de l'alimentation et de l'espace occupant un rang plus élevé au sein de la dyade G qu'au sein de la dyade F (respectivement 4ème et 6ème rang contre 3ème et 4ème). Par contre le rang occupé par les requêtes liées à la règle et aux soins est plus élevé dans la dyade F que dans la dyade G (respectivement rang 6ème et 5ème contre 5ème et 3ème).

Lorsque l'on regarde la proportion de requêtes énoncées dans les différents thèmes, on note une sur-représentation du thème 'activité ludique' dans lequel s'inscrivent en moyenne deux

* F=10,93, n.s., p<.05, ddl=6 pour les classements des dyades.
F=11,36, n.s., p<.05, ddl=6, pour les deux enfants.
F=11,62, n.s., p<.01, ddl=6, pour les deux mères.

Lorsque l'on regarde la proportion de requêtes énoncées dans les différents thèmes, on note une sur-représentation du thème 'activité ludique' dans lequel s'inscrivent en moyenne deux tiers des requêtes, l'autre tiers se répartissant sur six thèmes. Les requêtes liées aux activités ludiques, à l'alimentation et à l'espace sont plus fréquemment produits par la dyade G. En comparaison, les requêtes de la dyade F s'inscrivent plus souvent dans les thèmes de la règle et des soins* .

3.2 Comparaison intra-dyades

De même que pour les comparaisons inter-dyades, le rang occupé par les différents thèmes au sein d'une dyade ne varie pas de façon significative en fonction de l'initiateur de la requête** , même si, pour un même thème, les taux dans lesquels les requêtes sont produites fluctuent en fonction de l'initateur*** . Si la plus grande proportion des requêtes des enfants concernent les activités ludique (1er rang) et l'alimentation (2ème rang pour l'enfant G et 3ème pour l'enfant F), les mères privilégient les requêtes concernant la règle (2ème rang) après celles concernant les activités ludiques (1er rang). Ces résultats sont consistants avec ceux de Minton, Kagan & Levine (1971) qui relèvent, dans le cadre d'interactions naturelles mère-enfant, que les requêtes les plus fréquentes des enfants de 27 mois concernent la nourriture et les jouets. Concernant les mères, le fait qu'une grande proportion de leurs requêtes se réfèrent à la règle est cohérent avec les conclusions de la recherche de Sterponi & Pontecorvo (1996) qui relèvent qu'entre 3 et 6 ans, la socialisation s'accomplit très fréquemment à travers les directives. Ainsi, on observe une sur représentation des requêtes liées aux règles chez les mères (17,5% contre 4% au sein de la dyade F, 11,2% contre 1,6% au sein de la dyade G), et des requêtes liées à l'alimentation chez l'enfant (8,1% contre 1,6%

---

* $X^2(6*2)=39.2$, $p<.01$, ddl=5, en regroupant les thèmes relations affectives et sécurité.

** $F=9.86$, n.s., $p<.01$, ddl=6, pour la dyade F; $F=9.59$, n.s., $p<.01$, ddl=6, pour la dyade G.

*** $X^2(6*2)=56.54$, $p<.01$, ddl=5 pour la dyade F, $X^2(6*2)=58.44$, $p<.01$, ddl=5 en regroupant les thèmes sécurité et relations affectives.

au sein de la dyade F, 12,8% contre 3,1% au sein de la dyade G). De manière plus générale, les mères énoncent plus de requêtes ayant trait à la règle et à la sécurité que ne le font les enfants, qui adressent pour leur part plus de requêtes s'inscrivant dans des thèmes ludiques et liés à l'alimentation. Seul le thème de l'espace est représenté dans les mêmes proportions quelque soit l'initiateur de la requête. Concernant le thème de la sécurité, les enfants n'énoncent jamais de requêtes principales s'inscrivant dans ce thème[2].

4. Scénario des requêtes d'action

Les tableaux suivants présentent pour chaque partenaire, la proportion de requêtes résolues immédiatement, ainsi que, le cas échéant, le type d'échanges composant le scénario. Le scénario des requêtes peut être composé de différents types d'échanges (cf. p.121). Dans ce cas, nous avons considéré les échanges de type 'refus' et 'refus-conflit' comme prévalants et les échanges de type 'séquences intermédiaires' comme récessifs par rapport aux autres pour ne retenir que les deux principaux types d'échanges composant le scénario.

[2] La seule requête s'inscrivant dans le thème de la sécurité relevée chez les enfants est une requête intermédiaire produite par l'enfant(F) à l'âge de 34;14 : *CHI : <tû tlèv> [1] <tû fè ata~sio~ osak> [2] <xxx> [3] [°oint: tu te lèves tu fais attention au sac].

Initiateur de la requête d'action														
	CHIF (n=271)							MOTF (n=554)						
	Résolution Immédiate	Refus	Refus Conflit	Protestation	Protestation Conflit	Séquences Inter.	Total	Résolution Immédiate	Refus	Refus Conflit	Protestation	Protestation Conflit	Séquences Inter.	Total
Résolution Immédiate	76 **28%**	-	-	-	-	-	76 **28%**	239 **43,1%**	-	-	-	-	-	239 **43,1%**
Refus	-	33 **12,2%**	-	-	-	-	33 **12,2%**	-	30 **5,4%**	-	-	-	-	30 **5,4%**
Refus-Conflit	-	-	19 **7%**	-	-	-	19 **7%**	-	-	32 **5,8%**	-	-	-	32 **5,8%**
Protestation	-	1 **0,4%**	6 **2,2%**	0 **0%**	-	-	7 **2,6%**	-	4 **0,7%**	10 **1,8%**	14 **2,5%**	-	-	28 **5%**
Protestation-Conflit	-	0 **0%**	2 **0,8%**	-	1 **0,4%**	-	3 **1,2%**	-	1 **0,2%**	3 **0,5%**	-	2 **0,4%**	-	6 **1,1%**
Séquences Intermdiaires	-	18 **6,6%**	33 **12,2%**	5 **1,8%**	0 **0%**	77 **28,4%**	133 **49%**	-	20 **3,6%**	30 **5,4%**	33 **6%**	19 **3,4%**	117 **21,1%**	219 **39,5%**
Total	76 **28%**	52 **19,2%**	60 **22,1%**	5 **1,8%**	1 **0,4%**	77 **28,4%**	271 **100%**	239 **43,1%**	55 **9,9%**	75 **13,5%**	47 **8,5%**	21 **3,8%**	117 **21,1%**	554 **100%**
		112 **41,3%**			83 **30,6%**				130 **23,5%**			185 **33,4%**		

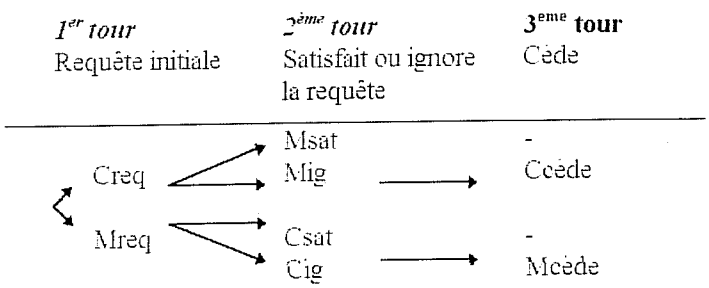
Résolution immédiate
Scénarios non coopératifs
Scénarios coopératifs

Initiateur de la requête d'action														
	CHIG (n=304)							MOTG (n=457)						
	Résolution Immédiate	Refus	Refus Conflit	Protestation	Protestation Conflit	Séquences Inter.	Total	Résolution Immédiate	Refus	Refus Conflit	Protestation	Protestation Conflit	Séquences Inter.	Total
Résolution Immédiate	122 **40,1%**	-	-	-	-	-	122 **40,1%**	244 **53,4%**	-	-	-	-	-	244 **53,4%**
Refus	-	23 **7,6%**	-	-	-	-	23 **7,6%**	-	44 **9,6%**	-	-	-		44 **9,6%**
Refus-Conflit	-	-	19 **6,3%**	-	-	-	19 **6,3%**	-	-	16 **3,5%**	-	-		16 **3,5%**
Protestation	-	0 **0%**	5 **1,6%**	2 **0,7%**	-	-	7 **2,3%**	-	5 **1,1%**	4 **0,9%**	10 **2,2%**	-		19 **4,2%**
Protestation-Conflit	-	0 **0%**	1 **0,3%**	-	0 **0%**	-	1 **0,3%**	-	0 **0%**	0 **0%**	-	0 **0%**		0 **0%**
Séquences Intermdiaires	-	5 **1,6%**	20 **6,6%**	7 **2,3%**	1 **0,3%**	99 **32,6%**	132 **43,4%**	-	12 **2,6%**	8 **1,7%**	16 **3,5%**	4 **0,9%**	94 **20,6%**	134 **29,3%**
Total	122 **40,1%**	28 **9,2%**	45 **14,8%**	9 **3%**	1 **0,3%**	99 **32,6%**	304 **100%**	244 **53,4%**	61 **13,3%**	28 **6,1%**	26 **5,7%**	4 **0,9%**	94 **20,6%**	457 **100%**
		73 **24%**			109 **35,9%**				89 **19,4%**			124 **27,2%**		

Résolution immédiate
Scénarios non coopératifs
Scénarios coopératifs

1.1 La résolution immédiate (colonne 1)

La requête est considérée comme résolue immédiatement lorsqu'elle est satisfaite au deuxième tour, ou lorsque l'adressé ayant ignoré la requête, l'initiateur abandonne sa requête :



Quelque soit l'initiateur de la requête, entre un tiers et la moitié des requêtes sont résolues immédiatement, ce qui représente le déroulement le plus probable. Ceci est d'autant plus vrai lorsque ce sont les mères qui initient les requêtes* : 53,4% des requêtes de la mère (G) et 43,1% de celles de la mère (F) sont résolues immédiatement contre respectivement 40,1% et 28% pour celles des enfants.

1.2 Les scénarios coopératifs et non coopératifs

Lorsque la requête n'est pas résolue immédiatement et ouvre sur des échanges ultérieurs, les scénarios sont le plus souvent coopératifs, excepté concernant l'enfant (F) : 30,6% de ses requêtes ouvrent sur des échanges coopératifs, alors que 41,3% sont suivis d'échanges où la mère (F) adopte une attitude non coopérative. Cependant, rapporté à l'ensemble des requêtes, les adressés adoptent plus souvent une attitude coopérative que non coopérative (entre 19,4% et 41,3% d'ouverture de scénarios non coopératifs selon le partenaire).

* $X^2(2x2)=12,86$ pour la dyade G et $X2(2x2)=17,57$ pour la dyade F, $p<.01$, ddl=1.

Parmi les échanges qui peuvent tout autant composer des scénarios coopératifs que non coopératifs, les séquences intermédiaires sont plus fréquemment produites que les échanges concernant la manière de réaliser la requête. Les séquences intermédiaires sont présentes dans 29,3 à 39,5% des requêtes initiées par les mères, et dans 43,4 à 49% de celles initiées par les enfants, ces derniers étant plus souvent amenés à insister sur leur message initial ou à le clarifier vis à vis de l'interlocuteur que les mères* .

Les échanges relatifs à la manière de réaliser la requête se rencontrent plus fréquemment chez les mères que chez les enfants** . Ils représentent 5,3% à 5,5% des requêtes des enfants et 8,5% à 15,5% de celles des mères. Alors que la mère et l'enfant (G) protestent la manière dont l'adressé réalise la requête à peu près dans les mêmes proportions, la mère de la dyade F est plus souvent amenée à le faire que l'enfant*** .

1.2.1 Les scénarios coopératifs (colonnes 4-5-6)

Lorsque la requête ouvre sur des échanges de type coopératif, les scénarios sont le plus souvent composés de séquences intermédiaires. Autour de 20% de l'ensemble des requêtes des mères et 30% de celles des enfants ont un scénario uniquement composé de ces séquences, ce qui représente entre 60% et 75% des scénarios coopératifs des mères et plus de 90% de ceux des enfants**** . Les pourcentages restant étant composés d'échanges relatifs à la manière de satisfaire la requête.

---

* $X^2(2x2)=6,78$, $p<.01$, ddl=1 pour la dyade F, $X^2(2x2)=15,96$, $p<.01$, ddl=1 pour la dyade G.

** Ces pourcentages sont calculés en faisant le rapport entre le nombre de requêtes dont le scénario est composé d'au moins une protestation (ligne 4 + ligne 5 + intersection de la ligne 6 avec les colonnes 4 et 5) sur le nombre total de requêtes, soit : CHIF=(7+3+5+0)/271, MOTF=(28+6+33+19)/554, CHIG=(7+1+7+1)/304, MOTG=(19+0+16+4)/457.

*** $X^2(2x2)=2,91$, n.s., $p<.01$, ddl=1 pour la dyade G, $X^2(2x2)=16,9$, $p<.01$, ddl=1 pour la dyade F.

**** 77/83=92,8% des requêtes de l'enfant (F) ouvrant sur un scénario coopératif, 99/109=90,8% pour l'enfant (G), 117/185=63,2% pour la mère (F) et 94/124=75,8% pour la mère (G).

1.2.2 Les scénarios non coopératifs (colonnes 2-3)

La plupart des scénarios non coopératifs sont composés uniquement d'échanges de type 'refus' ou 'refus-conflit' ou accompagnés de séquences intermédiaires. Si l'enfant et la mère (G) adoptent des attitudes non coopératives dans les mêmes proportions (respectivement 19.4% et 24%), ce n'est pas le cas de la dyade (F) où la mère (F) refuse presque deux fois plus souvent que l'enfant (F) de satisfaire les requêtes qui lui sont adressées (respectivement 41.3% et 23.5%)*. Cependant, l'enfant (F) refuse dans les mêmes proportions que la mère et l'enfant (G). La différence observée entre la mère et l'enfant (F) semble donc essentiellement due à l'adoption fréquente d'une attitude non coopérative par la mère (F).

Lorsque l'adressé ne se montre pas coopératif, l'initiateur de la requête peut céder ou décider d'ouvrir un conflit :

1er tour Requête initiale	*2ème tour* Refus	**3ème tour** Cede ou Conflit
Creq	Mrf	Ccede Cconflit ...
Mreq	Crf	Mcede Mconflit ...

Regardons avec le tableau qui suit, quelles sont les proportions de refus qui ouvrent sur des épisodes conflictuels au sein des deux dyades :

* $X^2(2x2)=28.01$, $p<.01$, ddl=1 pour la dyade F, $X^2(2x2)=2.24$, n.s., $p<.01$, ddl=1 pour la dyade G.

1er tour Requête initiale	*2ème tour* Refus	**3eme tour** Cède ou Conflit
CHIF (n=271) →	MOTF refus (n=112) 41,3% →	CHIF cède (n=52) 46,4%
	↘	CHIF conflit (n=60) 53,6%
MOTF (n=554) →	CHIF refus (n=130) 23,5% →	MOTF cède (n=55) 42,3%
	↘	MOTF conflit (n=75) 57,7%
CHIG (n=304) →	MOTG refus (n=73) 24% →	CHIG cède (n=28) 38,4%
↘	↘	CHIG conflit (n=45) 61,6%
MOTG (n=457) →	CHIG refus (n=89) 19,5% →	MOTG cède (n=61) 68,5%
	↘	MOTG conflit (n=28) 31,5%

Concernant la dyade F, aucune différence n'est observée entre la mère et l'enfant par rapport aux pourcentages de conflits ouverts suite au refus de l'adressé*. Lorsque l'interlocuteur adopte une attitude non coopérative, il est alors un peu plus probable que la mère et l'enfant de la dyade F entrent en conflit plutôt qu'ils ne cèdent (respectivement 57,7% et 53,6% contre 42,3% et 46,4%). Cette même tendance s'observe de façon un peu plus marquée chez l'enfant (G), qui entre en conflit suite à 61,6% des refus de sa mère**. Par contre, cette dernière préfère abandonner sa requête (68,5%) plutôt que d'ouvrir un

* $X^2(2x2)=0.41$, n.s., $p<.01$, ddl=1.
** $X^2(2x2)=0,79$, n.s., $p<.01$, ddl=1.

conflit suite au refus de l'enfant (31,5%). Comme nous l'avons évoqué auparavant, par définition, l'adressé est en droit de refuser de satisfaire la requête qui lui est adressée (Garvey, 1975; Vanderveken, 1988). Pourtant, exception faite de la mère (G), l'initiateur d'une requête entre plus souvent en conflit qu'il ne cède suite au refus de l'adressé, ne reconnaissant pas ce droit à l'adressé (Eisenberg, 1992).

En conclusion, il apparaît que les deux enfants se comportent de façon relativement similaire en situation communicative de requête. Tous deux refusent de satisfaire environ 20% des requêtes de leurs mères, et entrent en conflit dans un peu plus de 50% des cas où la mère refuse de satisfaire leur requête. L'attitude des mères diffère de celles des enfants, mais aussi entre elles. Si la mère (F) refuse fréquemment de satisfaire la requête de son enfant (41,3%), elle n'entre pas plus souvent en conflit que ce dernier (57,7% contre 53,6%), alors que la mère (G), qui refuse aussi fréquemment de satisfaire que les enfants (24%), entre bien moins souvent en conflit qu'eux (31,5% contre 53,6 à 61,6%). Ce résultat contraste avec celui reporté par l'étude d'Eisenberg (1992) dans une étude portant sur les situations oppositionnelles/conflictuelles. Cette dernière relève qu'au cours d'interactions naturelles recueillies dans cinq situations différentes de la vie quotidienne, entre quatre-vingt mères et leurs enfants de 4 ans, les mères et les enfants ont tendance à entrer en conflit plus souvent qu'à céder, et ceci de façon plus marquée chez les mères que chez les enfants (76% de conflits ouverts par les mères contre 52% par les enfants).

2. Résolution des requêtes d'action

		Resolution des Requetes d'Action		Total
		Satisfaction	Non satisfaction	
Dyade F	CHI	160 59%	111 41%	271 100%
	MOT	309 55,8%	245 44,2%	554 100%
Dyade G	CHI	230 75,7%	74 24,3%	304 100%
	MOT	299 65,4%	158 34,6%	457 100%

Quelque soit l'initiateur de la requête, il est plus probable que ce dernier obtienne satisfaction plutôt que de devoir abandonner sa requête. Sur l'ensemble des requêtes, l'enfant et la mère de la dyade F obtiennent satisfaction dans les mêmes proportions, soit 59% des cas pour l'enfant et 55,8% pour la mère*. Par contre, l'enfant (G) a plus de chances d'obtenir satisfaction que sa mère (75,7% contre 65,4%)**.

Nous reviendrons sur ce point au cours de la quatrième partie de ce chapitre lorsque nous nous intéresserons à l'effet des différents moyens employés afin de transmettre l'intention communicative de requête sur la résolution de l'épisode. Avant cela, nous allons nous intéresser aux différents moyens utilisés par l'un et l'autre des partenaires interactionnels dans les différentes situations que nous venons de décrire.

* $X^2(2x2)=0,79$, n.s., $p<.01$, ddl=1 pour la dyade F.
** $X^2(2x2)=9,02$, $p<.01$, ddl=1 pour la dyade G.

RESULTATS II

LES MOYENS

Au cours de cette partie, nous allons recenser la proportion dans laquelle chaque moyen apparaît au sein des épisodes de requête. Dans un premier temps, nous regarderons les moyens initiaux employées par chacun des partenaires en fonction de son statut (initiateur ou adressé) afin de transmettre la requête et le refus initial. Puis, nous nous intéresserons aux moyens ultérieurs employés par chacun lorsque l'interlocuteur ne se montre pas coopératif.

1. La forme de la requête initiale

Le tableau suivant présente les formes initiales au moyen desquelles sont transmises les requêtes de la mère et de l'enfant de chaque dyade. Ces formes sont regroupées en fonction de la présence ou de l'absence d'une adjonction.

	REQUETES INITIALES			
	DYADE F		DYADE G	
	CHIF	MOTF	CHIG	MOTG
FORMES SANS ADJONCTION	n=249 91,9%	n=468 84,5%	n=283 93,1%	n=398 87,1%
Forme Indéfinie	56 20,7%	0 0%	97 31,9%	0 0%
Non Verbale	23 8,5%	0 0%	25 8,2%	2 0,4%
Forme Explicite :	127 46,9%	335 60,5%	77 25,3%	267 58,4%
- sans mouvement démonstratif	125 46,1%	312 56,3%	76 25%	251 54,9%
- avec mouvement démonstratif	2 0,7%	23 4,2%	1 0,3%	16 3,5%
Forme Implicite :	43 15,9%	118 21,3%	84 27,6%	126 27,6%
- sans mouvement démonstratif	43 15,9%	118 %	81 26,6%	123 26,9%
- avec mouvement démonstratif	0 0%	0 0%	3 1%	3 0,7%
Forme Mixte (explicite et implicite)	0 0%	15 2,7%	0 0%	3 0,7%
FORMES AVEC ADJONCTION	n=22 8,1%	n=86 15,5%	n=21 6,9%	n=59 12,9%
ADJONCTION JUSTIFICATIVE	n=13 4,8%	n=78 14,1%	n=20 6,6%	n=56 12,2%
Forme Explicite avec Justification Juxtaposée	6 2,2%	56 10,1%	2 0,7%	50 10,9%
Forme Implicite avec Justification Juxtaposée	0 0%	7 1,3%	2 0,6%	3 0,7%
Forme mixte avec Justification Juxtaposée	0 0%	1 0,2%	0 0%	0 0%
Forme Non Verbale Justifiée	7 2,6%	14 2,5%	16 5,3%	3 0,7%
ADJONCTION POLIE	n=9 3,3%	n=8 1,4%)	n=1 0,3%	n=3 0,7%
Forme Explicite avec Politesse et Justification	0 0%	1 0,2%	0 0%	1 0,2%
Forme Indéfinie avec Politesse	4 1,5%	0 0%	0 0%	0 0%
Forme Explicite avec Politesse	3 1,1%	5 0,9%	1 0,3%	2 0,4%
Forme Implicite avec Politesse	1 0,4%	0 0%	0 0%	0 0%
Politesse	1 0,4%	2 0,4%	0 0%	0 0%
TOTAL	271 100%	554 100%	304 100%	457 100%

D'un point de vue général, la majore partie des requêtes sont produites sans adjonction (93,1% à 91,9% des requêtes des enfants et 84,5% à 87,1% de celles des mères). Les formes avec et sans adjonction sont utilisées dans les mêmes proportions par les deux enfants ainsi que par les deux mères. Cependant, ces dernières ont tendance à accompagner leur requête initiale d'une adjonction plus fréquemment que leur enfant (respectivement 15,5% contre 8,1% pour la dyade F et 12,9% contre 6,9% pour la dyade G)*.

1.1 Les formes sans adjonction

1.1.1 Comparaison inter-dyades

Lorsque les mères produisent leurs requêtes initiales sans adjonction, elles recourent autant l'une que l'autre aux formes explicites et implicites (respectivement 60,5% contre 21,3% pour la mère (F) et 58,4% contre 27,6% pour la mère (G)**. Cette symétrie n'existe pas entre les enfants qui recourent différemment aux formes sans adjonction***. La différence repose essentiellement sur les formes verbales, puisque les enfants emploient les formes non verbales dans les mêmes proportions (8,5% pour l'enfant (F) et 8,2% pour l'enfant (G)). De la même manière que les mères, l'enfant (F) privilégie les formes explicites aux formes implicites (46,9% contre 15,9%), alors que l'enfant (G) recourt indifféremment à ces deux formes (25,3% de ses requêtes initiales sont produites sous forme explicite et 27,6% sous forme implicite). Concernant les formes indéfinies, l'enfant (G) produit plus souvent ses

---

* $X^2(2x2)=0,3$, n.s., $p<.1$, ddl=1 pour une comparaison entre les deux enfants et $X^2(2x2)=1,39$, n.s., $p<.1$, ddl=1 pour une comparaison entre les deux mères.

$X^2(2x2)=8,77$, $p<.01$, ddl=1 pour une comparaison entre la mère et l'enfant de la dyade F et $X^2(2x2)=6,99$, $p<.01$, ddl=1 pour celle de la dyade G.

** $X^2(3x2)=5,58$, n.s., $p<.05$, ddl=2 en distinguant les formes explicites et mixtes des formes implicites sans adjonction et l'ensemble des autres formes utilisées.

*** $X^2(5x2)=34,8$, $p<.01$, ddl=4 en distinguant les formes indéfinies, non verbales, explicites, implicites sans adjonction et l'ensemble des autres formes.

requêtes dans des formes non identifiables que l'enfant (F) (31,9% de ses requêtes sont indéfinies contre 20,7% pour l'enfant (F))* .

1.1.2 Comparaisons intra-dyades

Comparées aux enfants, les mères transmettent rarement leur requête initiale de façon non verbale, voir jamais concernant la mère (F). Même lorsque les mères justifient leur requête, elles ont tendance à verbaliser la requête (*explanadum*), juxtaposant la justification (*explanans*).

1.1.3 Présentation démonstrative de la requête

Comme nous l'avons vu au cours de la partie théorique (chapitre VI, 3.1., p.59), la requête peut être présentée au sein d'un mouvement démonstratif (constat → conséquence) ou justificatif (thèse → justification). Cette première façon de présenter la requête, est presque exclusivement employée par les mères. Ces dernières présentent ainsi 4.2% de leurs requêtes initiales contre 0.7% à 1.3% de celles des enfants.

REQUETES PRESENTEES DANS UN MOUVEMENT DEMONSTRATIF

PERIODE	1 18-21 MOIS	2 22-24 MOIS	3 25-27 MOIS	4 28-30 MOIS	5 31-33 MOIS	6 34-36 MOIS	TOTAL
CHIF	n=58	n=37	n=49	n=33	n=42	n=52	n=271
	-	-	1 2%	0 0%	1 2.4%	0 0%	2 0.7%
CHIG	n=39	n=48	n=47	n=45	n=74	n=51	n=304
	-	-	1 2.1%	0 0%	3 4.1%	0 0%	4 1.3%

D'un point de vue développemental, les enfants ne présentent pas leur requête de manière démonstrative avant la troisième période, soit au début de leur deuxième année. Cependant,

* $X^2(2x2)=9.28$, $p<.01$, ddl=1.

cette manière de présenter la requête initiale reste très marginale dans les mois qui suivent son commencement.

1.2 Les formes avec adjonction

Alors que les enfants ne présentent pratiquement jamais leur requête en restituant leur chronologie à l'interlocuteur, ils la justifient entre 4,8% et 6,6% des cas sur la période 18-36 mois. Les mères le font également mais dans de plus grandes proportions puisque la mère (F) en justifie 14,3% et 12,4% pour la mère (G)*. Par rapport à l'emploi d'adjonctions justificatives, celui d'adjonctions polies est relativement faible. Ces dernières accompagnent entre 0,3% et 3,3% des requêtes initiales de l'enfant, et entre 0,7% et 1,4% de celles des mères. Comparé à l'emploi d'adjonctions justificatives, il n'y a que l'enfant (F) qui recourt indifféremment à ces deux types d'adjonctions, les mères et l'enfant (G) privilégiant les adjonctions justificatives aux adjonctions polies.

1.2.1 Les adjonctions justificatives

1.2.1.1 Forme des explananda

Lorsque les mères et les enfants, verbalisent *l'explanandum* et *l'explanans*, les formes des *explananda* correspondent à celles avec lesquelles ils transmettent leurs requêtes sans adjonction : la mère (F), l'enfant (F) et la mère (G) expriment le plus souvent leurs *explananda* sous forme explicite, l'enfant (G) ne privilégie pas une forme par rapport à une autre.

---

* 14,1+0,2=14,3% pour la mère (F) et 4,8% pour l'enfant (F) avec $X^2(2x2)=16,45$, $p<.01$, ddl=1 et 12,2+0,2=12,4% pour la mère (G) et 7,2% pour l'enfant (G) avec $X^2(2x2)=6,15$, $p<.05$, ddl=1.

1.2.1.2 Forme des requêtes justifiées

1.2.1.2.1 Les requêtes justifiées des mères

Les deux mères privilégient les requêtes avec justification juxtaposée par rapport aux formes non verbales justifiées (respectivement 11,6%[3] contre 2,5% pour la mère (F) et 11,6%[4] contre 0,7% pour la mère (G)).

1.2.1.2.2 Les requêtes justifiées des enfants

A la différence des mères, les enfants auraient tendance à verbaliser seulement *l'explanans* plutôt que de le verbaliser les deux aspects de l'acte justificatif : l'enfant (G) verbalise uniquement *l'explanans* dans 5,3% de ses requêtes alors qu'il verbalise également *l'explanandum* dans 1,3% d'entre elles. Cette tendance est moins marquée chez l'enfant (F) : *l'explanans* est le seul aspect verbalisé dans 2,6% de ses requêtes et accompagne la verbalisation de *l'explanandum* dans 2,2% des cas. Les occurrences de ces deux types ne sont pas assez nombreuse pour que cette différence puisse être validée statistiquement[5]. Regardons d'un point de vue développementale, la manière dont évolue l'emploi de ces formes.

	REQUETES INITIALES AVEC ADJONCTION						
	1	2	3	4	5	6	
PERIODE	18-21 MOIS	22-24 MOIS	25-27 MOIS	28-30 MOIS	31-33 MOIS	34-36 MOIS	TOTAL
CHIF	n=58	n=37	n=49	n=33	n=42	n=52	n=271
Requête Non Verbale Justifiée	1	2	0	1	1	2	7
Requête avec Justification Juxtaposée	-	-	2	0	3	1	6
	1	2	2	1	4	3	13
TOTAL	1,7%	5,4%	4,1%	3%	9,5%	5,7%	4,8%

[3] 11,6%=10,1+1,3+0,2.
[4] 11,6%=10,9+0,7.
[5] $X^2(3x2)=3,29$, n.s., $p<.05$, ddl=2.

	REQUETES INITIALES AVEC ADJONCTION						
	1	2	3	4	5	6	
PERIODE	18-21 MOIS	22-24 MOIS	25-27 MOIS	28-30 MOIS	31-33 MOIS	34-36 MOIS	TOTAL
CHIG	n=39	n=48	n=47	n=45	n=74	n=51	n=304
Requête Non Verbale Justifiée	-	1	8	5	1	1	16
Requête avec Justification Juxtaposée	-	-	-	1	2	1	4
	-	1	8	6	3	2	20
TOTAL		2,1%	17%	13,3%	4%	3,9%	6,6%

Chez les deux enfants, la production de requêtes initiales avec justification juxtaposée est plus tardivement que les requêtes non verbales justifiées. Elles apparaissent respectivement aux âges de 27:9 et 20:13 chez l'enfant (F) et à ceux de 28:11 et 23:10 chez l'enfant (G). Le décalage observé à propos du commencement de la production de requêtes non verbales justifiées entre l'enfant (F) et l'enfant (G) se retrouve avec celle des requêtes avec justification juxtaposée.

Dès leur émergence, les conduites justificatives sont produites régulièrement par les deux enfants. Les proportions dans lesquelles les emploie l'enfant (F) à chaque période d'âge, varie peu*. Bien que l'on observe une légère augmentation à la période 5, cette tendance ne se confirme pas au cours des mois suivants. Concernant l'enfant (G), ces proportions présentent des variations plus importantes sur le période 22-36 mois*. Très employées à la période 3 et 4 (respectivement 17% et 13,3%), leur emploi diminue par la suite pour ne pas dépasser 4% aux périodes 5 et 6.

Avant trois ans, les requêtes initiales justifiées sont encore très rares. De plus, leur emploi ne semble pas évoluer de manière particulière sur cette période. Par contre, concernant leur forme, nos résultats confirment les résultats de l'étude de Veneziano (1990).

* X^2corrigé(3x2)=1.23, n.s., p<.01, ddl=2 pour l'enfant (F) et X^2(3x2)=16.7, p<.01, ddl=2 pour l'enfant (G) en regroupant les périodes 1-2, 3-4 et 5-6.

En observant longitudinalement une enfant dans le cadre d'interactions naturelles entre l'âge de 15;2 et 26;6, l'auteur avait relevé qu'elle commençait d'abord par verbaliser uniquement *l'explanans* avant de verbaliser *l'explanandum* et *l'explanans* au sein d'un même tour de parole. Par ailleurs, cette tendance développementale explique pourquoi l'enfant (F), légèrement plus précoce que l'enfant (G) concernant l'émergence de la conduite justificative, verbalise aussi fréquemment les deux composants de l'acte justificatif que *l'explanans* seul, alors que l'enfant (G) ne verbalise encore le plus souvent que *l'explanans*.

D'un point de vue développemental, un changement apparaît dans la façon dont l'enfant présente sa requête initiale entre 25 et 27 mois. Autour de cette période, les deux enfants commencent à verbaliser *l'explanans* et *l'explanandum* au sein d'un même tour de parole (période 3 pour l'enfant (F) et 4 pour l'enfant (G)), et à adresser leurs requêtes de manière démonstrative (période 3 pour l'enfant (F) et l'enfant (G)). Ce changement dans l'expression et la présentation de la requête nous semble refléter un progrès dans la compréhension du lien entre les comportements et les motifs ou causes qui les ont engendré.

1.2.2 Les adjonctions polies

Les mères et les enfants utilisent très peu de formules de politesse au moment de la formulation initiale de leur requête. D'un point de vue général, les mères et enfants en usent dans les mêmes proportions. Une comparaison inter-dyades montre que les partenaires de la dyade F les emploient plus fréquemment que ceux de la dyade G*. Cependant, comme nous l'avons souligné précédemment, le recours aux adjonctions polies est moins fréquent lors de la production initiale de la requête que le recours aux adjonctions justificatives. Voyons ce que peuvent nous apporter des éléments développementaux à ce sujet.

---

* $X^2(2x2)=3,18$, n.s., $p<.05$, ddl=1 pour la dyade F, X^2corrigé$(2x2)=0,01$, n.s., $p<.1$, ddl=1 pour la dyade G et $X^2(2x2)=7,14$, $p<.05$, ddl=1 pour la comparaison entre dyades.

	REQUETES AVEC ADJONCTIONS						
PERIODE	1 18-21 MOIS	2 22-24 MOIS	3 25-27 MOIS	4 28-30 MOIS	5 31-33 MOIS	6 34-36 MOIS	TOTAL
CHIF	n=58	n=37	n=49	n=33	n=42	n=52	n=271
Requête avec adjonction polie	-	5 13,5%	0 0%	1 3%	3 7,1%	0 0%	9 3,3%
CHIG	n=39	n=48	n=47	n=45	n=74	n=51	n=304
Requête avec adjonction polie	-	-	-	-	1 1,3%	0 0%	1 0,3%

L'hypothèse d'un emploi plus tardif des adjonctions polies par rapport aux adjonctions justificatives pourrait être avancée aux vues des données concernant l'enfant (G). Cependant, si l'utilisation d'adjonctions polies est beaucoup plus tardive que celle d'adjonctions justificatives chez cet enfant, ce décalage est peu marqué chez l'enfant (F). Il semble donc que les adjonctions polies soient tout simplement utilisées en moins grande proportion et de façon plus irrégulière que les adjonctions justificative.

1.3 Conclusion

Il apparaît que les requêtes initiales sont le plus souvent formulées de manière explicite et sans adjonction. Lorsqu'une adjonction accompagne la requête initiale, il s'agit alors le plus souvent d'une adjonction justificative. A partir du moment où elles accompagnent les premières requêtes initiales, leur emploi est régulier et constant jusqu'à l'âge de 36 mois. Par contre, l'usage d'une formule de politesse au moment de la formulation initiale de la requête est plus ponctuel. Ces constats nous font supposer que la justification constitue un moyen plus adapté que la politesse dans le processus de persuasion.

2. Forme du refus initial

	REFUS INITIAL			
	DYADE F		DYADE G	
	CHIF	MOTF	CHIG	MOTG
MOYENS NON VERBAUX	(n=41) (31,5%)	(n=8) (7,1%)	(n=46) (51,7%)	(n=4) (5,5%)
Opposition Non Verbale, Action Alternative et Colère	41 31,5%	8 7,1%	46 51,7%	4 5,5%
MOYENS VERBAUX	(n=89) (68,5%)	(n=104) (92,8%)	(n=43) (48,3%)	(69) (94,5%)
MOYENS NON ARGUMENTATIFS	(n=53) (40,8%)	(n=30) (26,8%)	(n=18) (20,2%)	(n=19) (26%)
Opposition simple et/ou Négation	50 38,5%	23 20,5%	15 16,9%	12 16,4%
Diversion	0 0%	3 2,7%	1 1,1%	3 4,1%
Report Temporel	3 2,3%	4 3,6%	2 2,2%	4 5,5%
MOYENS ARGUMENTATIFS	(n=36) (27,7%)	(n=74) (66,1%)	(n=25) (28,1%)	(n=50) (68,5%)
Justification	32 24,6%	60 53,6%	23 25,8%	35 47,9%
Justification et Diversion	0 0%	0 0%	0 0%	3 4,1%
Requête Alternative Justifiée	4 3,1%	14 12,5%	2 2,2%	12 16,4%
TOTAL	130 100%	112 100%	89 100%	73 100%

D'un point de vue général, les enfants ne recourent pas aux mêmes moyens que leurs mères afin de signifier leur refus initial. Elles recourent dans 66,1% à 68,5% des cas à une forme justifiée, dans 26% à 26,8% à des formes verbales plus élémentaires et dans 5,5% à 7,1% à des formes non verbales. Par ailleurs, la comparaison des moyens utilisés par les deux mères montre qu'elles transmettent leur refus initial de la même manière, ce qui n'est pas le cas des enfants qui se comportent différemment l'un de l'autre*.

2.1.1 Les refus initiaux des mères

En effet, les mères utilisent le plus souvent des formes justifiées afin de transmettre leur refus initial (dans 66,1% des cas pour la mère (F) et dans 68,5% des cas pour la mère (G)). En second lieu, elles recourent à des formes verbales plus élémentaires, et très peu souvent à des moyens non verbaux (respectivement 26,8% et 7,1% pour la mère (F) et 26% et 5,5% pour la mère (G)). Ainsi, il apparaît que les mères privilégient les moyens les plus élaborés afin de signifier leur refus initial à l'enfant. Par ailleurs, la proportion de refus initiaux justifiés est bien supérieure à celle de requêtes initiales justifiées (respectivement 14,1% contre 66,1% pour la mère (F) et 6,6% contre 68,5% pour la mère (G))**.

2.1.2 Les refus initiaux des enfants

Ces derniers utilisent des formes justifiées dans environ un tiers des refus (27,7% pour l'enfant (F) et 28,1% pour l'enfant (G)), bien que ces moyens ne soient pas ceux qu'ils privilégient. L'enfant (G) transmet la majore partie de ses refus de manière non verbale (51,7%), alors que l'enfant (F) le fait en usant de moyens verbaux plus élémentaires (40,8%).

---

* $X^2(3x2)=40,61$, $p<.01$, ddl=2 pour la dyade F, $X^2(3x2)=42,47$, $p<.01$, ddl=2 pour la dyade G, $X^2(3x2)=0,24$, n.s., $p<.1$, ddl=2 pour les mères, $X^2(3x2)=12,28$, $p<.01$, ddl=2 pour les enfants.

** $X^2(2x2)=141,33$, $p<.01$, ddl=1 pour la mère (F) et $X^2(2x2)=122,6$, $p<.01$, ddl=1 pour la mère (G).

La justification, qui est le seul moyen permettant à la fois d'accompagner les requêtes et les refus est beaucoup plus utilisée afin d'accompagner le refus initial que la requête initiale (27,7% contre 4,8% pour l'enfant (F) et 28,1% contre 6,6% pour l'enfant (G))*.

La question se pose de savoir si l'enfant commence ou non à justifier ses refus initiaux au même moment que ses requêtes initiales.

	Refus Initial avec Justification						
	1	2	3	4	5	6	
Periode	18-21 mois	22-24 mois	25-27 mois	28-30 mois	31-33 mois	34-36 mois	Total
CHIF	(n=45)	(n=17)	(n=17)	(n=17)	(n=15)	(n=19)	n=130
	8	5	2	5	5	11	36
	17,8%	29,4%	11,8%	29,4%	33,3%	57,9%	27,5%
CHIG	(n=20)	(n=15)	(n=12)	(n=14)	(n=14)	(n=14)	n=89
	-	1	3	5	11	5	25
		6,7%	25%	35,7%	78,6%	35,7%	28,1%

Le premier refus justifiée par l'enfant (F) apparait au cours de la période 1, alors que l'enfant est âgée de 19;15, soit 3 mois avant les premières justifications initiales de requête, alors que l'enfant (G) justifie ses refus initiaux (24;21) après ses requêtes initiales (23;10), et de façon plus rapprochée puisqu'un mois seulement sépare l'utilisation de la conduite justificative dans ces deux situations communicatives.

Contrairement aux justifications initiales de requête dont le taux variait peu au cours du développement, la proportion dans laquelle l'enfant (F) justifie ses refus initiaux augmente de manière significative au cours des périodes 5 et 6. La même tendance s'observe de manière un peu moins marquée chez l'enfant (G)**.

---

* $X^2(2x2)=42,93$, $p<.01$, ddl=1 pour l'enfant (F), et $X^2(2x2)=31,42$, $p<.01$, ddl=1 pour l'enfant (G).

** $X^2(3x2)=8,63$, $p<.05$, ddl=2 pour l'enfant (F) en comparant les périodes 1-2, 3-4 et 5-6, et $X^2(2x2)=3,80$, $p<.1$, ddl=1 pour l'enfant (G) en comparant les périodes 3-4 et 5-6.

2.1.3 Conclusion

Ainsi, les mères et les enfants considèrent le refus initial comme pouvant poser plus de problèmes à l'interlocuteur que la requête initiale. Selon nous, plusieurs éléments permettent de l'expliquer. Comme nous le soulignions précédemment (cf. p.10-14), le refus est une opposition particulière puisqu'elle répond à une première tentative d'influence, la requête. Par définition, lorsqu'un partenaire s'oppose, il rend manifeste le conflit d'intérêt ou d'intention entre lui et son interlocuteur. Par contre, lors de la formulation initiale de la requête, ce conflit d'intérêt n'apparaît pas au niveau de l'interaction, il ne peut être que présupposé par l'initiateur. De plus, en reprenant les résultats du chapitre précédant (cf. résultats, partie I) ou le résumé figurant dans la figure suivante), on constate que le locuteur a plus de chance de rencontrer l'opposition de l'interlocuteur lorsqu'il est adressé et refuse de satisfaire que lorsqu'il est initiateur et produit la requête. Afin de prévenir cette situation, il doit alors user des moyens les plus adaptés.

1er tour Requête initiale	*2ème tour* Refus		*3ème tour* Conflit	
DYADE F				
Creq (n=271)	Mrefus (n=112)	41.3%	Cconflit (n=60)	53.6%
Mreq (n=554)	Crefus (n=130)	23.5%	Mconflit (n=75)	57.7%
DYADE G				
Creq (n=304)	Mrefus (n=73)	24%	Cconflit (n=45)	61.6%
Mreq (n=457)	Crefus (n=89)	19.5%	Mconflit (n=28)	31.5%

Prenons par exemple l'enfant (F), dont la mère refuse de satisfaire 41.3% de ses requêtes, alors qu'elle entre en conflit suite à 57.7% des refus de l'enfant. Il est donc plus probable

que la mère adopte une attitude coopérative suite à la requête de l'enfant que suite à son refus, sauf pour la mère (G) qui entre autant en conflit quand elle initie la requête (31,5%) qu'elle refuse de satisfaire en position d'adressé (24%)*. Nous pensons que ces deux éléments permettent d'expliquer le fait que les justifications puissent accompagner plus fréquemment le refus initial que la requête initiale.

Est-ce que cette différence dans la fréquence d'emploi de la justification et du refus initial se retrouve concernant les justifications ultérieures produites en situation conflictuelle.

* $X^2(2x2)=41.41$, $p<.01$, ddl=1 pour la mère (F), $X^2(2x2)=9.45$, $p<.01$, ddl=1 pour l'enfant (F), $X^2(2x2)=59.25$, $p<.01$, ddl=1 pour la mère (G) et $X^2(2x2)=2$, n.s., $p<.01$, ddl=1 pour l'enfant (G).

3. Formes ultérieures

3.1 Formes de maintien de la requête en situation conflictuelle

Le tableau suivant présente l'ensemble des moyens employés par l'enfant lorsqu'il entre en conflit avec sa mère suite à son refus :

1er tour Requête initiale	*2ème tour* Refus	*3ème tour* Conflit
Creq →	Mrefus →	**Cconflit**

Il ne s'agit pas seulement de l'intervention conflictuelle initiale (3ème tour) mais de l'ensemble des interventions de l'initiateur de la requête, de l'ouverture du conflit à sa résolution. Par conséquent, le tableau regroupe plus d'occurrences que le nombre de scénarios non coopératifs recensés.

3.1.1 Les moyens utilisés par les enfants

Période de développement
(n = nombre d'épisodes conflictuels ouverts par l'initiateur de la requête)

CHIF	1 18-21 mois (n=6)	2 22-24 mois (n=9)	3 25-27 mois (n=16)	4 28-30 mois (n=9)	5 31-33 mois (n=12)	6 34-36 mois (n=8)	Total (n=60)
COLERE	2	0	1	0	0	0	
	2 13.3%		1 4%		0 0%		3 5%
INTERVENTION PHYSIQUE	4	2	4	1	1	2	
	6 40%		5 20%		3 15%		14 23.3%
NON VERBAL ET INCITATION A L'ACTION	0	2	1	0	1	1	
	2 13,3%		1 4%		2 10%		5 8,3%
OPPOSITION	3	2	8	5	6	4	
	5 33,3%		13 52%		10 50%		28 46.7%
DENI	0	1	3	2	5	0	
	1 6.7%		5 20%		5 25%		11 18.3%
REFORMULATION DE LA REQUETE	5	5	7	4	2	3	
	10 66.7%		11 44%		5 25%		26 43.3%
REPETITION DE LA REQUETE	1	0	6	2	5	3	
	1 6.7%		8 32%		8 40%		17 28.3%
POLITESSE	0	1	0	0	0	0	
	1 6.7%		0 0%		0 0%		1 1.7%
JUSTIFICATION	0	2	3	1	5	2	
	2 13.3%		4 16%		7 35%		13 21.7%
DEMANDE DE JUSTIFICATION	0	0	0	0	1	0	
	0 0%		0 0%		1 5%		1 1.7%
SANCTION	0	0	1	0	0	0	
	0 0%		1 4%		0 0%		1 1.7%
ENGAGEMENT	0	0	3	1	2	0	
	0 0%		4 16%		2 10%		6 10%
COMPROMIS/ CONCESSION	3	0	0	1	1	0	
	3 20%		1 4%		1 5%		5 8.3%

Les moyens utilisés par l'enfant (F) en situation conflictuelle afin de maintenir son intention communicative se distinguent selon la fréquence et la régularité de leur emploi. Certains moyens sont rarement et irrégulièrement employés. C'est le cas de l'engagement (présent dans 10% des échanges conflictuels), du compromis/concession (8,3%), des comportements non verbaux et incitations à l'action (8,3%), des manifestations colériques (5%), de la demande de justification (1,7%) des formules de politesse (1,7%) et de la sanction (1,7%). Ainsi, les comportements les moins représentés sont soit les plus adaptés socialement (l'engagement, le compromis, la politesse, la demande de justification), soit les moins adaptés (les manifestations colériques, le sanction). Les moyens les plus régulièrement employés par l'enfant (F) en situation conflictuelle étant les suivants : l'opposition (46,7%), la reformulation de la requête (43,3%) ou sa répétition (28,3%), l'intervention physique (23,3%), la justification (21,7%) et le déni (18,3%). Il apparaît alors que la conduite justificative constitue le moyen élaboré le plus fréquemment employé en situation conflictuelle. C'est à partir de l'âge de 23:05 que l'enfant (F) adresse ses premières justifications ultérieures de requête, soit un peu plus tardivement que les justifications initiales de requête et de refus. A partir de ce moment, la justification est régulièrement employée par l'enfant (F). Elle apparaît dans 13,3% à 35% des échanges conflictuels selon la tranche d'âge considérée. Son emploi tend à augmenter sur la période 22-36 mois, mais le petit nombre d'occurrences ne permet pas de le confirmer statistiquement*. Parallèlement, le recours aux manifestations colériques et à l'intervention physique pour appuyer la requête semble sensiblement diminuer sur cette même période.

* X^2corrigé(3x2)=1,8, n.s., $p<.1$, ddl=2 concernant l'emploi de justification sur les périodes 1-2, 3-4 et 5-6.

On remarque par ailleurs que l'emploi de formules de politesse par l'enfant (F) commence à accompagner les reformulations ultérieures de requête en situation conflictuelle à la même période que les requêtes initiales, soit entre 22 et 24 mois. Alors que l'enfant formulait 3,3% de ses requêtes initiales en leur adjoignant une formule de politesse, l'enfant utilise ce moyen dans 1,7% seulement des épisodes conflictuels. Bien que ces pourcentages portent sur un petit nombre d'occurrences, l'usage de formules polies diminue de moitié en situation conflictuelle. Les premiers engagements sont pris au cours de la période 25-27 mois alors que les compromis/concessions sont proposés par l'enfant (F) dès nos premières observations.

	PERIODE DE DEVELOPPEMENT (n = nombre d'épisodes conflictuels ouverts par l'initiateur de la requête)						
	1 18-21 mois (n=3)	2 22-24 mois (n=5)	3 25-27 mois (n=9)	4 28-30 mois (n=11)	5 31-33 mois (n=9)	6 34-36 mois (n=8)	Total (n=45)
CHIG							
COLERE	1 33,3%	1 20%	2 22,2%	1 9,1%	1 11,1%	0 0%	6 13,3%
	2 25%		3 15%		1 5,9%		
INTERVENTION PHYSIQUE	0 0%	1 20%	2 22,2%	2 18,2%	1 11,1%	1 12,5%	7 15,6%
	1 12,5%		4 20%		2 11,8%		
ADOUCISSEMENT	0 0%	0 0%	1 11,1%	0 0%	0 0%	0 0%	1 2,2%
	0 0%		1 5%		0 0%		
NON VERBAL	1 33,3%	1 20%	1 11,1%	1 9,1%	1 11,1%	0 0%	5 11,1%
	2 25%		2 10%		1 5,9%		
OPPOSITION	0 0%	0 0%	1 11,1%	4 36,4%	4 44,4%	7 87,5%	16 35,6%
	0 0%		5 25%		11 64,7%		
REFORMULATION	0 0%	2 40%	5 55,6%	7 63,6%	1 11,1%	2 25%	17 37,8%
	2 25%		12 60%		3 17,6%		
REPETITION	2 66,7%	3 60%	5 55,6%	2 18,2%	4 44,4%	2 25%	18 40%
	5 62,5%		7 35%		6 35,3%		
POLITESSE	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 11,1%	0 0%	1 2,2%
	0 0%		0 0%		1 5,9%		
JUSTIFICATION	0 0%	1 20%	0 0%	2 18,2%	3 33,3%	0 0%	6 13,3%
	1 12,5%		3 15%		3 17,6%		
DEMANDE DE JUSTIFICATION	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 11,1%	0	1 2,2%
	0 0%		0 0%		1 5,9%		
COMPROMIS	0 0%	0 0%	0 0%	2 18,2%	0 0%	0 0%	2 4,4%
	0 0%		2 10%		0 0%		

Les données concernant l'enfant (G) sont très similaires à celles de l'enfant (F). Certains moyens vont être très peu et très irrégulièrement utilisés, alors que d'autres seront employés plus systématiquement. Les seules différences entre le comportement de l'enfant (F) et de

l'enfant (G) en situation conflictuelle concernent les engagements et les sanctions que ne prend jamais l'enfant (G), ainsi que l'usage ponctuel d'adoucissements (2,2%). La justification apparaît donc aussi chez l'enfant (G) comme le moyen adapté le plus employé (13,3%). Mis à part l'emploi des oppositions verbales simples, la fréquence avec laquelle sont employées les différentes conduites reste proche de leur fréquence moyenne quelque soit la période d'âge considérée*. De plus, c'est au même âge que l'enfant (G) donne ses premières justifications initiales et ultérieures de requête (23:10). Concernant les adjonctions polies initiales et ultérieures, l'enfant commence également à les produire au même moment (période 31-33 mois).

* X^2corrigé(3x2)=0.24, n.s., p<.1, ddl=2 concernant l'emploi de justification sur les périodes 1-2, 3-4 et 5-6. X^2corrigé(3x2)=0.13, n.s., p<.01, ddl=2 pour l'intervention physique. X^2(3x2)=11.69, p<.01, ddl=2 pour les oppositions, X^2corrigé(3x2)=5,59, n.s. p<.05, ddl=2 pour les reformulations, X^2corrigé(3x2)=0,95, n.s., p<.1, ddl=2 pour les répétitions.

1.1.1 Les moyens utilisés par les mères

MOTF	PERIODE DE DEVELOPPEMENT (N = NOMBRE D'OUVERTURE DE CONFLITS PAR L'INITIATEUR) 1 (n=27)	2 (n=7)	3 (n=12)	4 (n=11)	5 (n=9)	6 (n=9)	Total (n=75)
INTERVENTION PHYSIQUE	1 1 2.9%	0	2 2 8.7%	0	0 0 0%	0	3 4%
NON VERBAL ET INCITATION A L'ACTION	1 3 8.8%	2	2 2 8.7%	0	3 4 22.2%	1	9 12%
SANCTION	3 3 8.8%	0	0 0 0%	0	1 1 5.6%	0	4 5.3%
INTERJECTION	2 4 11.7%	2	1 3 13%	2	0 0 0%	0	7 9.3%
OPPOSITION	5 8 23.5%	3	6 8 34.8%	2	4 6 33.3%	2	22 29.3%
DENI	1 1 2.9%	0	0 3 13%	3	1 2 11.1%	1	6 8%
REPETITION	11 14 41.2%	3	5 8 34.8%	3	3 3 16.7%	1	26 34.7%
REFORMULATION	16 20 58.8%	4	8 13 56.5%	5	4 7 38.9%	3	40 53.3%
SEQUENCE INTERMEDIAIRE	4 6 17.6%	2	5 8 34.8%	3	0 1 5.6%	1	15 20%
REQUETE D'ATTENTION	0 0 0%	0	1 4 17.4%	3	0 0 0%	0	4 5.3%
POLITESSE	1 2 5.9%	1	0 0 0%	0	0 0 0%	0	2 2.7%
JUSTIFICATION	12 16 47.1%	4	5 10 43.5%	5	5 10 55.6%	5	36 48%
DEMANDE DE JUSTIFICATION	3 3 8.8%	0	0 3 13%	3	0 0 0%	0	6 8%
MENACE	1 1 2.9%	0	1 1 4.3%	0	0 0 0%	0	2 2.7%
CONTRADICTION	1 2 5.9%	1	0 0 0%	0	0 0 0%	0	2 2.7%
ENGAGEMENT	0 0 0%	0	1 1 4.3%	0	0 0 0%	0	1 1.3%
COMPROMIS/ CONCESSION	2 2 5.9%	0	2 2 8.7%	0	0 2 11.1%	2	6 8%

MOTG	PERIODE DE DEVELOPPEMENT (N = NOMBRE D'OUVERTURE DE CONFLITS L'INITIATEUR) 1 (n=4)	2 (n=3)	(n=6)	4 (n=6)	5 (n=7)	6 (n=2)	Total (n=28)
INTERVENTION PHYSIQUE	0	1	0	1	0	0	
	1		1		0		2
	14,3%		8,3%		0%		7,1%
NON VERBAL ET INCITATION A L'ACTION	1	1	0	1	0	0	
	2		1		0		3
	28,6%		8,3%		0%		10,7%
ADOUCISSEMENTS	0	1	0	0	1	0	
	1		0		1		2
	14,3%		0%		11,1%		7,1%
OPPOSITION	1	1	0	1	1	0	
	2		1		1		4
	28,6%		8,3%		11,1%		14,3%
DENI	0	1	1	1	1	0	
	1		2		1		4
	14,3%		16,7%		11,1%		14,3%
REPETITION	0	0	2	0	2	1	
	0		2		3		5
	0%		16,7%		33,3%		17,9%
REFORMULATION	2	1	3	2	5	1	
	3		5		6		14
	42,9%		41,7%		66,7%		50%
SEQUENCE INTERMEDIAIRE	1	0	1	0	1	0	
	1		1		1		3
	14,3%		8,3%		11,1%		10,7%
REQUETE D'ATTENTION	0	1	2	1	2	0	
	1		3		2		6
	14,3%		25%		22,2%		21,4%
POLITESSE	1	0	0	1	0	1	
	1		1		1		3
	14,3%		8,3%		11,1%		10,7%
JUSTIFICATION	1	1	1	3	3	1	
	2		4		4		10
	28,6%		33,3%		44,4%		35,7%
MENACE	0	0	0	1	0	0	
	0		1		0		1
	0%		8,3%		0%		3,6%

Lorsque les mères entrent en conflit avec l'enfant suite à son refus de satisfaire, les mères utilisent certains moyens que n'emploient pas les enfants. Elles tentent par exemple de retenir leur attention dans 5,3% à 21,4% des épisodes conflictuels ou les menacent dans 2,7% à 3,6% des cas. Il leur arrive également d'ouvrir des séquences intermédiaires (dans 10,7% à 20% des épisodes conflictuels). Par contre, seule la mère (F) souligne les contradictions dans la conduite de son enfant (2,7%), propose des compromis et fait des

concessions (8% des cas). Comme pour les enfants, il n'y a que la mère de la dyade (F) qui prenne des engagements, bien que très rarement (dans 1,3% des épisodes conflictuels). Le recours à des formules de politesse est guère plus fréquent chez la mère (F) (2,7%), alors que la mère (G) utilise ce moyen dans 10,7% des cas où elle est amenée à maintenir sa requête.

Lorsque les mères insistent simplement sur leur message initial, les deux préfèrent le reformuler plutôt que de simplement le répéter (53,3% des cas contre 34,7% pour la mère (F) et 50% contre 17,9% pour la mère (G)). Le deuxième moyen le plus fréquent est la justification. La mère (F) justifie ultérieurement sa requête dans 48% des épisodes conflictuels, la mère (G) dans 35,7%. Comparé aux justifications initiales, cette proportion est plus élevée (14,3% contre 48% pour la mère (F) et 12,4% contre 35,7% pour la mère (G))[1].

Les mères et les enfants emploient des moyens assez diversifiés lorsqu'ils sont amenés à insister sur leur intention initiale. La justification figure alors parmi les moyens les plus fréquents, en dehors des formes d'insistance plus élémentaires telles que les reformulations ou les répétitions.

De la même façon que lorsqu'elles accompagnent la requête initiale, leur emploi chez les enfants est régulier et ne varie pas de manière significative au cours du développement. Par contre, lorsque l'on compare la proportion de justifications initiales à celles des justifications ultérieures apportées en soutien de la requête suite au refus de l'adulte, on constate que les enfants emploient plus souvent les justifications en situation conflictuelle qu'au moment de la production initiale de la requête (21,3% contre 4,8% pour l'enfant (F) et 13,3% contre 6,6%

[1] $X^2(2x2)=50,33$, $p<.01$, ddl=1 pour la mère (F) et X^2corrigé$(2x2)=10,1$, $p<.01$, ddl=1 pour la mère (G).

pour l'enfant (G)). La faible occurrence des justifications et des situations conflictuelles concernant l'enfant (G) ne donnent pas confirmation statistique de cette tendance**.

Chez les mères et les enfants, les moyens négociatifs ne sont guère utilisés (compromis, engagement). On remarque par ailleurs que l'enfant (F) en emploie plus que l'enfant (G), tout comme la mère (F) a une tendance légèrement plus marquée de la mère (G) à rechercher la négociation.

** $X^2(2x2)=18.81$, $p<.01$, ddl=1 pour l'enfant (F), $X^2(2x2)=1.71$, n.s., $p<.1$, ddl=1 pour l'enfant (G).

1.2 Formes de maintien du refus en situation conflictuelle

Après avoir regardé les formes de maintien de la requête par son initiateur, c'est aux formes de maintien du refus que nous nous intéressons :

1er tour Requête initiale	*2ème tour* Refus	**3eme tour** Conflit	**4eme tour** Maintien du refus	
DYADE F				
Creq (n=271)	Mrf (n=112)	Ccr (n=60)	Mi (n=37)	→ 61,7%
Mreq (n=554)	Crf (n=131)	Mcr (n=75)	Ci (n=53)	→ 70,7%
DYADE G				
Creq (n=304)	Mrf (n=73)	Ccr (n=45)	Mi (n=32)	→ 71,1%
Mreq (n=457)	Crf (n=89)	Mcr (n=28)	Ci (n=16)	→ 57,1%

Le tableau ci-dessus montre que l'adressé ne maintient pas toujours son refus suite à l'ouverture d'un conflit. Ils le font seulement suite à 60 à 70% des insistances du partenaire. Les tableaux suivants reprennent, pour chaque partenaire, les moyens utilisés au sein des échanges conflictuels avec l'adressé.

1.2.1 Les moyens utilisés par les enfants

	Période de développement (n = nombre d'episodes conflictuels suivis de l'insistance de l'adressé)						
	1	2	3	4	5	6	Total
CHIF	(n=18)	(n=5)	(n=12)	(n=7)	(n=7)	(n=5)	(n=53)
	OPPOSITION NON VERBALE ET ACTION ALTERNATIVE						
	16	4	7	4	5	4	40
	88,9%	80%	58,3%	57,1%	71,4%	80%	75,5%
	OPPOSITION ET NEGATION						
	6	2	9	1	2	2	22
	33,3%	40%	75%	14,3%	28,6%	40%	41,5%
	OPPOSITION ET/OU NEGATION ET/OU JUSTIFICATION						
	4	2	7	3	1	1	18
	22,2%	40%	58,3%	42,9%	14,3%	20%%	34%
	DENI						
	1	0	1	0	1	0	3
	5,6%	0%	8,33%	0%	14,3%	0%	5,7%
	COMPROMIS						
	0	0	0	0	1	0	1
	0%	0%	0%	0%	14,3%	0%	1,9%

	Période de développement (n = nombre d'épisodes conflictuels suivis de l'insistance de l'adressé)						
CHIG	1 (n=3)	2 (n=2)	3 (n=4)	4 (n=3)	5 (n=3)	6 (n=1)	Total (n=16)
	NON VERBAL ET ACTION ALTERNATIVE						
	3	1	4	1	1	0	10
	100%	50%	100%	33,3%	33,3%	0%	62,5%
	OPPOSITION ET NEGATION						
	1	0	0	1	0	0	2
	33,3%	0%	0%	%	0%	0%	12,5%
	OPPOSITION ET/OU NEGATION ET/OU JUSTIFICATION						
	0	1	0	2	2	0	5
	0%	50%%	0%	66,7%	66,7%	0%	31,3%
	REQUETE ALTERNATIVE						
	0	0	0	1	0	0	1
	0%	0%	0%	33,3%	0%	0%	6,3%
	REPORT TEMPOREL						
	0	0	0	0	0	1	1
	0%	0%	0%	0%	0%	100%	6,3%

Le recours aux moyens non verbaux est très important lorsque les enfants maintiennent leur refus. Mais à la différence de l'enfant (G), l'enfant (F) utilise plus souvent ce moyen lorsqu'il maintient son refus que pour le signifier initialement (75,5% contre 31,5% pour l'enfant (F) et 62,5% contre 51,7% pour l'enfant (G))*. Lorsque le refus est maintenu de manière verbale, soit il est simplement transmis à l'aide de l'expression 'non' ou d'une forme négative, soit il est justifié. Ces moyens sont respectivement employés dans 41,5% et 34% des épisodes où l'enfant (F) maintient son refus, et dans 12,5% et 31,3% de ceux concernant l'enfant (G). Les autres moyens sont très rarement employés : l'enfant (F) dénie les propos de son interlocuteur et propose des compromis dans moins de 4% des épisodes. L'enfant (G) quant à lui adresse une requête en retour à celle de la mère dans 12,5% des cas et reporte la satisfaction dans 6,3% des cas. Ici encore, la conduite justificative figure parmi les moyens socialement adaptés les plus employés par l'adressé en situation conflictuelle. La

* $X^2(2x2)=29,46$, $p<.01$, ddl=1 pour l'enfant (F) et $X^2(2x2)=0,64$, n.s., $p<.1$, ddl=1 pour l'enfant (G).

proportion dans laquelle sont justifiées les reformulations des refus s'apparente à la proportion relevée au moment de leur formulation initiale**.

1.2.2 Les moyens utilisés par les mères

	Période de développement (n = nombre d'épisodes conflictuels suivis de l'insistance de l'adressé)						
MOTG	1 (n=3)	2 (n=4)	3 (n=8)	4 (n=8)	5 (n=6)	6 (n=3)	Total (n=32)
	NON VERBAL ET ACTION ALTERNATIVE						
	0	0	1	0	1	0	2
	0%	0%	12,5%	0%	16,7%	0%	6,3%
	OPPOSITION ET NEGATION						
	1	1	2	3	3	1	11
	33,3%	25%	25%	37,5%	50%	33,3%	34,4%
	OPPOSITION ET/OU NEGATION ET/OU JUSTIFICATION						
	3	2	3	4	2	2	16
	100%	50%	37,5%	50%	33,3%	66,7%	50%
	REQUETE ALTERNATIVE JUSTIFIEE						
	0	0	2	0	0	1	3
	0%	0%	25%	0%	0%	33,3%	9,4%
	DEMANDE DE JUSTIFICATION						
	0	0	0	1	0	0	1
	0%	0%	0%	12,5%	0%	0%	3,1%
	DIVERSION						
	0	2	2	1	3	1	9
	0%	50%	25%	12,5%	50%	33,3%	28,1%
	REPORT TEMPOREL						
	0	1	2	1	2	1	7
	0%	25%	25%	12,5%	33,3%	33,3%	21,9%
	COMPROMIS						
	0	0	0	2	0	0	2
	0%	0%	0%	25%	0%	0%	6,3%

** $X^2(2x2)=0,71$, n.s., $p<.1$, ddl=1 pour l'enfant (F) et X^2corrigé$(2x2)=0$, n.s., $p<.01$, ddl=1 pour l'enfant (G).

MOTF	Période de développement (n = nombre d'épisodes conflictuels suivis de l'insistance de l'adressé)						
	1 (n=5)	2 (n=5)	3 (n=11)	4 (n=5)	5 (n=6)	6 (n=5)	Total (n=37)
	NON VERBAL ET ACTION ALTERNATIVE						
	1 20%	1 20%	3 27,3%	1 20%	0 0%	1 20%	7 18,9%
	OPPOSITION ET NEGATION						
	1 20%	0 0%	5 45,5%	2	3 50%	1 20%	12 32,4%
	OPPOSITION ET/OU NEGATION ET/OU JUSTIFICATION						
	5 100%	2 40%	5 45,5%	3	2 33,3%	2 40%	19 51,4%
	REQUETE ALTERNATIVE JUSTIFIEE						
	0 0%	1 20%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 2,7%
	REQUETE PREALABLE						
	0 0%	1 20%	2 18,1%	0 0%	0 0%	0 0%	3 8,1%
	DEMANDE DE JUSTIFICATION						
	0 0%	1 20%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 2,7%
	DIVERSION						
	2 40%	0 0%	1 9,1%	0 0%	1 16,7%	1 20%	5 13,5%
	REPORT TEMPOREL						
	1 20%	0 0%	1 9,1%	0 0%	0 0%	0 0%	2 5,4%
	SANCTION						
	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 16,7%	0 0%	1 2,7%
	DEMANDE D'ENGAGEMENT						
	0 0%	0 0%	2 18,2%	0 0%	0 0%	0 0%	2 5,4%
	COMPROMIS/CONCESSION						
	1 20%	0 0%	1 9,1%	0 0%	0 0%	0 0%	2 5,4%

Lorsque les mères sont amenées à insister sur leur refus initial, elles le font principalement en apportant une justification à ce refus. La justification constituait déjà le moyen principalement employé par les mères afin de signifier leur refus initial. Il n'est pas plus employé dans ce cas qu'au moment de sa formulation initiale (63,4% de justifications

initiales contre 54,1% de justifications ultérieures pour la mère (F) et respectivement 68,5% contre 59,4% pour la mère (G))*.

* $X^2(2x2)=1,72$, n.s., $p<.1$, ddl=1 pour la mère (F) et $X^2(2x2)=0,82$, n.s., $p<.1$, ddl=1 pour la mère (G).

PARTIE III
LES JUSTIFICATIONS

La justification apparaît comme le moyen principalement employé par les partenaires en situation communicative de requête, quel que soit leur statut, initiateur ou adressé. Jusqu'à présent, nous avons considéré séparément les justifications initiales et ultérieures, pour lesquelles nous nous sommes seulement intéressé à celles données en situation conflictuelle. Parmi les justifications ultérieures, certaines peuvent avoir préalablement été utilisées afin de transmettre l'intention communicative initiale. Dès lors, leur emploi au sein des situations conflictuelles ne peut être considéré de la même manière qu'une justification spécifiquement produite afin de répondre au refus de l'adressé. Pour cette raison, nous allons distinguer les justifications initiées lors d'échanges conflictuelles de celles produites précédemment et simplement répétées à ce moment de l'échange.

1. Les justifications de requête

Le tableau suivant reprend pour l'ensemble des épisodes conflictuels, les moments de l'échange où l'initiateur (l'enfant) justifie sa requête.

Requête initiale	*Séquences Intermédiaires*	*Refus*	*Conflit*	*Résolution*	
CHIF					
Creq(jus) (n=3)	(...) (n=2) →	Mrf (n=2) →	Ccr (n=1) →	Msat →	(n=0)
			Ccr(jus) (n=1) →	Msat →	(n=1)
	Ci(jus) (n=1) →	Mrf (n=1) →	Ccr (n=1) →	Msat →	(n=1)
Creq (n=108)	(...) (n=11) →	Mrf (n=11) →	*Ccr(jus) (n=11)* →	Msat →	(n=4)
	*Ci(jus)** (n=3) →	Mrf (n=3) →	Ccr (n=2) →	Msat →	(n=2)
			Ccr(jus) (n=1) →	Msat →	(n=1)

Sur les 13 justifications initiales données par l'enfant (F) en situation conflictuelle, seulement 2 apparaissent à ce moment de l'échange alors que l'enfant avait déjà justifié sa requête

auparavant. Dans ce cas, la justification ultérieure est une répétition de la justification précédante. Ainsi, 84,6% (11/13) des justifications venant appuyer la requête en situation conflictuelle sont spécifiquement employées par l'enfant (F) de manière à réagir au refus de l'adressé.

Requête initiale	*Séquences Intermédiaires*	*Refus*	*Conflit*	*Résolution*
CHIG				
Creq(jus) (n=2) →	(...) (n=1) →	Mrf (n=1) →	Ccr (n=1) →	Msat → (n=1)
→	Ci(jus) (n=1) →	Mrf (n=1) →	Ccr(jus) (n=1) →	Msat → (n=1)
Creq (n=67) →	(...) (n=5) →	Mrf (n=5) →	Ccr(jus) (n=5) →	Msat → (n=4)

Les justifications données par l'enfant (G) en situation conflictuelle sont aussi la plupart du temps produites spécifiquement dans ce contexte (5 occurrences sur 6 soit 83,3%). De la même manière que pour l'enfant (F), lorsqu'une justification a déjà été produite auparavant, c'est le même contenu justificatif qui est répété au cours de l'échange conflictuel.

2. Les demandes de justification

Un des critères définitoires de la justification spécifie que l'événement pour lequel une explication est fournie doit être considéré par le locuteur comme quelque chose pouvant poser problème à son interlocuteur (chapitre VI, 3.1., p.59). Ainsi, le fait de solliciter une justification pose la conduite ou l'événement auquel elle doit se rapporter comme un *explanandum* pour son producteur. En situation conflictuelle, cette conduite est connue pour être marginale (Veneziano, 1999, 2000). Il est vraisemblable qu'il en soit de même dans les

* Ces trois justifications sont produites suite à une demande explicite de la mère.

épisodes de requête. Malgré cela, il nous semble intéressant d'examiner cette question afin de déterminer si à travers ces sollicitations, les mères désignent certaines conduites comme demandant plus particulièrement à être justifiées que d'autres.

2.1 Les demandes de justification des mères

		Période 1 18-21 mois n=58	Période 2 22-24 mois n=37	Période 3 25-27 mois n=49	Période 4 28-30 mois n=33	Période 5 31-33 mois n=42	Période 6 34-36 mois n=52	Total n=271
Demande de justification de MOTF	de requête	2 3,4%	3 8,1%	2 4,1%	1 3%	3 7,1%	1 1,9%	12 4,4%
		n=45	n=17	n=17	n=17	n=15	n=19	n=130
	de refus	6 13,3%	0 0%	1 5,9%	4 23,5%	0 0%	1 5,3%	12 9,2%

		Période 1 18-21 mois n=39	Période 2 22-24 mois n=48	Période 3 25-27 mois n=47	Période 4 28-30 mois n=45	Période 5 31-33 mois n=74	Période 6 34-36 mois n=51	Total n=304
Demande de justification de MOTG	de requête	0 0%	0 0%	0 0%	1 %	0 0%	1 %	2 0,7%
		n=20	n=15	n=12	n=14	n=14	n=14	n=89
	de refus	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%

Les requêtes et les refus sont les seules conduites pour lesquelles les mères sollicitent des justifications[5]. Alors que la mère (F) demande régulièrement à l'enfant (F) de se justifier, la mère (G) ne demande jamais à l'enfant de le faire suite au refus, et dans 0.7% des cas seulement suite à la requête. Lorsque la mère (F) sollicite explicitement une adjonction justificative, c'est suite à 4.4% des requêtes et 9.2% des refus.

[5] Dans deux épisodes où l'enfant F justifie, une fois sa requête, une fois son refus à la demande de la mère, cette dernière demande par la suite à l'enfant de justifier sa justification.

Bien que la proportion des demandes relatives aux refus est plus importante que celle des demandes relatives aux requêtes, ces dernières sont produites plus régulièrement que les autres au cours du développement.

2.2 Les demandes de justification des enfants

		Période 1 18-21 mois n=146	Période 2 22-24 mois n=85	Période 3 25-27 mois n=65	Période 4 28-30 mois n=117	Période 5 31-33 mois n=59	Période 6 34-36 mois n=82	Total n=554
Demande de justification de CHIF	de requête	-	-	-	-	3 5,1%	1 1,2%	4 0,7%
		n=20	n=11	n=24	n=18	n=21	n=18	n=112
	de refus	-	-	-	-	1 4,8%	0 0%	1 0,9%

		Période 1 18-21 mois n=75	Période 2 22-24 mois n=75	Période 3 25-27 mois n=70	Période 4 28-30 mois n=73	Période 5 31-33 mois n=95	Période 6 34-36 mois n=69	Total n=457
Demande de justification de CHIG	de requête	-	-	-	-	1 1,1%	1 1,4%	2 0,4%
		n=20	n=15	n=12	n=14	n=14	n=14	n=89
	de refus	-	-	-	-	1 7,1%	0 0%	1 1,1%

A partir de la période 31-33 mois, les deux enfants commencent à solliciter des justifications de leurs mères. Ces demandes attestent de leur préoccupation vis à vis des motivations sous-jacentes aux conduites qu'ils cherchent alors activement à connaître. Par ailleurs, on remarque que ces demandes s'observent aussi bien chez l'enfant (F) que chez l'enfant (G) dont la mère n'en produit pourtant pratiquement jamais en situation de requête. Ceci confirme l'indépendance du développement de la conduite justificative par rapport aux sollicitations directes que peuvent adresser les mères à leurs enfants. Cependant, les demandes de justification peuvent être envisagées comme facilitant le travail cognitif de

l'enfant par rapport à la conduite justificative en désignant les événements et comportements pour lesquels une justification est nécessaire.

2.3 Les justifications auto-initiées et hétéro-initiées

Alors que les justifications produites initialement par les enfants sont naturellement auto-initiées, les justifications ultérieures peuvent être hétéro-initiées lorsqu'elles répondent aux demandes explicites de justification des mères (chapitre VII, 5.2., p88). Dans l'objectif d'évaluer l'effet de la justification sur l'attitude de l'interlocuteur, il est nécessaire de considérer cet aspect. En effet, on peut supposer que les mères se comportent différemment face aux justifications ultérieures auto- et hétéro-initées, en faisant l'hypothèse qu'elles se montrent plus sensibles aux premières qu'aux secondes. Etant donné la faible occurrence des demandes de justification de la mère (G), nous considérerons seulement ce paramètre pour l'enfant (F).

	JUSTIFICATIONS ULTERIEURES DE REQUETE[9]						
	Période 1 18-21 mois	Période 2 22-24 mois	Période 3 25-27 mois	Période 4 28-30 mois	Période 5 31-33 mois	Période 6 34-36 mois	Total
CHIF	n=1	n=3	n=5	n=2	n=7	n=3	n=21
Justification hétéro-initiée	1 100%	0 0%	1 20%	1 50%	3 42,9%	1 33,3%	7 33,3%
Justification auto-initiée	0	3 100%	4 80%	1 50%	4 57,1%	2 66,7%	14 66,7%

Chez l'enfant (F), la proportion de justifications ultérieures hétéro-initiées de requête est relative importante par rapport à celle de justifications auto-initiées (33,3% contre 66,7%). En comparant le nombre de demandes énoncées par la mère (cf. tableau précédant), avec le nombre de justifications ultérieures hétéro-initiées de requête, on remarque que l'enfant (F) répond systématique à la demande de la mère par une justification à partir de la période 28-30 mois (les cinq justifications hétéro-initiées correspondent aux cinq réponses données aux

demandes de la mère (F)). Articulé au fait que les enfants commencent à solliciter des justifications de leur interlocuteur à peu près à cette même période, on peut alors supposer qu'il s'agisse d'une période charnière dans le développement de la compétence justificative. Cependant, le fait de donner une justification ne semble pas suffir pour obtenir l'attitude coopérative de la mère (F) qui refusera de satisfaire cinq des sept requêtes pour lesquelles l'enfant a justifié sa requête suite à sa demande. Etant donné que la plupart de ces justifications hétéro-initiées sont données en dehors des épisodes conflictuels, nous pourrons par la suite considérer l'ensemble des justifications données à ce moment de l'échange sans distinction.

	JUSTIFICATIONS ULTERIEURES DE REFUS						
	Période 1 18-21 mois	Période 2 22-24 mois	Période 3 25-27 mois	Période 4 28-30 mois	Période 5 31-33 mois	Période 6 34-36 mois	Total
CHIF	n=4	n=3	n=5	n=2	n=3	n=0	n=17
Justification hetero-initiee	1 25%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 5,9%
Justification auto-initiée	3 75%	3 100%	5 100%	2 100%	3 100%	0 0%	16 94,1%

Bien que la mère (F) demande fréquemment à l'enfant de justifier son refus, ces demandes restent la plupart du temps sans réponse. En effet, 94,1% des justifications ultérieures de refus sont auto-initiées par l'enfant (F).

[6] Ce tableau considère l'ensemble des épisodes de requête non justifiés initialement présentant au moins une justification relative à la requête.

RESULTATS IV
LES EFFETS

Nous allons nous intéresser à l'effet persuasif des différents moyens relevés précédemment. Pour chaque partenaire, nous apprécierons leur influence sur le scénario et la résolution de l'échange en fonction de son statut (initiateur ou adressé). Mais auparavant, nous examinerons l'incidence du thème dans lequel s'inscrit la requête sur le déroulement de l'échange. L'identification de thématiques plus refusées que d'autres nous permettant par la suite d'apprécier, à travers la forme de la requête initiale, la façon dont l'initiateur tente d'anticiper l'attitude de l'adressé.

1. Scénario et Résolution de la requête en fonction du thème

La question est de savoir si le scénario et la résolution peuvent dépendre du thème dans lequel s'inscrivent les requêtes. Ces deux questions peuvent se résumer par la schématisation suivante :

Question 1 — *Question 2*

Thème —?→ Scénario → coopératif —?→ Satisfaction / Non Satisfaction

→ non coopératif —?→ Satisfaction / Non Satisfaction

1.1 Les requêtes de l'enfant

		THEME DE LA REQUETE							
		activité ludique	alimentation	espace	règles	relations affectives	soins	sécurité	TOTAL
	INITIATEUR CHIF	195	22	14	11	2	27	-	271
A	MOT Non Coop.	74	13	4	7	1	13	-	112
	%	37,9%	59,1%	28,6%	63,6%	50%	48,2%	-	41,3%
D									
R	MOT satisfaction	20	1	1	4	0	3	-	29
E	%	27%	7,7%	25%	57,1%	0%	23,1%	-	25,9%
S									
S	MOT Coop.	121	9	10	4	1	14	-	159
E	%	62,1%	40,9%	71,4%	36,4%	50%	51,8%	-	58,7%
	MOT satisfaction	106	4	8	3	1	9	-	131
	%	87,6%	44,4%	80%	75%	100%	64,3%	-	82,4%

		THEME DE LA REQUETE							
		activité ludique	alimentation	espace	règles	relations affectives	soins	sécurité	TOTAL
	INITIATEUR CHIG	223	39	24	5	3	10	-	304
A	MOT Non Coop	52	16	3	0	1	1	-	73
	%	23,3%	41%	12,5%	0%	33,3%	10%	-	24%
D	MOT satisfaction	16	4	1	-	0	1	-	22
R	%	30,8%	25%	33,3%	-	0%	100%	-	30,1%
E	MOT Coop	171	23	21	5	2	9		231
S		76,7%	59%	87,5%	100%	66,7%	90%		76%
S	MOT satisfaction	156	20	16	5	2	9		208
E	%	91,2%	87%	76,2%	100%	100%	100%		90%

1.1.1 Influence du thème sur le scénario

Bien que des tendances s'observent concernant l'attitude plus ou moins coopérative de la mère (F) en fonction du thème de la requête, ces tendances ne se confirment pas statistiquement*. Il apparaît cependant que les requêtes de l'enfant concernant l'alimentation et les règles de la maison sollicitent plus souvent l'attitude non coopérative que coopérative de la mère (respectivement 59,1% et 63,3%).

Par contre, les réactions de la mère (G) diffèrent significativement en fonction du thème de la requête que lui adresse l'enfant (G)** . Comparé aux autres thèmes, la mère (G) est plus particulièrement susceptible de refuser la requête si elle concerne l'alimentation (41%).

1.1.2 Influence du thème sur la résolution de la requête

Même lorsque l'adressé se montre coopératif, il arrive parfois que la requête ne soit pas satisfaite. La plupart du temps ces requêtes sont abandonnées par la mère suite à des échanges

* $X^2(4x2)=7,49$, n.s., $p<.05$, ddl=3 en regroupant le thème de l'alimentation avec celui des règles et les relations affectives avec les soins.

** $X^2(4x2)=9,63$, $p<.05$, ddl=3 en regroupant les thèmes des règles avec celui des relations affectives et des soins.

concernant la manière de réaliser l'action requise, ou suite à la distraction de l'enfant. Par conséquent, même en contexte coopératif, seulement 82,4% à 90% des requêtes des enfants sont satisfaites. Ces taux diffèrent selon les thèmes. Les requêtes concernant l'alimentation sont les moins satisfaites par la mère (F) en contexte coopératif (44,4%) avec celles concernant les soins (64,3%). Pour la dyade G, c'est également le thème de l'alimentation, mais aussi celui relatif à l'occupation de l'espace qui sont les moins souvent satisfaits (respectivement 87% et 76,2%).

L'enfant (G) réussit à obtenir satisfaction suite au refus préalable de l'adressé dans les mêmes proportions quel que soit le thème de sa requête. Pour l'enfant (F) par contre, ses requêtes ayant trait à l'alimentation sont celles qui seront le moins souvent satisfaites en contexte non coopératif (7,7%), à la différence des requêtes ayant trait aux règles de la maison (57,1%), les autres pourcentages se situant autour de la moyenne (25,9%). Remarquons cependant que les requêtes liées à l'alimentation avaient déjà tendance à être abandonnées plus fréquemment que les autres, même en contexte coopératif. Cependant, la faible occurrence des requêtes dans ces thématiques ne permet pas de valider ces résultats d'un point de vue statistique.

1.2 Les requêtes des mères

		THEME DE LA REQUETE							
		activité ludique	alimentation	espace	règles	relations affectives	soins	sécurité	TOTAL
	INITIATEUR MOTF	341	9	28	97	21	54	4	554
A	CHI Non Coop.	72	2	1	38	11	5	1	130
	%	21,1%	22,2%	3,6%	39,2%	52,4%	9,3%	25%	23,5%
D	CHI satisfaction	13	0	0	6	1	1	0	21
R	%	18%	0%	0%	15,8%	9,1%	20%	0%	16,2%
E	CHI Coop.	269	7	27	59	10	49	3	424
S	%	78,9%	77,8%	96,4%	60,8%	47,6%	90,7%	75%	76,5%
S	CHI satisfaction	186	6	22	35	6	32	1	288
E	%	69,1%	85,7%	81,5%	59,3%	60%	65,3%	33%	67,9%

		THEME DE LA REQUETE							
		activité ludique	alimentation	espace	règles	relations affectives	soins	sécurité	TOTAL
	INITIATEUR MOTG	309	14	35	51	14	27	7	457
A	CHI Non Coop.	54	1	5	12	6	9	2	89
	%	17,5%	7,1%	14,3%	23,5%	42,9%	33,3%	28,6%	19,5%
D	CHI satisfaction	7	1	2	1	3	1	1	16
R	%	13%	100%	40%	8,3%	50%	11,1%	50%	18%
E	CHI Coop.	255	13	30	39	8	18	5	368
S	%	82,5%	92,9%	85,7%	76,5%	57,1%	66,7%	71,4%	80,5%
S	CHI satisfaction	198	10	27	28	6	12	2	283
E	%	78,8%	76,9%	90%	71,8%	75%	66,7%	40%	76,9%

1.2.1 Influence du thème sur le scénario

Par rapport à l'ensemble des requêtes, l'enfant (F) se montre particulièrement coopératif lorsque la requête concerne l'espace (96,4%), les soins (90,7%) ou une activité ludique (78,9%). Par contre, quand elle concerne les relations affectives et sociales (52,4%) ou à la règle (39,2%), l'enfant (F) est plus susceptible de refuser de satisfaire*.

Sur l'ensemble des requêtes, les scénarios coopératifs sont proportionnellement plus fréquents que les scénarios non coopératifs. Néanmoins, les requêtes de la mère (F) concernant les relations affectives et sociales rencontrent plus souvent le refus que la coopération de l'enfant (F) (52,4% contre 47,6%).

Quel que soit le thème, l'enfant (G) est toujours plus coopératif que non coopératif. Cependant les requêtes relatives à certains thèmes sont plus souvent refusées que la normale : c'est le cas du thème des relations affectives (42,9%), des soins (33,3%) et de la sécurité (28,6%). Par contre, lorsque la requête s'inscrit dans les thèmes ludiques, de l'espace et de l'alimentation, l'enfant (G) se montre particulièrement coopératif (respectivement 82,5%, 85,7% et 92,9%)**.

---

* $X^2(6x2)=36,4$, $p<.01$, ddl=5 en regroupant le thème de l'alimentation avec celui de la sécurité.

** $X^2(5x2)=11,41$, $p<.05$, ddl=4 en regroupant alimentation avec espace et règles avec sécurité.

1.2.2 Influence du thème sur la résolution

En ce qui concerne la mère (F), les requêtes s'inscrivant dans les thèmes les plus refusés, sont également celles que l'enfant (F) acceptera le moins de satisfaire dans la suite de l'échange. C'est le cas notamment lorsque le thème concerne les relations affectives, refusées dans 52,4% des cas, seulement 9,1% d'entre elles seront finalement satisfaites, et de la règle dont 15,8% des requêtes suivies d'un scénario non coopératif seront satisfaites.

Ces résultats ne se retrouvent pas pour la dyade G, où la mère (G) parvient plus souvent a obtenir satisfaction suite au refus de l'enfant lorsque la requête concerne les relations affectives (50%) ou l'espace (40%). Les thèmes dans lesquels il est plus difficile de persuader l'interlocuteur de satisfaire concernent les activités ludiques, les soins et la règle, dont les taux respectifs de satisfaction en contexte non coopératif sont de 13%, 11% et 8,3%.

1.2.3 Conclusion

Il semble qu'un lien existe entre le thème et le scénario de la requête. Néanmoins, il n'entraîne pas le refus ou la coopération systématique. Seules les requêtes de l'enfant (G) concernant la règle rencontrent systématiquement l'attitude coopérative de la mère (100%). Toutefois, ce résultat doit être relativisé du fait que seulement 5 occurrences représentent ce thème. Dans l'ensemble, des similitudes s'observent entre les deux dyades concernant l'influence du thème sur le scénario de la requête. Les mères ont une plus forte propension à refuser les requêtes liées à l'alimentation (59,1% pour la mère (F) et 41% pour la mère (G)) et à la règle pour la mère (F) (63,6%)). Les enfants quant à eux refusent en plus grand nombre les requêtes concernant les relations affectives (52,4% pour l'enfant (F) et 42,9% pour l'enfant (G)). Que ce soit les mères ou les enfants, les requêtes concernant l'occupation de l'espace figurent parmi les plus rarement refusées (dans 12,5% à 28,6% des cas pour les mères et 3,6% à 14,3% pour

les enfants). Il s'avère donc que c'est parmi les requêtes dont les enjeux sont les plus grands que le refus est le plus fréquent.

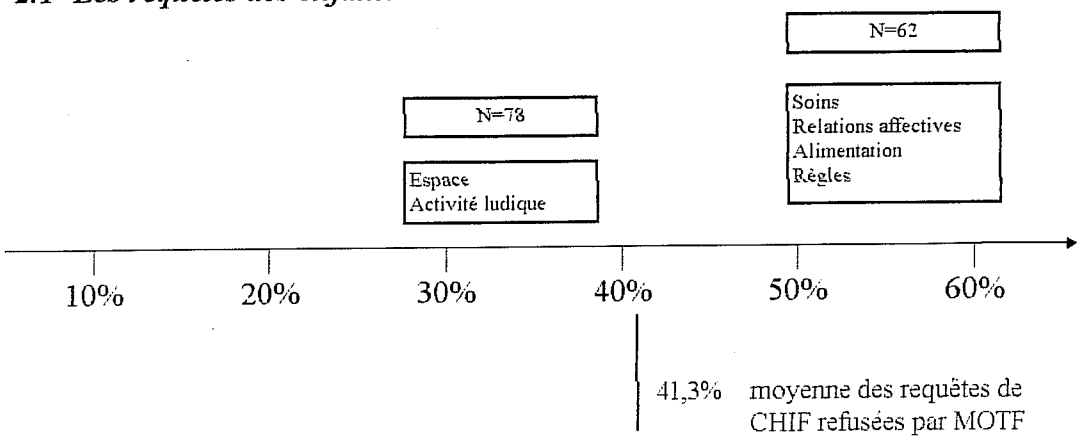
Cependant, ces thématiques sont peu représentées. Le thème des relations affectives concerne moins de 3% des requêtes produites par les deux dyades. Celui de l'espace est constitué d'environ 5% des requêtes de la dyade F et environ 8% de celles de la dyade G. Les requêtes les plus représentées ont trait aux activités ludiques. De fait, elles influencent pour beaucoup les totaux généraux et minimisent les variations observées dans les autres thèmes sur l'ensemble des épisodes.

Concernant la proportion de requêtes satisfaites en dépit du refus initial, des différences s'observent en fonction du thème, faisant apparaître un grand nombre de variations interindividuelles.

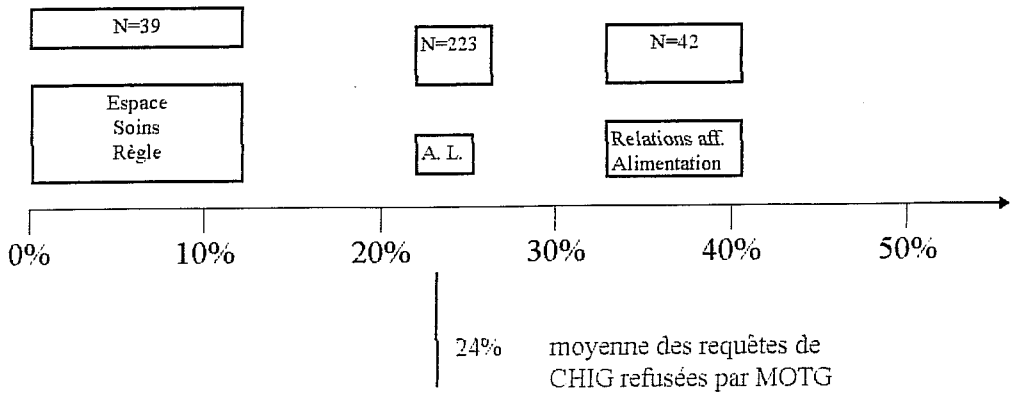
2. Scénario et résolution en fonction de la forme initiale de la requête

Puisqu'un lien existe entre le thème de la requête et l'attitude de l'adressé, nous allons chercher à savoir si l'initiateur de la requête anticipe cette attitude en employant des formulations initiales particulières. Dans un premier temps, nous déterminerons si cette anticipation existe chez l'enfant, et de quelle manière elle s'exprime. Puis, nous mettrons ces résultats en perspective avec ceux de l'adulte. Pour cela, nous avons regroupé les requêtes en fonction de leur probabilité de refus exprimée en %. Les regroupements sont déterminés à partir de cette probabilité et du nombre d'occurrences pour chaque thème, de manière à équilibrer au mieux les différents regroupements et pouvoir opérer un traitement statistique des données.

2.1 Les requêtes des enfants



CHIF requête initiale	THEMES MOYENNEMENT REFUSES ENTRE 28,6% ET 37,9%	THEMES FORTEMENT REFUSES ENTRE 48,2% ET 63,6%
FORMES SANS ADJONCTION	192 91,9%	57 91,9%
FORME INDEFINIE	41 19,6%	15 24,2%
FORME NON VERBALE	20 9,6%	3 4,8%
FORME EXPLICITE	101 48,3%	26 41,9%
FORME IMPLICITE	30 14,4%	13 21%
FORMES AVEC ADJONCTION	17 8,1%	5 8,1%
FORME JUSTIFIEE	11 5,3%	2 3,2%
FORME POLIE	6 2,9%	3 4,8%
TOTAL (N=271)	209 100%	62 100%



CHIG requête initiale	THEMES FAIBLEMENT REFUSES ENTRE 0% ET 12,5%	THEMES MOYENNEMENT REFUSES 23,3%	THEMES FORTEMENT REFUSES ENTRE 33,3% ET 41%
FORMES SANS ADJONCTION	36 92,3%	206 92,4%	41 97,6%
FORME INDEFINIE	8 20,5%	73 32,7%	16 38,1%
FORME NON VERBALE	1 2,6%	20 9%	4 9,7%
FORME EXPLICITE	19 48,7%	49 22%	9 21,4%
FORME IMPLICITE	8 20,5%	64 28,7%	12 28,6%
FORMES AVEC ADJONCTION	3 7,7%	17 7,6%	1 2,4%
FORME JUSTIFIEE	3 7,7%	17 7,6%	0 0%
FORME POLIE	0 0%	0 0%	1 2,4%
TOTAL (N=304)	39 100%	223 100%	42 100%

L'enfant (F) ne formule pas différemment sa requête initiale, quelle que soit la probabilité qu'elle soit refusée par sa mère*. Par contre, l'enfant (G) formule différemment les requêtes initiales dont la probabilité de refus est la plus faible par rapport à celles s'inscrivant dans les thèmes moyennement et fortement refusés**. Plus le refus est probable et plus l'enfant emploie des formes sans adjonction (97,6% pour les thèmes les plus refusés contre 92,3% et 92,4% pour les autres thèmes).

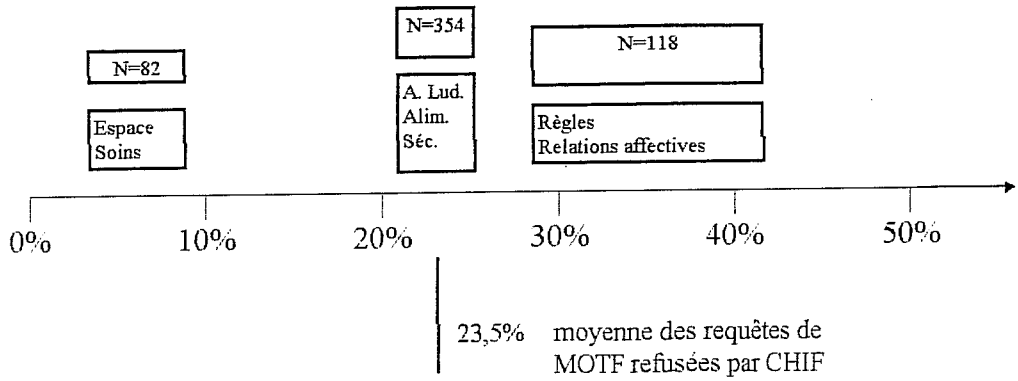
* $X^2(5x2)=3,48$, n.s., $p<.1$, ddl=4 en regroupant les formes avec adjonction.
** X^2corrigé$(5x2)=11$, $p<.05$, ddl=4 pour les thèmes faiblement et moyennement refusés, et X^2corrigé$(5x2)=0,99$, n.s., $p<.1$, ddl=4 pour les thèmes moyennement et fortement refusés.

Ce sont les formes les plus informatives quant aux actions à exécuter qui sont privilégiées lorsque la requête s'inscrit dans les thématiques les moins refusées (utilisation dans 48,7% de formes explicites contre 22% et 21,4% lorsque les requêtes ont de plus fortes probabilités de refus et utilisation de formes non verbales dans 2,6% contre 9% et 9,7%).

Lorsque l'enfant (G) accompagne sa requête d'une adjonction, les formes polies sont préférées aux justifications lorsque la probabilité de refus est plus élevée que la moyenne.

Ainsi, un seul des deux enfants semble anticiper le refus de la mère en formulant différemment sa requête au moment de sa production initiale.

2.2 *Les requêtes des mères*



MOTF requête initiale	THEMES FAIBLEMENT REFUSES ENTRE 3,6% ET 9,3%	THEMES MOYENNEMENT REFUSES ENTRE 21,1% ET 25%	THEMES FORTEMENT REFUSES ENTRE 39,2% ET 52,4%
FORMES SANS ADJONCTION	70 85,4%	311 87,9%	87 73,7%
FORME EXPLICITE[1]	64 78%	216 61%	70 59,3%
FORME IMPLICITE	6 7,3%	95 26,8%	17 14,4%
FORMES AVEC ADJONCTION	12 14,6%	43 12,1%	31 26,3%
FORME JUSTIFIEE	12 14,6%	42 11,9%	24 20,3%
FORME POLIE	0 0%	1 0,3%	6 5,1%
FORME JUSTIFIEE ET POLIE	0 0%	0 0%	1 0,8%
TOTAL (N=554)	82 100%	354 100%	118 100%

La mère (F) formule différemment sa requête initiale lorsque la probabilité de refus est faible, moyenne ou forte*. Entre les requêtes dont la probabilité de refus est faible et moyenne, la différence porte uniquement sur les formes sans adjonction, la mère (F) justifiant ses requêtes initiales dans les mêmes proportions (respectivement 14,6% et 12,1%)**. C'est l'emploi de

[1] Les formes mixtes (n=15) ont été comptabilisées avec les formes explicites.

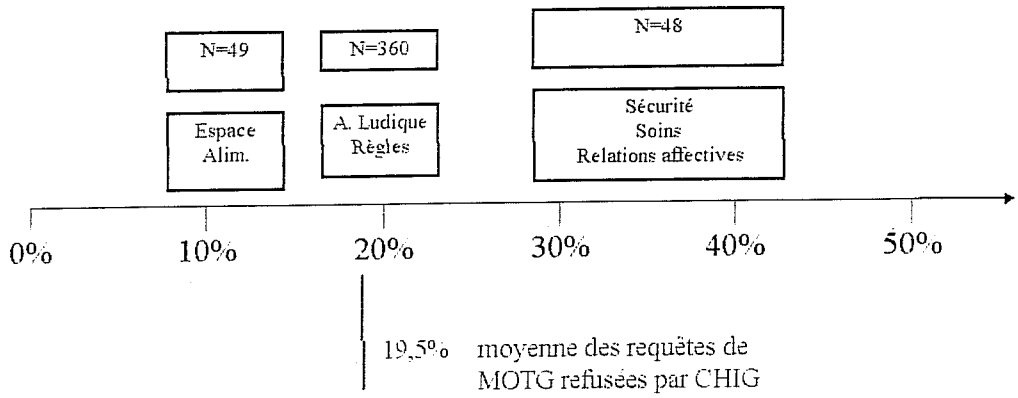
* $X^2(3x2)=14,28$, $p<.01$ pour les thèmes faiblement et moyennement refusés, $X^2(3x2)=17,06$, $p<.05$ pour les thèmes moyennement et fortement refusés.

** $X^2(2x2)=0,37$, n.s., $p<.1$, ddl=1 en comparant les formes avec et sans adjonction lorsque le thème est faiblement et moyennement refusé.

formes implicites qui s'avère plus important lorsque la probabilité de refus est moyenne que lorsqu'elle est faible (26,8% contre 7,3%).

Lorsque la probabilité de refus est la plus forte, la proportion de formes initiales avec adjonction devient plus importante (26,3%). Dans ce cas, c'est aussi bien la proportion des formes justifiées que polies qui augmente*. Ces dernières sont d'ailleurs uniquement utilisées par la mère (F) lorsque le refus de l'enfant (F) est le plus probable. Cette augmentation de l'emploi de formes avec adjonction se fait au détriment des formes implicites (passant de 26,8% d'emploi lorsque le taux de refus est moyen à 14,4% lorsqu'il est le plus fort). Les formes explicites restent employées dans des proportions semblables, que la requête s'inscrive dans une thématique moyennement ou fortement refusée (respectivement 61% contre 59,3%).

* $X^2(2x2)=13,36$, $p<.1$, ddl=1 en comparant les formes avec et sans adjonction lorsque le thème et moyennement et fortement refusé, $X^2(2x2)=6,31$, $p<.05$, ddl=1 en comparant les formes avec et sans justification initiale lorsque le thème est moyennement et fortement refusé.



MOTG requête initiale	THEMES FAIBLEMENT REFUSES ENTRE 7,1% ET 14,3% N=49	THEMES MOYENNEMENT REFUSES ENTRE 17,5% ET 23,5% N=360	THEMES FORTEMENT REFUSES ENTRE 28,6% ET 42,9% N=48
FORMES SANS ADJONCTION	36 73,5%	323 89,7%	39 81,3%
FORME NON VERBALE	0 0%	2 0,6%	0 0%
FORME EXPLICITE	32 65,3%	201 55,8%	34 70,8%
FORME IMPLICITE	4 8,2%	117 32,5%	5 10,4%
FORME MIXTE	0 0%	3 0,8%	0 0%
FORMES AVEC ADJONCTION	13 26,5%	37 10,3%	9 18,8%
FORME JUSTIFIE	12 24,5%	35 9,7%	9 18,8%
FORME POLIE	0 0%	2 0,6%	0 %
FORME JUSTIFIEE ET POLIE	1 2%	0 0%	0 %
TOTAL (N=457)	49 100%	360 100%	48 100%

Concernant la mère (G), les proportions dans lesquelles elle emploie des formes avec et sans adjonction varient en fonction de la probabilité de refus de la requête. Pourtant, ces variations diffèrent de celles observées chez la mère (F)*.

Les formulations initiales des requêtes relatives aux thèmes moyennement refusés sont les plus rarement accompagnées d'adjonctions (10,3%). Ces formes sont employées dans des

proportions similaires lorsque la probabilité que la requête soit refusée est la plus extrême : dans 26,5% des cas lorsqu'elle est la plus faible et dans 18,8% lorsqu'elle est la plus élevée*. On remarque par ailleurs que ces adjonctions sont essentiellement justificatives, comme c'était déjà le cas avec la mère (F).

Lorsque la formulation initiale est sans adjonction, la mère (G) préfère employer les formes explicites. Cependant, les formes implicites sont plus fréquemment employées lorsque le taux de refus de la requête est moyen (55,8%), que lorsqu'il est faible (65,3%) ou fort (70,8%)**.

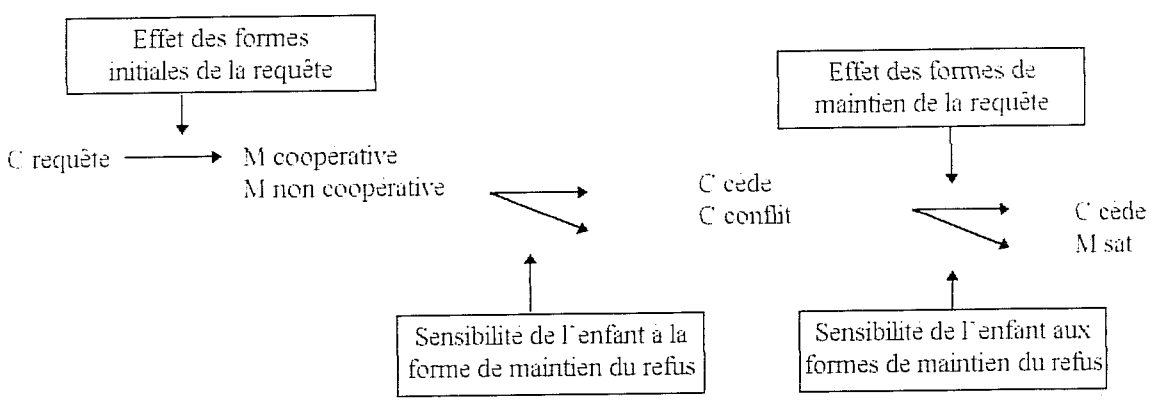
Les mères montrent toutes deux une sensibilité, bien que différente, par rapport à la probabilité de refus de l'enfant. Elles apportent le moins d'adjonctions lorsque la probabilité de refus est moyenne. Par contre, si la mère (F) les produit le plus souvent lorsque cette probabilité est la plus forte, la mère (G) le fait également lorsque elle est faible. Il semble ainsi que l'anticipation de l'attitude de l'interlocuteur ne soit pas tout, mais que les mères puissent également donner des adjonctions en fonction du thème lui-même. On peut supposer qu'il est plus probable d'expliquer pourquoi on demande à l'enfant de faire quelque chose lorsque cette action concerne sa sécurité par exemple, que lorsqu'elle concerne une activité ludique. Dans ce cas, le but immédiat de la requête apparaît généralement plus clairement dans le contexte.

---

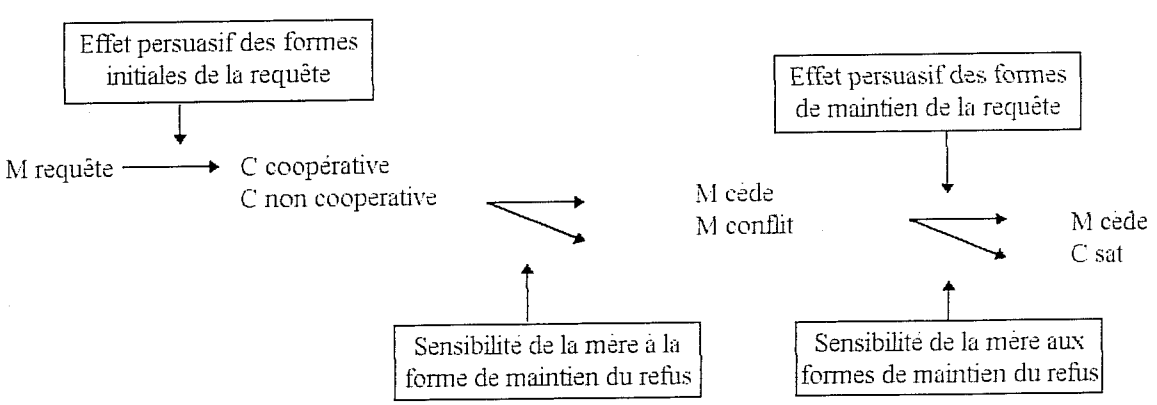
* $X^2(3x2)=11,76$, $p<.01$, ddl=2.
* $X^2(2x2)=0,84$, n.s., $p<.1$, ddl=1.
** $X^2(3x2)=19,26$, $p<.01$, ddl=2 pour les thèmes faiblement et moyennement refusés, et $X^2(3x2)=11,85$, $p<.01$, ddl=2 pour les thèmes moyennement et fortement refusés.

La suite de ce chapitre vise à déterminer l'effet persuasif des différents moyens utilisés par les enfants et les mères en situation d'initiateur et d'adressé. Quelle est l'influence de ces différents moyens sur l'attitude de l'interlocuteur ? Est-ce que les moyens employés afin de persuader ce dernier sont également ceux par lesquels le locuteur accepte lui-même de se laisser persuader ? Pour répondre à ces questions, nous étudierons successivement les requêtes initiées par les enfants, puis celles initiées par les mères. Dans le premier cas, nous apprécierons la persuasion dont fait preuve l'enfant lorsqu'il tente de faire faire quelque chose à son interlocuteur, ainsi que sa sensibilité aux formes dans lesquelles sa mère lui adresse ses refus. Dans le second, c'est l'effet persuasif des refus de l'enfant qui sera évalué, parallèlement à sa sensibilité vis à vis des formes employées par la mère pour lui adresser ses requêtes.

- *Les requêtes initiées par les enfants*



- *Les requêtes initiées par les mères*



3. Les requêtes initiées par les enfants

Une de nos hypothèses de départ se demandait si l'influence effective d'un moyen particulier sur la disposition à agir de l'interlocuteur ne pouvait pas contribuer à expliquer son usage privilégié par rapport à d'autres moyens. Sachant quelles sont ces formes (cf. partie II), voyons dans quelle mesure elles peuvent réellement prétendre influencer l'attitude de l'adressé.

3.1 Influence de la forme initiale des requêtes des enfants sur l'attitude de l'adressé (la mère)

S'intéresser à l'influence de certaines formes sur l'attitude de l'adressé, revient à déterminer la sensibilité de ce dernier par rapport à la forme du message qui lui est adressé. Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à l'influence de la forme initiale de la requête de l'enfant sur l'attitude plus ou moins coopérative de la mère. Est-ce que l'attitude coopérative de la mère est plus probable lorsque l'enfant utilise certaines formes que lorsqu'il en utilise d'autres ?

3.1.1 L'enfant (F)

	Scenario		
CHIF requête initiale	Cooperatif	Non Cooperatif	Total
Formes sans Adjonction	144 57,8%	105 42,2%	249 100%
Forme Indefinie	30 53,6%	26 46,4%	56 100%
Forme non verbale	17 73,9%	6 26,1%	23 100%
Forme explicite	71 55,9%	56 44,1%	127 100%
Forme Implicite	26 60,5%	17 39,5%	43 100%
Formes avec Adjonction	15 68,2%	7 31,8%	22 100%
Forme justifiee	10 76,9%	3 23,1%	13 100%
Forme polie	5 55,6%	4 44,4%	9 100%
Total	159 58,7%	112 41,3%	271 100%

Quelle que soit la forme initiale de la requête de l'enfant (F), sa mère (F) se montre le plus souvent coopérative que non coopérative. Son attitude reste assez homogène, quelle que soit la forme initiale de la requête*. Pourtant, certaines tendances se dessinent. On remarque notamment que la mère (F) est d'autant plus coopérative que l'enfant utilise des formes justifiées ou non verbales (respectivement 76,9% et 73,9% contre 58,7% en moyenne).

On peut supposer que l'usage d'une forme justifiée, valorisée et adaptée socialement, contribue à ce que la mère adopte une attitude plus coopérative vis à vis des requêtes formulées de la sorte. Mais cette explication ne vaut plus concernant les formes non verbales. A ce sujet, nous pensons que les conditions particulières dans lesquelles les formes non verbales peuvent être utilisées, contribuent à expliquer ce résultat. En effet, pour être efficaces, elles doivent s'inscrire dans un contexte où la mère est déjà attentive à ce que fait l'enfant ou participe déjà à une activité avec lui. Dès lors, si la requête s'inscrit dans la continuité de cette activité, la probabilité que la mère se montre coopérative est plus élevée que dans les autres contextes.

* $X^2(6x2)=5,08$, n.s., $p<.1$, ddl=5.

3.1.2 L'enfant (G)

CHIG requête initiale	Scenario Cooperatif	Non Cooperatif	Total
Formes sans Adjonction	216 76,3%	67 23,7%	283 100%
Forme Indefinie	73 75,3%	24 24,7%	97 100%
Forme non verbale	23 92%	2 8%	25 100%
Forme explicite	60 77,9%	17 22,1%	77 100%
Forme Implicite	60 71,4%	24 28,6%	84 100%
Formes avec Adjonction	15 71,4%	6 28,6%	21 100%
Forme justifiee	14 70%	6 30%	20 100%
Forme polie	1 100%	0 0%	1 100%
Total	231 76%	73 24%	304 100%

L'attitude de la mère (G) en réponse à la requête initiale de l'enfant ne varie pas non plus significativement en fonction de sa forme*. Les légères variations observées portent sur les formes les moins représentées. De même que pour la dyade (F), elles indiquent que la mère a tendance à se montrer un peu plus coopérative lorsque l'enfant lui adresse une requête non verbale (92% contre 76%), ce qui tendrait à confirmer l'interprétation que nous donnions précédemment. Par contre, les requêtes justifiées initialement vont être un peu plus refusées que la moyenne (70% contre 76%). Cependant, alors que les échantillons sont de taille similaire, cette différence est peu marquée comparée à celle observée avec les requêtes non verbales (respectivement 25 et 20 occurrences).

* $X^2(5x2)=4,9$, n.s., $p<.1$, ddl=4 en regroupant les formes justifiées et polies.

3.2 Influence de la forme initiale du refus sur le maintien de la requête par l'initiateur (l'enfant)

Suite au refus de la mère, l'enfant peut abandonner sa requête ou la maintenir, ouvrant un conflit (cf. partie I). Les recherches portant sur l'ensemble des situations oppositionnelles/conflictuelles ont montré que la forme du refus avait une incidence sur la suite de l'échange (chapitre VII, 7., p.90). Il s'agit d'examiner la persistance de cet effet en isolant un type d'opposition particulier : le refus.

Etant donné le petit nombre d'occurrences de refus (n_{MOTF}=112 et n_{MOTG}=73) et la diversité des moyens mis au service du refus, nous avons préféré ne considérer que deux périodes d'âge : la première s'étendant de 18 à 30 mois, la seconde de 31 à 36 mois. Nous avons choisi de regrouper les quatre premières séances, et les deux dernières, périodes auxquelles les deux enfants commencent à justifier de plus en plus fréquemment leurs refus initiaux (cf. partie II).

3.2.1 L'enfant (F)

	CHIF					
	18-30 mois			31-36 MOIS		
MOTF REFUS INITIAL	CEDE	CONFLIT	TOTAL	CEDE	CONFLIT	TOTAL
MOYENS NON VERBAUX	4 57,1%	3 42,9%	7 100%	1 100%	0 0%	1 100%
MOYENS NON ARGUMENTATIFS	9 40,9%	13 59,1%	22 100%	2 25%	6 75%	8 100%
Opposition simple et/ou Négation	4 25%	12 75%	16 100%	2 28,6%	5 71,4%	7 100%
Diversion	2 100%	0 0%	2 100%	0 0%	1 100%	1 100%
Report Temporel	3 75%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%	0 0%
MOYENS ARGUMENTATIFS	20 45,5%	24 54,5%	44 100%	16 53,3%	14 46,7%	30 100%
Justification	15 41,7%	21 58,3%	36 100%	12 50%	12 50%	24 100%
Requête Alternative Justifiée	5 62,5%	3 37,5%	8 100%	4 66,7%	2 33,3%	6 100%
TOTAL	33 45,2%	40 54,8%	73 100%	19 48,7%	20 51,3%	39 100%

Sur les deux périodes, l'enfant (F) entre plus souvent en conflit qu'il ne cède, bien que cette tendance soit beaucoup moins marquée sur la période 31-36 mois (54,8% de conflits contre 45,2% de requêtes abandonnées pour la période 18-30 mois et 51,3% de conflits contre 48,7% d'abandons de requête sur la période 31-36 mois).

3.2.1.1 Période 18-30 mois

Les moyens les plus efficaces de voir l'enfant abandonner son intention initiale au cours de la première période, consistent à faire diversion (suivis de 100% d'abandons) ou à signifier à l'enfant que sa requête ne peut être satisfaite dans le contexte où elle est produite (75% des requêtes sont abandonnées suite à des reports temporels). Par contre, le conflit devient très probable, dès qu'il utilise une opposition et/ou une négation non élaborée. L'enfant entre alors en conflit dans 75% des cas*.

Lorsque la mère justifie son opposition, ce sont les requêtes alternatives justifiées qui donnent plus souvent lieu à un abandon (62,5% contre 41,7%). A la période suivante également, lorsque la mère refuse de satisfaire la requête, désignant l'enfant, ou un tiers comme un agent plus approprié pour le faire, l'enfant se montre plus sensible à ces requêtes alternatives justifiées qu'aux simples oppositions justifiées (respectivement 62,5% d'abandon contre 41,7%). Cependant, comparé à l'ensemble des autres moyens de transmettre l'opposition initiale, la présence d'une justification n'affecte pas significativement l'attitude de l'enfant à la première période**.

---

* $X^2(2x2)=4,82$, $p<.05$, ddl=1 calculé sur l'ensemble des deux périodes.
** $X^2(2x2)=0$, n.s., $p<.1$, ddl=1.

3.2.1.2 La période 31-36 mois

Des similitudes existent avec la période précédante. L'enfant continue à entrer assez systématiquement en conflit avec la mère lorsque cette dernière refuse au moyen d'un simple 'non' (71,4%). Bien que l'enfant semble être de plus en plus sensible à la présence d'une justification, l'abandon devenant plus probable que le conflit, cette tendance ne se confirme pas non plus d'un point de vue statistique*.

3.2.2 L'enfant (G)

	CHIG					
	18-30 mois			31-36 MOIS		
MOTG REFUS INITIAL	CEDE	CONFLIT	TOTAL	CEDE	CONFLIT	TOTAL
MOYENS NON VERBAUX	2 50%	2 50%	4 100%	0 0%	0 0%	0 0%
MOYENS NON ARGUMENTATIFS	2 16,7%	10 83,3%	12 100%	4 57,1%	3 42,9%	7 100%
Opposition simple et/ou Négation	0 0%	8 100%	8 100%	2 50%	2 50%	4 100%
Diversion	1 50%	1 50%	2 100%	0 0%	1 100%	1 100%
Report Temporel	1 50%	1 50%	2 100%	2 100%	0 0%	2 100%
MOYENS ARGUMENTATIFS	15 48,4%	16 51,6%	31 100%	5 26,3%	14 73,7%	19 100%
Justification[2]	9 40,9%	13 59,1%	22 100%	4 25%	12 75%	16 100%
Requête Alternative Justifiée	6 66,7%	3 33,3%	9 100%	1 33,3%	2 66,7%	3 100%
TOTAL	19 40,4%	28 59,6%	47 100%	9 34,6%	17 65,4%	26 100%

Contrairement à l'enfant (F), l'enfant (G) entre autant en conflit au cours de la période 18-30 que de la période 31-36 mois (dans respectivement 59,6% et 65,4% des cas).

* $X^2(2x2)=0,44$, n.s., $p<.1$, ddl=1.

[2] Les refus justifiés accompagnés d'une tentative de diversion sont comptabilisés à l'intérieur de cette catégorie. Nous avons privilégié le moyen le plus élaboré afin d'opérer ce regroupement.

3.2.2.1 Période 18-30 mois

Les refus signifiés au moyen d'une opposition et/ou d'une négation provoquent systématiquement l'entrée en conflit de l'enfant (G) (dans 100% des cas)*. Par contre, son attitude est moins contrastée dès que la mère utilise une justification. Quand la justification accompagne une forme d'opposition simple, l'enfant ouvre un conflit dans 59,1% des cas, et dans 33,3% des cas lorsqu'elle se rapporte à une requête alternative. Pourtant, pareillement à l'enfant (G), ces proportions ne diffèrent pas significativement de la moyenne**. Ainsi, l'attitude de l'enfant (G) au cours de la période 18-30 présente de fortes similarités avec celle de l'enfant (F).

3.2.2.2 La période 31-36 mois

Les tendances observées à la période précédante s'inversent au cours de cette période. L'opposition justifiée devient la forme initiale ouvrant sur le plus grand nombre de conflits, passant de 51,6% à la période 18-30 mois à 73,7%. Comme précédemment, ceci n'est qu'une tendance***.

3.3 Influence de la forme de maintien de la requête sur la résolution de la requête

Au refus initial, succèdent donc entre 53,6% et 61,6% de conflits. Parmi les formes utilisées par l'enfant afin d'insister sur son intention initiale (cf. partie I), quelles vont être celles à travers lesquelles il parviendra le plus facilement à obtenir satisfaction ? Afin de mieux apprécier le rapport entre cet effet d'un point de vue interactionnel, et la proportion dans laquelle chaque

---

* X^2corrigé(2x2)=4,68, p<.05, ddl=1.
** X^2(2x2)=2,4, n.s., p<.1, ddl=1.
*** X^2(2x2)=2,39, n.s., p<.1, ddl=1.

moyen est employé, nous ferons figurer les résultats obtenus précédemment dans les tableaux qui suivront[3].

3.3.1 L'enfant (F)

Requête initiale — *Refus* — *Ouverture d'un conflit* — *Résolution de la requête*

CHIF

Creq (n=271) → Mrf (n=112) → Cconflit (n=60) → (...) → Msat (n=28) 46,7%

(...) → Cccde (n=32) 53,3%

Comme l'illustre ce schéma, la requête de l'enfant sera satisfaite dans 46,7% des fois où il aura ouvert un conflit.

CHIF CONFLIT	FREQUENCE D'UTILISATION	ISSUE DU CONFLIT SATISFACTION DE LA REQUETE (N=28)	ABANDON DE LA REQUETE (N=32)	TOTAL (N=60)
Opposition	46,7%	14 50%	14 50%	28 100%
Intervention physique	23,3%	6 42,9%	8 57,1%	14 100%
Déni	18,3%	7 63,6%	4 36,4%	11 100%
Non verbal	8,3%	3 60%	2 40%	5 100%
Colère	5%	2 66,7%	1 33,3%	3 100%
Reformule	43,3%	16 61,5%	10 38,5%	26 100%
Repete	28,3%	6 35,3%	11 64,7%	17 100%
Justification	21,7%	5 38,5%	8 61,5%	13 100%
Politesse	1,7%	0 0%	1 100%	1 100%
Engagement	10%	3 50%	3 50%	6 100%
Compromis/ Concession	8,3%	3 60%	2 40%	5 100%
Total		65	64	129

[3] Nous n'avons pas considéré les moyens les moins représentés, à moins qu'ils ne présentent une particularité justifiant leur étude. Nous conserverons par exemple les moyens tels que les formules de politesse qui sont très peu représentés mais sont considérés comme pouvant jouer un rôle dans le processus de persuasion.

Une fois le conflit ouvert, la diversité des moyens engagés par l'enfant est équivalente, quelle que soit l'issue du conflit. En moyenne, il utilise 2,3 (65/28) moyens différents lorsque l'échange conflictuel aboutit à la satisfaction, contre 2 (64/32) dans le cas contraire. L'issue du conflit ne peut donc pas s'expliquer par un phénomène d'accumulation de moyens. De plus, que l'enfant utilise une forme élémentaire d'insistance (opposition, intervention physique, déni, non verbal ou colère), maintienne son message (répète ou reformule), ou recourt à des formes plus élaborées (justification, politesse) voir négociatrices (engagement, compromis), la proportion de requêtes satisfaites ne s'en trouvera pas changée*. Les variations observées provenant de fluctuations d'échantillonnage.

Ainsi, en situation conflictuelle, les justifications de l'enfant ne sont pas plus impliquées que l'ensemble des moyens d'insistance dans l'obtention de la satisfaction**.

3.3.2 L'enfant (G)

Requête initiale	*Refus*	*Ouverture d'un conflit*		*Résolution de la requête*
CHIG				
Creq (n=304) →	Mrf (n=73) →	Cconflit (n=45) →	(...) →	Msat (n=21) 46,7%
			(...) →	Ccède (n=24) 53,3%

En ouvrant un conflit, l'enfant (G) a autant de chance de parvenir à persuader sa mère de satisfaire sa requête que l'enfant (F), c'est à dire 46,7%.

* $X^2(4x2)=1,39$, n.s., $p<.1$, ddl=3.
** $X^2(2x2)=0,29$, n.s., $p<.1$, ddl=1.

CHIG	FREQUENCE D'UTILISATION	ISSUE DU CONFLIT SATISFACTION DE LA REQUETE (N=21)	ABANDON DE LA REQUETE (N=24)	TOTAL (N=45)
Opposition	35,6%	10 62,5%	6 37,5%	16 100%
Intervention physique	15,6%	3 42,9%	4 57,1%	7 100%
Colère	13,3%	1 16,7%	5 83,3%	6 100%
Non verbal	11,1%	3 60%	2 40%	5 100%
Adoucissement	2,2%	0 0%	1 100%	1 100%
Répète	40%	4 22,2%	14 77,8%	18 100%
Reformule	37,8%	9 52,9%	8 47,1%	17 100%
Justification	13,3%	5 83,3%	1 16,7%	6 100%
Politesse	2,2%	0 0%	1 100%	1 100%
Compromis/ Concession	4,4%	1 50%	1 50%	2 100%
Total		36	44	80

Que la requête soit satisfaite ou abandonnée, l'enfant (G) aura mis en œuvre la même diversité de moyens. La moyenne est de 1,7 lorsque l'enfant obtient gain de cause (36/31) et de 1,8 dans le cas contraire (44/24). La justification apparaît alors comme le moyen le plus souvent impliqué dans des épisodes conflictuels satisfaits en dépit du refus (83,3%). Par contre, l'effet de formes moins élaborées, telles que l'intervention physique, la colère et les adoucissements est moins important (ces moyens sont respectivement impliqués dans 57,1%, 83,3% et 100% des échanges conflictuels menant à l'abandon de la requête). La politesse, employée une fois seulement par l'enfant (G) en situation conflictuelle, n'a pas l'efficacité escomptée.

3.4 Influence de la forme de maintien du refus de la mère

Face à l'insistance de l'enfant, la mère peut être amenée à satisfaire la requête ou à maintenir son refus.

3.4.1 La mère (F)

Requête initiale *Refus* *Ouverture d'un conflit* *Maintien du refus* *Résolution de la requête*

CHIF

Creq (n=271) → Mrf (n=112) → Cconflit (n=60) → Mi (n=37) → Msat (n=10) 27%

Cède (n=27) 73%

Lorsque la mère (F) maintient son refus, l'enfant parviendra dans seulement 27% des cas à obtenir la satisfaction de sa requête.

MOTF REFUS	FREQUENCE D'UTILISATION	ISSUE DU CONFLIT SATISFACTION DE LA REQUETE N=10	ABANDON DE LA REQUETE N=27	TOTAL (N=37)
Opposition	32.4%	2 16.7%	10 83.3%	12 100%
Non verbal	18.9%	2 28.6%	5 71.4%	7 100%
Justification	51.4%	6 31.6%	13 68.4%	19 100%
Diversion	8.1%	0 0%	5 100%	5 100%
Requête prealable	8.1%	2 66.7%	1 33.3%	3 100%
Report temporel	5.4%	0 0%	2 100%	2 100%
Demande d'engagement	5.4%	1 50%	1 50%	2 100%
Requête alternative justifiee	2.7%	1 100%	0 0%	1 100%
Compromis Concession	5.4%	2 100%	0 0%	2 100%
Total		16	37	53

La diversité des moyens employés au service du refus est la même, que la mère finisse par satisfaire la requête où que l'enfant cède. Dans le premier cas, la moyenne est de 1,6 (16/10)

moyen par épisode, dans le second elle est de 1,4 (37/27). Lorsque la mère (F) participe au conflit en tant qu'adressée, elle parvient le plus souvent à sortir du conflit sans avoir à satisfaire la requête en faisant diversion ou en reportant la satisfaction. Dans ces deux cas, l'enfant (F) abandonnera l'intégralité de ses requêtes. Par contre, l'emploi d'une justification, bien que fréquent (51,4%), figure parmi les moyens les moins efficients (31,6%).

3.4.2 La mère (G)

Requête initiale *Refus* *Ouverture d'un conflit* *Maintien du refus* *Résolution de la requête*

CHIG

Creq (n=304) → Mrf (n=73) → Cconflit (n=45) → Mi (n=32) → Msat (n=10) 31,2%

Mi (n=32) → Ccède (n=22) 68,8%

MOTG REFUS	FREQUENCE D'UTILISATION	ISSUE DU CONFLIT SATISFACTION DE LA REQUETE N=10	ABANDON DE LA REQUETE N=22	TOTAL N=32
Opposition	34,4%	3 27,3%	8 72,7%	11 100%
Non verbal	6,3%	1 50%	1 50%	2 100%
Justification	50%	5 31,3%	11 68,7%	16 100%
Diversion	28,1%	2 22,2%	7 77,8%	9 100%
Report temporel	21,9%	0 0%	7 100%	7 100%
Requête alternative justifiée	9,4%	2 66,7%	1 33,3%	3 100%
Demande de justification	3,1%	1 100%	0 0%	1 100%
Compromis/ Concession	6,3%	1 50%	1 50%	2 100%
TOTAL		15	36	51

Le recours à la diversion ou au report temporel est aussi la meilleure façon pour la mère (G) de ne pas satisfaire la requête. En effet, l'enfant (G) sort du conflit en abandonnant sa requête suite à 77,8% d'échanges comprenant une tentative de diversion et 100% d'échanges comprenant un report temporel. Dans cette situation, la justification est moins efficace : l'enfant

(G) abandonnera son refus dans seulement 68,7% des cas. Paradoxalement, lorsque la mère refuse de satisfaire en produisant une requête alternative justifiée, elle finit dans 66,7% des cas à la satisfaire quand même.

4. Effet d'interaction des moyens de persuasion

Comme nous le soulignions, l'enfant peut se montrer sensible à certains moyens ou en employer certains de manière privilégiée dans des situations où il essaie d'agir sur l'interlocuteur. Mais dans le cadre de la situation de requête, dès qu'il y a conflit, ce sont les deux partenaires qui tentent réciproquement de s'influencer. Est-ce qu'un effet particulier existe lorsque les deux partenaires justifient leurs positions respectives ?

Afin d'apprécier cet aspect, nous avons considéré l'ensemble des requêtes au cours desquels les partenaires entrent en conflit. Pour chacun, nous avons apprécié à trois périodes d'âge, la proportion de requêtes satisfaites et abandonnées en fonction de la présence (oui) ou de l'absence (non) d'une justification de l'initiateur et/ou de l'adressé.

4.1 Les requêtes initiées par l'enfant (F) (scénario 'refus-conflit')

Requête CHIF	Refus MOTF	Satisfaction 18-24 mois	Satisfaction 25-30 mois	Satisfaction 31-36 mois	Non Satisfaction 18-24 mois	Non Satisfaction 25-30 mois	Non Satisfaction 31-36 mois	Total 18-24 mois	Total 25-30 mois	Total 31-36 mois
Présence de Justification										
Oui	Oui	0 0%	2 28,6%	5 71,4%	1 100%	5 71,4%	2 28,6%	1 100%	7 100%	7 100%
Oui	Non	0 0%	0 0%	1 100%	1 100%	0 0%	0 0%	1 100%	0 100%	1 100%
Non	Oui	4 36,4%	7 58,3%	4 50%	7 63,6%	5 41,7%	4 50%	11 100%	12 100%	8 100%
Non	Non	1 50%	2 33,3%	2 50%	1 50%	4 66,7%	2 50%	2 100%	6 100%	4 100%
Total		5 33,3%	11 44%	12 60%	10 66,7%	14 56%	8 40%	15 100%	25 100%	20 100%

D'un point de vue général, la proportion de requêtes satisfaites augmente avec le temps, passant de 33,3% lorsque l'enfant est âgé de 18 à 24 mois à 60% lorsqu'il atteint celui de 31-36 mois. A ce moment du développement, la satisfaction devient plus probable que le refus.

Lorsque l'enfant justifie sa requête, on remarque qu'il le fait dans 88,2% (15/17) des cas au sein d'échanges où celle de la mère l'est également. Dans ce cas, la justification vient dans 76,5% des cas (13/17) suite au refus justifié de la mère.

Par ailleurs, ces requêtes au sein desquelles les deux partenaires produisent des justifications apparaissent comme les plus souvent satisfaites (71,4% contre 50% lorsque la mère, en tant qu'adressée est la seule à justifier sa position). Leur proportion augmente au cours du développement puisqu'ils représentent 6,7% (1/15) des épisodes à la première période, 28% (7/25) à la deuxième pour atteindre 35% (7/20) à dernière.

4.2 Les requêtes initiées par l'enfant (G) (scénario 'refus-conflit')

Requête CHIG	Refus MOTG	Satisfaction 18-24 mois	Satisfaction 25-30 mois	Satisfaction 31-36 mois	Non Satisfaction 18-24 mois	Non Satisfaction 25-30 mois	Non Satisfaction 31-36 mois	Total 18-24 mois	Total 25-30 mois	Total 31-36 mois
Présence de Justification										
Oui	Oui	1 100%	2 100%	2 66,7%	0 0%	0 0%	1 33,3%	1 100%	2 100%	3 100%
Oui	Non	0 0%	1 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 100%	1 100%	0 100%
Non	Oui	0 0%	5 38,5%	8 57,1%	5 100%	8 61,5%	6 42,9%	5 100%	13 100%	14 100%
Non	Non	0 0%	2 50%	0 0%	2 100%	2 50%	0 0%	2 100%	4 100%	0 100%
Total		1 12,5%	10 50%	10 58,8%	7 87,5%	10 50%	7 41,2%	8 100%	20 100%	17 100%

De façon similaire, les épisodes conflictuels ouverts au sein des épisodes de requête sont de plus en plus souvent satisfaits par la mère (G). De 12,5% lorsque l'enfant (G) est âgé de 18 à 24 mois, on passe à 58,8% entre 31 et 36 mois. De la même façon que pour l'enfant F, l'enfant G justifie le plus souvent sa requête au cours d'un échange où la mère justifie également sa position (6/7 soit 85,7%). Dans ce cas, 83,3% de ses justifications ultérieures de requête sont produites suite au refus justifié de la mère (5/6).

Quelle que soit la tranche d'âge considérée, les épisodes dans lesquels la mère et l'enfant justifient tous deux leurs positions se résolvent pratiquement toujours à l'avantage de l'enfant (entre 66,7% et 100%)*. Par contre, lorsque l'enfant n'apporte aucune justification en soutien de sa requête, ce sont 0% à 57,1% de requêtes qui seront satisfaites. Cependant, le nombre d'épisodes au cours desquels les deux partenaires se justifient réciproquement augmente de moindre proportion qu'au sein de la dyade F. Il est de 12,5% (1/8) à la période 18-24 mois, de 10% (2/20) à la période 25-30 mois pour atteindre 17,7% (3/17) entre 31 et 36 mois.

* $X^2(2x2)=4,45$, $p<.05$, ddl=1 en cumulant les résultats de CHIF et CHIG sur les périodes où les effets ont été constatés (18-36 pour CHIG et 31-36 pour CHIF).

5. Les requêtes adressées aux enfants

Quand la mère initie la requête, les rôles fonctionnels sont inversés. L'enfant se retrouve en position d'adressé, alors que la mère produit la première tentative d'influence.

5.1 Influence de la forme initiale sur l'attitude de l'adressé (enfant)

Nous avons vu précédemment que la forme initiale de la requête de la mère (F) était fonction de la probabilité de refus de l'enfant.

5.1.1 La mère (F)

	Scenario								
MOTF requête initiale	Coopératif			Non Coopératif			Total		
Formes sans Adjonction	150 75,4%	132 83,5%	90 81,1%	49 24,6%	26 16,5%	21 18,9%	199	158	111
		372 79,5%			96 20,5%				468 100%
Forme explicite*	108 72,5%	105 84,7%	61 79,2%	41 27,5%	19 15,3%	16 20,8%	149	124	77
		274 78,3%			76 21,7%				350 100%
Forme implicite	42 84%	27 79,4%	29 85,3%	8 16%	7 20,6%	5 14,7%	50	34	34
		98 83,1%			20 16,9%				118 100%
Forme avec Adjonction	18 58,1%	16 66,7%	18 58,1%	13 41,9%	8 33,3%	13 41,9%	31	24	31
		52 60,5%			34 39,5%				86 100%
Forme justifiée	17 60,7%	14 66,7%	18 62,1%	11 39,3%	7 33,3%	11 37,9%	28	21	29
		49 62,8%			29 37,2%				78 100%
Forme polie	1 33,3%	2 66,7%	0 0%	2 66,7%	1 33,3%	1 100%	3	3	1
		3 42,9%			4 57,1%				7 100%
Forme polie et Justifiée	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 100%	0	0	1
		0 0%			1 100%				1 100%
Total	168 73%	148 81,3%	108 76,1%	62 27%	34 18,7%	34 23,9%	230	182	142
		424 76,5%			130 23,5%				554 100%

* Les formes mixtes (n=15) ont été comptabilisées avec les formes directes.

En position d'adressé, l'enfant (F) est plus coopératif que sa mère (dans 73% à 81,3% des requêtes contre 58,7%). Dans cette position, ce sont les requêtes accompagnées d'une adjonction, justificative ou polie, qui vont être le plus souvent refusées. Bien que cette influence se révèle significative aux périodes 1-2 et 5-6 uniquement, les formes avec adjonction restent les formes initiales les plus souvent refusées au cours de la période 3-4 (l'enfant refuse de les satisfaire dans 33,3% des cas contre 18,7% en moyenne)*. Ce résultat confirmerait la compétence de la mère (F) à anticiper l'attitude de l'enfant. Dans ce cadre, il devient difficile de réellement évaluer la sensibilité de l'enfant vis à vis de ces formes : à savoir, est-ce que l'usage d'une forme justifiée a permis d'obtenir une attitude plus coopérative qu'elle ne l'aurait été autrement ?

* $X^2(3x2)=6.6$, $p<.05$, ddl=2 pour la période 1-2, $X^2(3x2)=4.39$, n.s., $p<.1$, ddl=2 pour la période 3-4, $X^2(3x2)=7.53$, $p<.05$, ddl=2 pour la période 5-6 en regroupant ensemble les formes avec adjonction.

5.1.2 La mère (G)

MOTG requête initiale	Scenario Coopératif			Scenario Non Coopératif			Total		
Formes sans Adjonction	103 76,9%	98 81,7%	119 82,6%	31 23,1%	22 18,3%	25 17,4%	134	120	144
		320 80,4%			78 19,6%				398 100%
Forme non verbale	1 100%	1 100%	0 0%	-	-	-	1	1	0
		2 100%			-				2 100%
Forme explicite*	61 75,3%	77 81,1%	81 86,2%	20 24,7%	18 18,9%	13 13,8%	81	95	94
		219 81,1%			51 18,9%				270 100%
Forme implicite	41 78,8%	20 83,3%	38 76%	11 21,2%	4 16,7%	12 24%	52	24	50
		99 78,6%			27 21,4%				126 100%
Formes avec Adjonction	12 75%	20 83,3%	16 84,2%	4 25%	4 16,7%	3 15,8%	16	24	19
		48 81,4%			11 18,6%				59 100%
Forme justifiée	11 73,3%	20 83,3%	14 82,4%	4 26,7%	4 16,7%	3 17,6%	15	24	17
		45 80,4%			11 19,6%				56 100%
Forme polie	1 100%	0 0%	1 100%	-	-	-	1	0	1
		2 100%			-				2 100%
Forme justifiée et polie	0 0%	0 0%	1 100%	-	-	-	1	0	0
		1 100%			-				1 100%
Total	115 76,7%	118 81,9%	135 82,8%	35 23,3%	26 18,1%	28 17,2%	150	144	163
		368 80,5%			89 19,5%				457 100%

L'enfant (G) se montre coopératif dans 76.7% à 82.8% des échanges selon la période d'âge considérée. Son attitude vis à vis de la requête ne semble pas affectée par la forme initiale de la requête que lui adresse sa mère, quelque soit la période** . Lorsque la requête initiale est accompagnée d'une adjonction, ce sont 15.8% à 25% des requêtes qui seront refusées, et entre

* Les formes mixtes (n=3) ont été comptabilisées avec les formes explicites.

** $X^2(3x2)=0.3$, n.s., $p<.1$, ddl=2 pour la période 1-2, X^2corrigé$(3x2)=0.02$, n.s., $p<.1$, ddl=2 pour la période 3-4, $X^2(3x2)=2.4$, n.s., $p<.1$, ddl=2 pour la période 5-6 en regroupant les formes non verbales avec les formes implicites et en regroupant les formes avec adjonction ensemble.

17,4% et 23,1% lorsqu'elles ne seront pas accompagnées d'une adjonction. Bien que peu fréquent, on remarque que l'usage de formes polies est toujours associé à des formulations initiales rencontrant l'attitude coopérative de l'enfant (G).

Nous avions observé précédemment que la mère (G) transmettait sa requête initiale au moyen des mêmes formes quand le refus était le plus probable et quand il l'était le moins. A nouveau, le fait que la mère se comporte différemment en fonction de ce paramètre rend l'interprétation difficile, ne permettant pas d'apprécier la part d'anticipation et celle d'une éventuelle sensibilité de l'enfant à l'usage de cette conduite.

5.2 Influence de la forme initiale du refus sur le maintien de la requête par l'initiateur (la mère)

5.2.1 L'enfant (F)

CHIF REFUS INITIAL	MOTF CEDE	MOTF CONFLIT	
MOYENS NON VERBAUX	23 56,1%	18 43,9%	41 100%
Opposition Non Verbale, Action Alternative et Colère	23 56,1%	18 43,9%	41 100%
MOYENS VERBAUX	32 36%	57 64%	89 100%
MOYENS NON ARGUMENTATIFS	19 35,8%	34 64,2%	53 100%
Opposition simple et/ou Négation	17 34%	33 66%	50 100%
Report Temporel	2 66,7%	1 33,3%	3 100%
Moyens argumentatifs	13 36,1%	23 63,9%	36 100%
Justification	13 40,6%	19 59,4%	32 100%
Requête Alternative Justifiée	0 0%	4 100%	4 100%
TOTAL	55 42,3%	75 57,7%	130 100%

Suite au refus de l'enfant (F), la mère (F) ouvre généralement un conflit (57,7%) plutôt que de céder (42,3%). Cette tendance s'inverse lorsque le refus initial est signifié de manière non verbale ou par report temporel (respectivement 56,1% et 66,7% de requêtes sont abandonnées suite à ce type de refus). La mère (F) aurait même tendance à entrer un peu plus souvent en conflit avec l'enfant (F) lorsqu'il signifie son opposition de manière verbale*. Cependant, on ne saurait conclure en un effet plus persuasif, ni même seulement persuasif, à travers l'utilisation de moyens non verbaux. Simplement, en adoptant une attitude allant à l'encontre de celle requise par la mère, l'enfant signifie indirectement que son projet est différent du sien et donne des indices quant à sa nature. On peut alors supposer que l'abandon de la mère

* $X^2(3x2)=4,66$, $p<.1$, ddl=2.

soit influencé par ce constat. Or, l'effet résultant d'un travail d'élaboration de la mère, et non de celui de l'enfant, on ne peut considérer que l'usage de moyens non verbaux puisse participer à une stratégie persuasive. La conduite de l'enfant ne présente pas le caractère intentionnel nécessaire permettant de valider ce type de conclusion.

Par contre, le conflit est systématique lorsque l'enfant refuse de satisfaire à travers une requête alternative justifiée (100%), c'est à dire lorsqu'il refuse de satisfaire en désignant un autre agent pour le faire, généralement l'initiateur de la requête lui-même.

5.2.2 L'enfant (G)

	MOTG		
CHIG REFUS INITIAL	CEDE	CONFLIT	TOTAL
MOYENS NON VERBAUX	34 73,9%	12 26,1%	(n=46) (100%)
Opposition Non Verbale, Action Alternative et Colère	34 73,9%	12 26,1%	46 100%
MOYENS VERBAUX	27 62,8%	16 37,2%	(n=43) (100%)
MOYENS NON ARGUMENTATIFS	13 72,2%	5 27,8%	(n=18) (100%)
Opposition simple et/ou Négation	11 73,3%	4 26,7%	15 100%
Diversion	0 0%	1 100%	1 100%
Report Temporel	2 100%	0 0%	2 100%
Moyens argumentatifs	14 56%	11 39,3%	(n=25) (100%)
Justification	13 56,5%	10 43,5%	23 100%
Requête Alternative Justifiée	1 50%	1 50%	2 100%
TOTAL	61 68,5%	28 31,5%	89 100%

En moyenne, la mère (G) va abandonner sa requête suite à 68,5% des refus de l'enfant. Bien que les fluctuations observées ne se révèlent pas significatives, l'abandon de la mère (G) semble plus probable lorsque l'enfant signifie son refus de manière non verbale*. A ce sujet,

* $X^2(3x2)=2,55$, n.s., $p<.1$, ddl=2.

renvoyons le lecteur au commentaire précédant (cf. 5.2.1). Par ailleurs, la justification du refus n'assure pas à l'enfant que la mère abandonnera plus facilement sa requête. En effet, 56% seulement des refus justifiés seront suivis de l'abandon de la mère.

5.3 Influence du maintien de la requête sur la résolution

Quand à son tour la mère ouvrira un conflit, par quels moyens l'enfant acceptera-t-il de se laisser persuader de satisfaire en dépit du refus initial de l'enfant ?

5.3.1 La mère (F)

Requête initiale	*Refus*	*Ouverture d'un conflit*		*Résolution de la requête*
MOTF				
Mreq (n=554) →	Crf (n=130) →	Mconflit (n=75) →	(...) →	Csat (n=20) 26.7%
			(...) →	Mcède (n=55) 73.3%

L'ouverture d'un conflit permettra dans 26.7% des cas seulement à la mère d'obtenir satisfaction de sa requête.

MOTF CONFLIT	FREQUENCE D'UTILISATION	ISSUE DU CONFLIT SATISFACTION DE LA REQUETE N=20	ABANDON DE LA REQUETE N=55	TOTAL N=75
Opposition	29,3%	6 27,3%	16 72,7%	22 100%
Non verbal	12%	1 11,1%	8 88,9%	9 100%
Interjection	9,3%	0 0%	7 100%	7 100%
Déni	8%	2 33,3%	4 66,7%	6 100%
Sanction	5,3%	1 25 %	3 75%	4 100%
Intervention physique	4%	1 33,3%	2 66,7%	3 100%
Adoucissements	2,7%	1 50 %	1 50%	2 100%
Reformule	53,3%	13 32,5%	27 67,5%	40 100%
Répète	34,7%	10 38,5%	16 61,5%	26 100%
Séquences Intermédiaires	20%	2 13,3%	13 86,7%	15 100%
Requête d'attention	5,3%	3 75%	1 25%	4 100%
Justification	48%	11 30,6%	25 69,4%	36 100%
Demande de justification	8%	0 0%	6 100%	6 100%
Politesse	2,7%	1 50%	1 50%	2 100%
Compromis Concession	8%	2 33,3%	4 66,7%	6 100%
Menace	2,7%	2 100%	0 0%	2 100%
Engagement	1,3%	1 100%	0 0%	1 100%
Total		57	134	191

Une fois de plus, ce n'est pas la diversité des moyens qui permet d'expliquer le fait que l'enfant se laisser persuader de satisfaire la requête, car la moyenne est de 2.85 (57/20) moyens par épisode quand la requête est satisfaite et de 2.4 (134/55) quand elle ne l'est pas.

Au moment du conflit, ce ne sont pas les moyens les plus fréquemment utilisés qui participent au plus grand nombre d'échanges se solvant par la satisfaction de la requête. Au contraire, les moyens les plus ponctuels, comme l'engagement (100%), la menace (100%) et la politesse (50%) participent à plus d'échanges menant à la satisfaction. On peut supposer que l'effet de

ces différents moyens vient justement du fait qu'ils sont peu fréquemment utilisés, l'exceptionnel de leur emploi signifiant indirectement à l'enfant la détermination de la mère. Par ailleurs, quand l'enfant refuse de satisfaire, on remarque qu'il n'est pas prêt à accepter les compromis que lui propose sa mère (33,3%). Pourtant, c'est un moyen que l'enfant lui-même emploie lorsqu'en position d'initiateur il est amené à ouvrir un conflit.

5.3.2 La mère (G)

Requête initiale	*Refus*	*Ouverture d'un conflit*		*Résolution de la requête*
MOTG				
Mreq (n=457) →	Crf (n=89) →	Mconflit (n=28) →	(...) →	Csat (n=13) 46,4%
			(...) →	Mcede (n=15) 53,6%

En ouvrant un conflit, la mère (G) a plus de chances d'obtenir satisfaction de sa requête que la mère (F) puisque l'enfant satisfera la requête dans 46,4% des épisodes conflictuels.

MOTG CONFLIT	FREQUENCE D'UTILISATION	ISSUE DU CONFLIT SATISFACTION DE LA REQUETE N=13	ABANDON DE LA REQUETE N=15	TOTAL N=28
Opposition	14,3%	1 25%	3 75%	4 100%
Déni	14,3%	2 50%	2 50%	4 100%
Non verbal	10,7%	2 66,7%	1 33,3%	3 100%
Intervention physique	7,1%	2 100%	0 0%	2 100%
Adoucissements	7,1%	1 50%	1 50%	2 100%
Reformule	50%	5 35,7%	9 64,3%	14 100%
Répète	17,9%	1 20%	4 80%	5 100%
Requête d'attention	21,4%	3 50%	3 50%	6 100%
Sequences Intermediaires	10,7%	2 66,7%	1 33,3%	3 100%
Justification	35,7%	6 60%	4 40%	10 100%
Politesse	10,7%	2 66,7%	1 33,3%	3 100%
Menace	3,6%	1 100%	0 0%	1 100%
Total		28	29	57

Lorsque la mère (G) ouvre un conflit, les stratégies d'insistance les plus simples (la répétition et la reformulation) figurent parmi les moins persuasives (elles sont impliquées dans seulement 20% à 35,7% des épisodes satisfaites). Par contre, l'enfant se laissera plus facilement persuadé par une adjonction justificative ou polie (dans respectivement 60% et 66,7% des cas où ces moyens seront employés). Par ailleurs, la menace chez la mère (G) comme chez la mère (F), un moyen peu utilisé mais efficace.

5.4 Influence de la forme de maintien du refus sur la résolution de la requête

5.4.1 L'enfant (F)

Requête initiale *Refus* *Ouverture d'un conflit* *Maintien du refus* *Résolution de la requête*

MOTF

Mreq (n=554) → Crf (n=130) → Mconflit (n=75) → Ci (n=53) → Csat (n=5) 9,4%

Mcède (n=48) 90,6%

Lorsque l'enfant ne satisfait pas la requête immédiatement après l'ouverture du conflit, et insiste sur son refus initial, il y a très peu de chance que la mère parvienne à obtenir satisfaction (9.4%).

CHIF REFUS	FREQUENCE D'UTILISATION	SATISFACTION DE LA REQUETE N=5	ABANDON DE LA REQUETE N=48	TOTAL N=53
Non verbal	75,5%	2 5%	38 95%	40 100%
Opposition	41,5%	4 18,2%	18 81,2%	22 100%
Deni	5,7%	1 33,3%	2 66,7%	3 100%
Justification	34%	3 16,7%	15 83,3%	18 100%
Compromis	1,9%	1 100%	0 0%	1 100%

La mère abandonne le plus souvent sa tentative d'influence lorsque l'enfant maintient son refus de manière non verbale[4]. La conduite justificative, fréquemment employée dans ce type de situation, offre à l'enfant (F) la même probabilité que la mère abandonne sa requête que les autres moyens.

[4] Nous renvoyons le lecteur aux commentaires antérieurs faits à ce sujet (cf. 5.2.1.).

5.4.2 L'enfant (G)

Requête initiale *Refus* *Ouverture d'un conflit* *Maintien du refus* *Résolution de la requête*

MOTG

Mreq (n=457) → Crf (n=89) → Mconflit (n=28) → Ci (n=16) → Csat (n=3) 18.8%

Ci (n=16) → Mcède (n=13) 81,2%

La mère (F) saura se montrer un peu plus persuasive que la mère (G). En effet, à l'issue du conflit l'enfant (G) satisfera 18,8% des requêtes.

CHIG REFUS	FREQUENCE D'UTILISATION	SATISFACTION DE LA REQUETE N=3	ABANDON DE LA REQUETE N=13	TOTAL N=16
Non verbal	62,5%	3 30%	7 70%	10 100%
Opposition	12,5%	2 100%	0 0%	2 100%
Report Temporel	6,3%	0 0%	1 100%	1 100%
Requête alternative	6,3%	1 100%	0 0%	1 100%
Justification	31,5%	1 20%	4 80%	5 100%
TOTAL		7	12	19

Lorsque l'enfant (G) maintient son refus, il a plus de chances de voir sa mère abandonner sa requête s'il le justifie plutôt que d'utiliser un simple 'non' (80% de chances contre 0%).

6. Les effets d'interaction

Est-ce qu'un effet d'interaction, similaire à celui que nous avions constaté lorsque l'enfant était initiateur de la requête existe également lorsqu'il devient adressé.

6.1 Les requêtes de la mère (F)

Requête MOTF	Refus CHIF	SATISFACTION			NON SATISFACTION			TOTAL		
Présence de Justification		18-24 mois	25-30 mois	31-36 mois	18-24 mois	25-30 mois	31-36 mois	18-24 mois	25-30 mois	31-36 mois
Oui	Oui	0 0%	2 40%	3 37,5%	8 100%	3 60%	5 62,5%	8 100%	5 100%	8 100%
Oui	Non	3 30%	1 16,7%	1 33,3%	7 70%	5 83,3%	2 66,7%	10 100%	6 100%	3 100%
Non	Oui	2 50%	3 37,5%	1 25%	2 50%	5 62,5%	3 75%	4 100%	8 100%	4 100%
Non	Non	2 16,7%	2 50%	0 0%	10 83,3%	2 50%	3 100%	12 100%	4 100%	3 100%
Total		7 20,6%	8 34,8%	5 27,8%	27 79,4%	15 65,2%	13 72,2%	34 100%	23 100%	18 100%

Sur les trois périodes distinguées, le taux de satisfaction à l'issue des épisodes conflictuels ne varie guère et reste toujours inférieur par rapport à celui des requêtes non satisfaites. Entre 20,6% et 34,8% seulement des requêtes initiées par la mère dont le scénario est de type 'refus-conflit' seront finalement satisfaites.

Dans les épisodes où la mère (F) et l'enfant (F) justifient réciproquement leurs positions, l'enfant (F) obtient le plus souvent gain de cause (ne satisfait pas la requête), à la première période (100%). Par contre, cet effet ne s'observe plus aux périodes suivantes, où l'enfant aura même tendance à satisfaire un peu plus dans ce cas que dans les autres. Pourtant, les échanges de ce type deviennent de plus en plus fréquents au cours de la période 18-36 mois passant de

21,7% (5/23) à 23,5% (8/34) entre 18 et 30 mois pour atteindre 44,4% (8/18) entre 31 et 36 mois.

6.2 Les requêtes de la mère (G)

Requête MOTG	Refus CHIG	Satisfaction			Non Satisfaction			Total		
Présence de Justification		18-24 mois	25-30 mois	31-36 mois	18-24 mois	25-30 mois	31-36 mois	18-24 mois	25-30 mois	31-36 mois
Oui	Oui	0 0%	2 66,7%	1 33,3%	1 100%	1 33,3%	2 66,7%	1 100%	3 100%	3 100%
Oui	Non	0 0%	1 100%	2 100%	2 100%	0 0%	0 0%	2 100%	1 100%	2 100%
Non	Oui	-	1 33,3%	0 0%	-	2 66,7%	2 100%	-	3 100%	2 100%
Non	Non	2 50%	2 40%	2 100%	2 50%	3 60%	0 0%	4 100%	5 100%	2 100%
Total		2 28,6%	6 50%	5 55,6%	5 71,4%	6 50%	4 44,4%	7 100%	12 100%	9 100%

Au cours du développement, la mère (G) parvient de plus en plus souvent à obtenir satisfaction à l'issue du conflit. Avec 28,6% de requêtes satisfaites à la première période, ce sont 50% à 55,6% qui le seront entre 25 et 36 mois. Entre 18 et 24 mois, la justification apportée par la mère ne lui permet pas, d'obtenir satisfaction (aucune de ses requêtes justifiées ne sera satisfaite contre 50% lorsqu'elles ne le seront pas). La deuxième période voit une augmentation de la sensibilité de l'enfant à la présence d'une justification, puisque 66,7% à 100% d'entre elles seront satisfaites). Dans le cas ou la mère ne justifie pas sa position, seulement 33,3% à 40% le seront. A la troisième période, chaque fois que l'enfant justifiera son refus, il augmentera ses chances de voir la mère abandonner la requête et de ne pas avoir à la satisfaire.

Ainsi, lorsque la mère (G) initie la requête, il semble que l'effet d'interaction constaté précédemment par rapport à l'emploi réciproque de justifications lorsque l'enfant est initiateur ne se retrouve pas. Cet effet est plus individuel, où l'enfant après une période où il se montre

un peu plus sensible aux justifications de requête de la mère, parvient de plus en plus à maintenir son refus et à sortir du conflit sans avoir à le satisfaire lorsqu'il justifie son refus.

7. Effet de la nature de la justification

Des recherches antérieures ont montré que les différents contenus justificatifs employés par les enfants en situation conflictuelle évoluent avec l'âge (chapitre VI, 7., p.64). La question de l'efficience de certains contenus par rapport à d'autres se pose alors ? De plus, nous souhaiterions déterminer la nature des justifications avancées en fonction de *l'explanandum* auquel elles se rapportent.

7.1 - Nature de l'explanans en fonction de l'explanandum

Les tableaux suivants reportent le nombre d'épisodes de requête au cours desquels des justifications de chaque type ont été produites, indifféremment de leur place dans l'échange (initiales ou ultérieures).

7.1.1 L'enfant (F)

Nature de l'explanans		Nature de l'explanandum: Requete de CHIF Période 18-30	Requete de CHIF Période 31-36	Refus de CHIF Période 18-30	Refus de CHIF Période 31-36	Total: Requete	Total: refus	Total: Période 18-36
caract. psycho. de la personne	locuteur	6 26,1%	6 35,3%	9 25,7%	6 28,6%	12 30%	15 26,8%	27 28,1%
	interloc.	-	-	-	-	-	-	-
	tiers	0 0%	1 5,9%	0 0%	1 4,8%	1 2,5%	1 1,8%	2 2,1%
caract. de la personne	locuteur	3 13%	2 11,8%	0 0%	5 23,8%	5 12,5%	5 8,9%	10 10,4%
	interloc.	1 4,3%	0 0%	-	-	1 2,5%	-	1 1%
	tiers	0 0%	1 5,9%	-	-	1 2,5%	-	1 1%
caractéristiques du monde		7 30,4%	2 11,8%	3 8,6%	1 4,8%	9 22,5%	4 7,1%	13 13,5%
but-conséquences		6 26,1%	3 17,6%	-	-	9 22,5%	-	9 9,4%
alternative		0 0%	2 11,8%	23 65,7%	8 38,1%	2 5%	31 55,4%	33 34,4%
Total		23 100%	17 100%	35 100%	21 100%	40 100%	56 100%	96 100%

Sur l'ensemble de la période 18-36mois, les justifications ayant trait aux caractéristiques propres à l'enfant (psychologiques et non psychologiques) représentent la majorité des contenus justificatifs (respectivement 28.1% et 10.4%). Le recours à l'alternative est presque aussi important puisqu'il représente un tiers de l'ensemble des contenus justificatifs (34,4%). Les contenus les moins représentés se référent aux caractéristiques psychologiques ou non psychologiques d'autrui dont l'emploi reste marginal (entre et 1% et 2,1% de l'ensemble des contenus justificatifs). La comparaison des *explanantes* se référant à la requête et au refus, montre une disparité au niveau de leur distribution*.

* $X^2(2x2)=9,69$, $p<.05$, ddl=3 en regroupant les justifications par l'alternative avec les justifications par le but et l'évocation de conséquences. Nous les avons regroupé en raison du fait que les justifications par l'alternative consistent le plupart du temps pour l'enfant à évoquer un projet alternatif. De fait, on peut retrouver une certaine similitude entre ces contenus.

Ce constat provient essentiellement du fait que la justification par le but ou la conséquence est spécifiquement attachée à la requête (22,5% contre 0% au moment du refus) alors que la justification par l'alternative est plus particulièrement attachée au refus (55,4% contre 5% en accompagnement de la requête). Bien que des similitudes existent en ces deux conduites (toutes deux consistant à évoquer un projet, l'un futur, l'autre alternatif), le recours à l'alternative au moment du refus est plus fréquent que le recours au but ou la conséquence afin de justifier la requête. D'autre part, les caractéristiques du monde sont plus fréquemment utilisées afin de justifier les requêtes que les refus*.

7.1.1.1 La requête comme *explanandum*

L'enfant justifie principalement ses requêtes avec un *explanans* renvoyant à une caractéristique psychologique propre (30%). A la première période, l'enfant justifie sa requête en évoquant aussi souvent les caractéristiques du monde (30,4%), ses propres caractéristiques psychologiques (26,1%) que le but ou les conséquences de sa requête (26,1%). A la période 31-36 mois, les caractéristiques psychologiques propres à l'enfant deviennent les contenus justificatifs les plus employés (35,3%), alors que l'emploi de ceux référant aux caractéristiques du monde ou aux buts et aux conséquences diminue sensiblement. Ces tendances ne se confirment pourtant pas statistiquement**.

---

* $X^2(2x2)=4,7$, $p<.05$, ddl=1.

** $X^2(2x2)=2,01$, n.s., $p<.1$, ddl=1.

7.1.1.2 Le refus comme *explanandum*

Certaines similitudes existent entre les *explanantes* de requête et de refus. Lorsque *l'explanans* se rapporte au refus, l'enfant se réfère dans 26,8% des cas à une caractéristique propre. Les *explanantes* de cette nature sont avancés dans les mêmes proportions quelle que soit la période considérée. Mais contrairement aux *explanantes* de requête, ce ne sont pas les contenus les plus représentés sur l'ensemble de la période. Ces derniers consistent à référer à l'alternative (55,4% des justifications de refus). Très fréquents à la période 18-30 mois (65,7%), leur emploi diminue au cours de la période 31-36 mois (38,1%), où l'enfant commence à recourir à des contenus relatifs aux caractéristiques non psychologiques de la personne (23,8%). La diminution de la proportion *d'explanantes* de type 'alternatif' se fait donc au profit de la production de contenus justificatifs plus élaborés que ne l'est la simple évocation d'une alternative*.

* $X^2(2x2)=5,53$, $p<.05$, ddl=1 en regroupant les caractéristiques psychologiques et non psychologiques de la personne et les caractéristiques du monde avec les justifications par l'alternative.

7.1.2 La mère (F)

Les *explanantes* de type : bien fondé, exemple, nécessité et la règle, employés par presque exclusivement par les mères sont regroupé au sein d'une même catégorie.

		Nature de l'explanandum						
		Requete de MOTF		Refus de MOTF		Total		
Nature de l'explanans		Période 18-30	Période 31-36	Période 18-30	Période 31-36	Requete	Refus	Période 18-36
caract. psycho. de la personne	locuteur	2 1,9%	3 5,7%	17 25,4%	11 26,8%	5 3,2%	28 25,9%	33 12,5%
	interloc.	6 5,8%	3 5,7%	3 4,5%	1 2,4%	9 5,8%	4 3,7%	13 4,9%
	tiers	4 3,9%	2 3,8%	2 3%	1 2,4%	6 3,8%	3 2,8%	9 3,4%
caract. de la personne	locuteur	6 5,8%	2 3,8%	5 7,5%	3 7,3%	8 5,1%	8 7,4%	16 6,1%
	interloc.	11 10,7%	3 5,7%	3 4,5%	2 4,9%	14 9%	5 4,6%	19 7,2%
	tiers	3 2,9%	1 1,9%	1 1,5%	0 0%	4 2,6%	1 0,9%	5 1,9%
caractéristiques du monde		21 20,4%	10 18,9%	15 22,4%	4 9,8%	31 19,9%	19 17,6%	50 18,9%
but-conséquences		37 35,9%	22 41,5%	1 1,5%	1 2,4%	59 37,8%	2 1,8%	61 23,1%
alternative		0 0%	1 1,9%	14 22,4%	16 39%	1 0,6%	30 27,8%	31 11,7%
divers		13 12,6%	6 11,3%	6 9%	2 4,9%	19 12,2%	8 7,4%	27 10,2%
Total		103 100%	53 100%	67 100%	41 100%	156 100%	108 100%	264 100%

La nature des *explanantes* accompagnant les requêtes diffère également de celle des *explanantes* accompagnant les refus chez la mère (F)*. Outre le recours privilégié à l'alternative pour justifier le refus, et aux buts ou aux conséquences pour justifier la requête, la différence porte sur l'évocation de caractéristiques psychologiques. Employées dans 25,9% des refus quand elles concernent le locuteur, ce ne sont que 3,2% des requêtes justifiées qui le sont au moyen d'un *explanans* de cette nature. Par ailleurs, les différences observées chez l'enfant (F) ne se retrouvent pas chez la mère, qui justifie autant ses requêtes que ses refus en se référant aux caractéristiques du monde (respectivement 19,9% et 17,6%).

* $X^2(5x2)=15,35$, $p<.01$, ddl=4.

7.1.2.1 La requête comme *explanandum*

Quelle que soit la période, les différents contenus justificatifs sont employés dans les mêmes proportions*. Ainsi, lorsque la mère justifie sa requête, elle évoque principalement son but ou ses conséquences (37,8%), puis les caractéristiques du monde (19,9%). Sur l'ensemble de la période, les caractéristiques psychologiques ne sont employées que dans 12,8% des cas, les caractéristiques non psychologiques dans 16,7%. Ainsi, des différences existent entre les contenus justificatifs employés par la mère et par l'enfant de la dyade F** . Ces différences portent essentiellement sur les caractéristiques psychologiques, plus souvent évoquées par l'enfant que par la mère (32,5% pour l'enfant et 12,8% pour la mère), à l'inverse des justifications par le but ou les conséquences (37,8% pour la mère et 22,5% par l'enfant).

7.1.2.2 Le refus comme *explanandum*

La nature des *explanantes* accompagnant les refus de la mère (F) ne changent pas entre les périodes 18-30 et 31-36 mois***. Ce sont alors les *explanantes* évoquant l'alternative et les caractéristiques psychologiques qui sont les plus employés (respectivement 27,8% et 25,9%). Les caractéristiques du monde sont également assez fréquemment employées puisqu'elles représentent 17,6% des justifications de requête sur la période 18-36 mois. Comparé à l'enfant, les différences portent sur l'emploi de justifications se référant aux caractéristiques du monde et à l'alternative***. L'enfant a tendance à évoquer l'alternative plus souvent que sa mère (respectivement 55,4% et 27,8%), qui se réfère plus souvent que l'enfant aux caractéristiques du monde (17,6% pour la mère contre 7,1% pour l'enfant).

---

* $X^2(5x2)=2.04$, n.s., $p<.1$, ddl=4.
** $X^2(5x2)=11,33$, $p<.05$, ddl=4.
*** $X^2(5x2)=5,58$, n.s., ddl=4.
*** $X^2(5x2)=16,29$, $p<.01$, ddl=4.

7.1.3 L'enfant (G)

NATURE DE L'EXPLANANDUM

NATURE DE L'EXPLANANS		REQUETE DE CHIG		REFUS DE CHIG		TOTAL		
		Période 18-30	Période 31-36	Période 18-30	Période 31-36	REQUETE	REFUS	Période 18-36
caract. psycho. de la personne	locuteur	1 5,5%	2 16,7%	-	-	3 10%	-	3 5,2%
	interloc.	-	-	-	-	-	-	-
	tiers	0 0%	1 8,3%	-	-	1 3,3%	-	1 1,7%
caract. de la personne	locuteur	0 0%	3 25%	0 0%	3 17,6%	3 10%	3 10,7%	6 10,3%
	interloc.	-	-	-	-	-	-	-
	tiers	-	-	-	-	-	-	-
caractéristiques du monde		11 61,1%	5 41,7%	7 63,6%	8 47,1%	16 53,3%	15 53,6%	31 53,4%
but-conséquences		5 27,8%	1 8,3%	-	-	6 20%	-	6 10,3%
alternative		1 5,6%	0 0%	4 36,4%	6 35,3%	1 3,3%	10 35,7%	11 19%
Total		18 100%	12 100%	11 100%	17 100%	30 100%	28 100%	58 100%

7.1.3.1 Comparaison inter-dyades

Des différences existent entre les contenus employés par les deux enfants afin de justifier leurs requêtes et leurs refus*. Concernant les *explanantes* de requête, l'enfant (G) se justifie deux fois plus souvent que l'enfant (F) par les caractéristiques du monde (53,3% contre 22,5%). Une autre différence porte sur les justifications de nature psychologique. Elles représentent 32,5% des justifications de requête de l'enfant (F), contre 13,3% de celles de l'enfant (G). Les mêmes tendances se retrouvent par rapport aux justifications de refus. Elles sont encore plus marquées concernant les justifications de nature psychologique puisque l'enfant (G) ne justifie jamais son refus de cette manière (0%).

* $X^2(4x2)=7,95$, $p<.05$, ddl=2 pour les requêtes. $X^2(3x2)=23,95$ pour les contenus justificatifs de refus.

7.1.4 La requête comme explanandum

Lorsque l'enfant (G) justifie sa requête, il privilégie les *explanantes* relatifs aux caractéristiques du monde (61,1% des contenus justificatifs à la période 18-30 et 41,7% à la période 41,7%). L'évocation du but ou des conséquences de l'action requise constitue le deuxième contenu justificatif accompagnant le plus souvent la requête à la première période (27,8%). A la deuxième, son emploi diminue (8,3%) avec celui des caractéristiques du monde, qui représente encore le principal contenu justificatif (41,7%), pour privilégier les *explanantes* relatifs à ses propres caractéristiques psychologiques et non psychologiques (respectivement 16,7% et 25%)*.

7.1.5 Le refus comme explanandum

A la période 18-30, l'enfant (G) ne produit que deux types *d'explanantes* : les *explanantes* relatifs aux caractéristiques du monde (63,6%) et à l'alternative (36,4%). A la période 31-36 mois, le recours à l'alternative reste constant (35,3%), mais c'est l'emploi *d'explanantes* relatifs aux caractéristiques du monde qui diminue très légèrement, passant de 61,1% à 47,1% lorsque l'enfant commence à justifier ses refus en se référant aux caractéristiques de la personne (17,6%).

* X^2=5,56, p<.1, ddl=2 en considérant les caractéristiques psychologiques avec les caractéristiques non psychologiques, les caractéristiques du monde et en regroupant les justifications par le but et l'alternative.

7.1.6 La mère (G)

Nature de l'explanandum		Requete de MOTG		Refus de MOTG		Total		
Nature de l'explanans		Période 18-30	Période 31-36	Période 18-30	Période 31-36	Requete	Refus	Période 18-36
caract. psycho. de la personne	locuteur	1 1,8%	2 6,9%	7 15,2%	4 15,4%	3 3,6%	11 15,3%	14 9%
	interloc.	-	-	-	-	-	-	-
	tiers	1 1,8%	1 3,4%	0 0%	1 3,8%	2 2,4%	1 1,4%	3 1,9%
caract. de la personne	locuteur	3 5,5%	1 3,4%	3 6,5%	3 11,5%	4 4,8%	6 8,3%	10 6,4%
	interloc.	5 9,1%	1 3,4%	2 4,3%	0 0%	6 7,1%	2 2,8%	8 5,1%
	tiers	2 3,6%	2 6,9%	1 2,2%	0 0%	4 4,8%	1 1,4%	5 3,2%
caractéristiques du monde		9 16,4%	6 20,7%	15 32,6%	7 26,9%	15 17,9%	22 30,6%	37 23,7%
but-conséquences		31 56,4%	15 51,7%	2 4,3%	3 11,5%	46 54,8%	5 6,9%	51 32,7%
alternative		0 0%	1 3,4%	14 30,4%	8 30,8%	1 1,2%	22 30,6%	23 14,7%
divers		3 5,5%	0 0%	2 4,3%	0 0%	3 3,6%	2 2,8%	5 3,2%
Total		55 100%	29 100%	46 100%	26 100%	84 100%	72 100%	156 100%

7.1.6.1 Comparaison inter-dyades

Concernant les *explanantes* de requête, des différences existent entre les deux mères*. Ces différences ne concernent pas tant la nature des justifications employées que les proportions dans lesquelles elles le sont. Ainsi, leurs requêtes sont principalement justifiées par le but ou la conséquence. Seulement, la mère (G) les utilise plus fréquemment que la mère (F) (54,8% contre 37,8%). D'autre part, la mère (F) a tendance à donner plus de justifications de nature psychologique que la mère (G) (respectivement 12,8% contre 6%). Concernant le refus, les

* $X^2(2x2)=9,72$, $p<.05$, ddl=4.

distributions sont similaires*. Ainsi, la mère (G) utilise aussi les caractéristiques psychologiques pour justifier ses refus plutôt que ses requêtes (16,7% contre 7% sur l'ensemble de la période).

7.1.6.2 Conclusion

De fortes similitudes existent entre les contenus justificatifs employés par les deux mères afin de justifier leurs requêtes et leurs refus, les quelques variations observées ne concernant que la proportion et non le rang des différents contenus justificatifs. Ce parallèle ne peut être fait entre les enfants. L'enfant a tendance à principalement justifier ses requêtes et ses refus en évoquant des caractéristiques du monde, l'enfant (F) évoquant plutôt des aspects psychologiques.

7.2 Nature de l'explanans et résolution de la requête

Est-ce que la nature des justifications employées par les enfants a une incidence sur la résolution de la requête ou celle-ci est-elle totalement indépendante ? D'autre part, se montrent-ils sensible à certains contenus plus qu'à d'autres ? Nous n'avons malheureusement pas assez d'occurrences pour nous permettre d'examiner cette question d'un point de vue développemental, aussi le examinerons-nous sur l'ensemble de la période 18-36 mois.

* $X^2(5x2)=7,42$, $p<.01$, ddl=4.

7.2.1 L'enfant (F)

Nature de l'explanans		Requete CHIF Sat	Requete CHIF Non Sat	Total Total	Refus CHIF Sat	Refus CHIF Non Sat	Total Total
		Nature de l'Explanandum					
caract. psycho. .de la personne	locuteur	8 66,7%	4 33,3%	12 100%	5 33,3%	10 66,7%	15 100%
	interloc.	-	-	-	-	-	-
	tiers	1 100%	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%	1 100%
	Total	9 69,3%	4 30,8%	13 100%	5 31,3%	11 68,7%	16 100%
caract. de la personne	locuteur	2 40%	3 60%	5 100%	1 20%	4 80%	5 100%
	interloc.	0 0%	1 100%	1 100%	-	-	-
	tiers	1 100%	0 0%	1 100%	-	-	-
	Total	3 42,9%	4 57,1%	7 100%	1 20%	4 80%	5 100%
caractéristiques du monde		4 44,4%	5 55,6%	9 100%	2 50%	2 50%	4 100%
but-consequences		6 66,7%	3 33,3%	9 100%	-	-	-
alternative		2 100%	0 0%	2 100%	5 16,1%	26 83,9%	31 100%
Total		24 60%	16 40%	40 100%	13 23,2%	43 76,8%	56 100%

7.2.1.1 Effet de la nature de la justification de requête sur la résolution de la requête

Maintenant que nous connaissons l'implication de chaque contenu dans la résolution de la requête, nous pouvons la comparer avec la fréquence d'utilisation de chaque *explanans*.

Nature de l'explanans de la requête de CHIF	Fréquence d'utilisation %	Fréquence d'utilisation rang	Implication dans la resolution %	Implication dans la resolution rang
Caractéristique psychologique	32,5%	4	69,3%	4
Caractéristique de la personne	17,5%	1	42,9%	1
Caracteristique du monde	22,5%	2	44,4%	2
But Consequences	27,5%	3	66,7%	3

De façon globale, les variations constatées dans les proportions d'emploi de certains *explanantes* par l'enfant (F) en situation de requête peuvent être reliées à leur effet sur la résolution de la requête. On remarquera également que les *explanantes* se référant aux caractéristiques du monde et dont l'emploi a tendance à diminuer à la période 31-36 mois figurent parmi les moins persuasifs (impliqués dans seulement 44,4% d'épisodes satisfaits). Parallèlement, la légère augmentation des références à ses propres caractéristiques psychologiques peut être reliée au taux de satisfaction des requêtes dans lesquelles des *explanantes* de cette nature sont avancés (69,3%).

7.2.1.2 Effet de la nature de la justification du refus sur la résolution de la requête

	Fréquence d'utilisation		Implication dans la résolution	
Nature de l'explanans du refus de CHIF	%	rang	%	rang
Caractéristique psychologique	28,6%	3	68,7%	2
Caractéristique de la personne	8,9%[4]	2	80%	3
Caractéristique du monde	7,1%	1	50%	1
Alternative	55,4%	4	83,9%	4

Un parallèle peut être fait entre la fréquence d'utilisation de certains contenus et leur implication dans la résolution de l'échange. Les contenus les plus employés afin de signifier le refus, comme le recours à l'alternative et les caractéristiques psychologiques de la personne permettent le plus souvent à l'enfant de ne pas satisfaire la requête (respectivement employés dans 55,4% et 28,6% des échanges, la mère abandonnera sa requête dans 83,9% et 68,7% des cas). Les caractéristiques du monde, qui figurent parmi les contenus les moins employés (7,1%), sont également celles permettant le moins à l'enfant d'affirmer son opposition (dans 50% des cas

[4] Ce contenu n'apparaît qu'à la période 31-36 mois.

seulement). Bien que l'enfant ne commence à utiliser les caractéristiques de la personne qu'à la période 31-36 mois, la mère se montre particulièrement sensible à ce type de contenus lorsqu'il est employé afin de justifier le refus : elle abandonne sa requête dans 80% des cas).

7.2.2 L'enfant (G)

		Nature de l'Explanandum					
		Requete CHIG		Total	Refus CHIG		Total
Nature de l'Explanans		Sat	Non Sat	Total	Sat	Non Sat	Total
caract. psycho. de la personne	locuteur	2 66,7%	1 33,3%	3 100%	-	-	-
	interloc.	-	-	-	-	-	-
	tiers	1 100%	0 0%	1 100%	-	-	-
	Total	3 75%	1 25%	4 100%	-	-	-
caract. de la personne	locuteur	3 100%	0 0%	3 100%	0 0%	3 100%	3 100%
	interloc.	-	-	-	-	-	-
	tiers	-	-	-	-	-	-
	Total	3 100%	0 0%	3	0 0%	3 100%	3 100%
caracteristiques du monde		13 81,2%	3 18,8%	16 100%	5 33,3%	10 66,7%	15 100%
but-consequences		3 50%	3 50%	6 100%	-	-	-
alternative		1 100%	0 0%	1 100%	3 30%	7 70%	10 100%
Total		23 76,7%	7 23,3%	30 100%	8 28,6%	20 71,4%	28 100%

7.2.2.1 Effet de la nature de la justification de requête sur la résolution de la requête

Nature de l'explanans de la requête de CHIG	Fréquence d'utilisation %	Fréquence d'utilisation rang	Implication dans la résolution %	Implication dans la résolution rang
Caractéristique psychologique	13,3%	2	75%	2
Caractéristique de la personne	10%[6]	1	100%	4
Caractéristique du monde	53,3%	4	81,2%	3
But Conséquences	20%	3	50%	1

Les contenus justificatifs les plus fréquents (caractéristique du monde) ou dont la proportion d'emploi augmente à la fin de la deuxième année (caractéristique de la personne) se révèlent également être les contenus les plus souvent impliqués dans des échanges satisfaits (respectivement 81.2% et 100%).

Les justifications par le but et les conséquences que l'enfant emploie moins à la fin de la deuxième année (8.3% contre 27.8%). appuient le plus souvent des requêtes non satisfaites (50% de requêtes satisfaites lorsque ce contenu est évoqué).

7.2.2.2 Effet de la nature de la justification du refus sur la résolution de la requête

Nature de l'explanans du refus de CHIG	Fréquence d'utilisation %	Fréquence d'utilisation rang	Implication dans la résolution %	Implication dans la résolution rang
Caractéristique psychologique	-	-	-	-
Caractéristique de la personne[7]	10,7%	1	100%	3
Caractéristique du monde	53,6%	3	66,7%	1
Alternative	35,7%	2	70%	2

[6] Ce contenu justificatif n'apparaît qu'à la période 31-36 mois.
[7] Ce contenu justificatif n'apparaît qu'à la période 31-36 mois

Quels que soient les contenus justificatifs employés par l'enfant (G) dès la première période (caractéristiques psychologiques ou caractéristiques de la personne), la mère abandonne sa requête dans les mêmes proportions (entre 66,7% et 70%). Les justifications renvoyant aux caractéristiques de la personne, employées seulement à la période 31-36 mois semblent particulièrement adaptées pour appuyer le refus.

7.2.3 Les mères

7.2.3.1 Effet de la nature de la justification de requête sur la résolution de la requête

		REQUETE MOTF					
		SATISFAITE		TOTAL	NON SATISFAITE		TOTAL
NATURE DE L'EXPLANANS		PERIODE 18-30	PERIODE 31-36	TOTAL	PERIODE 18-30	PERIODE 31-36	TOTAL
caract. psycho. de la personne	locuteur	0 0%	1 33,3%	1 20%	2 100%	2 66,7%	4 80%
	interloc.	3 50%	2 66,7%	5 55,6%	3 50%	1 33,3%	4 44,4%
	tiers	1 25%	2 100%	3 50%	3 75%	0 0%	3 50%
	Total	4 33,3%	5 62,5%	9 45%	8 66,7%	3 37,5%	11 55%
caract. de la personne	locuteur	4 66,7%	1 50%	5 62,5%	2 33,3%	1 50%	3 37,5%
	interloc.	4 36,4%	1 33,3%	5 35,7%	7 63,6%	2 66,7%	9 64,3%
	tiers	1 33,3%	1 100%	2 50%	2 66,7%	0 0%	2 50%
	Total	9 45%	3 50%	12 46,2%	11 55%	3 50%	14 63,8%
caracteristiques du monde		7 33,3%	4 40%	11 35,5%	14 66,7%	6 60%	20 64,5%
but-consequences		15 40,5%	11 50%	26 44,1%	22 59,5%	11 50%	33 55,9%
alternative		-	0 0%	0 0%	-	1 100%	1 100%
divers		3 23,1%	2 33,3%	5 26,3%	10 76,9%	4 66,7%	14 73,7%
Total		38 36,9%	25 47,2%	63 40,4%	65 63,1%	28 52,8%	93 59,6%

REQUETE MOTG

NATURE DE L'EXPLANANS		SATISFAITE PERIODE 18-30	SATISFAITE PERIODE 31-36	TOTAL TOTAL	NON SATISFAITE PERIODE 18-30	NON SATISFAITE PERIODE 31-36	TOTAL TOTAL
caract. psycho. de la personne	locuteur	0 0%	2 100%	2 66,7%	1 100%	0 0%	1 33,3%
	interloc.	-	-	-	-	-	-
	tiers	1 100%	1 100%	2 100%	0 0%	0 0%	0 0%
	Total	1 50%	3 100%	4 80%	1 50%	0 0%	1 20%
caract. de la personne	locuteur	1 33,3%	0 0%	1 25%	2 66,7%	1 100%	3 75%
	interloc.	4 80%	1 100%	5 83,3%	1 20%	0 0%	1 16,7%
	tiers	2 100%	2 100%	4 100%	0 0%	0 0%	0 0%
	Total	7 70%	3 75%	10 71,4%	3 30%	1 25%	4 28,6%
caractéristiques du monde		4 44,4%	4 66,7%	8 53,3%	5 55,6%	2 33,3%	7 46,7%
but-conséquences		20 64,5%	9 60%	29 63%	11 35,5%	6 40%	17 37%
alternative		-	0 0%	0 0%	-	1 100%	1 100%
divers		3 100%	-	3 100%	0 0%	-	0 0%
Total		35 63,6%	19 65,5%	54 64,3%	20 36,4%	10 34,5%	30 35,7%

L'enfant (F) ne montre pas de sensibilité particulière à la nature de la justification apportée par la mère lorsqu'elle lui adresse une requête*. L'enfant (G) non plus**.

* $X^2(5x2)=3,14$, n.s., $p<.1$, ddl=4.

** $X^2(3x2)=1,52$, n.s., $p<.1$, ddl=2 en regroupant les justifications de requêtes relatives aux caractéristiques psychologiques et non psychologiques ensemble ainsi que les justifications par le but ou la conséquence avec les justifications par l'alternative.

7.2.3.2 Effet de la nature de la justification du refus sur la résolution de la requête

		REFUS MOTG					
		SATISFAITE		TOTAL	NON SATISFAITE		TOTAL
NATURE DE L'EXPLANANS		PERIODE 18-30	PERIODE 31-36	TOTAL	PERIODE 18-30	PERIODE 31-36	TOTAL
caract. psycho. .de la personne	locuteur	5 71,4%	1 25%	6 54,5%	2 28,6%	3 75%	5 45,5%
	interloc.	-	-		-	-	-
	tiers	-	1 100%	1 100%	-	0 0%	0 0%
	Total	5 71,4%	2 40%	7 58,3%	2 28,6%	3 60%	5 41,7%
caract. de la personne	locuteur	0 0%	1 33,3%	1 16,7%	3 100%	2 66,7%	5 83,3%
	interloc.	1 50%	-	1 50%	1 50%	-	1 50%
	tiers	0 0%	-	0 0%	1 100%	-	1 100%
	Total	1 16,7%	1 33,3%	2 28,6%	5 83,3%	2 66,7%	7 71,4%
caracteristiques du monde		3 20%	5 71,4%	8 36,4%	12 80%	2 28,6%	14 63,6%
but-consequences		0 0%	2 66,7%	2 40%	2 100%	1 33,3%	3 60%
alternative		3 21,4%	3 37,5%	6 27,3%	11 78,6%	5 62,5%	16 72,7%
Divers		0 0%	-	0 0%	2 100%	-	2 100%
Total		12 26,1%	13 50%	25 34,7%	34 73,9%	13 50%	47 65,3%

REFUS MOTF

NATURE DE L'EXPLANANS		SATISFAITE PERIODE 18-30	SATISFAITE PERIODE 31-36	TOTAL TOTAL	NON SATISFAITE PERIODE 18-30	NON SATISFAITE PERIODE 31-36	TOTAL TOTAL
caract. psycho. de la personne	locuteur	5 29,4%	1 9,1%	6 21,4%	12 70,6%	10 90,9%	22 78,6%
	interloc.	0 0%	-	0 0%	3 100%	-	3 100%
	tiers	0 0%	1 50%	1 25%	2 100%	1 50%	3 75%
	Total	5 22,7%	2 15,4%	7 20%	17 77,3%	11 84,6%	28 80%
caract. de la personne	locuteur	3 60%	2 66,7%	5 62,5%	2 40%	1 33,3%	3 37,5%
	interloc.	1 33,3%	0 0%	1 20%	2 66,7%	2 100%	4 80%
	tiers	0 0%	-	0 0%	1 100%	-	1 100%
	Total	4 44,4%	2 40%	6 33,3%	5 55,6%	3 60%	8 66,7%
caractéristiques du monde		2 13,3%	3 75%	5 26,3%	13 86,7%	1 25%	14 73,7%
but-consequences		1 100%	0 0%	1 50%	0 0%	1 100%	1 50%
alternative		2 14,3%	3 18,7%	5 16,7%	12 85,7%	13 81,3%	25 83,3%
divers		1 16,7%	0 0%	1 12,5%	5 83,3%	2 100%	7 87,5%
Total		15 22,4%	10 24,4%	25 23,1%	52 77,6%	31 75,6%	83 76,9%

L'enfant (F) et (G) ne sont pas sensibles à un contenu particulier lorsqu'en position d'initiateur la mère justifie son refus*.

Ainsi, les enfants ne montrent pas de sensibilité particulière aux différents types de justifications apportées par les mères, en soutien de leurs requêtes ou de leurs refus.

* $X^2(3x2)=1,29$, n.s., $p<.05$, ddl=2 pour la mère (G) et $X^2(3x2)=1,14$, n.s., $p<.05$, ddl=2 pour la mère (F).

CONCLUSION-DISCUSSION

En dehors des formes classiques permettant de formuler la requête et le refus, la revue des différents moyens utilisés par les mères et les enfants au sein des épisodes de requête montre un usage privilégié des conduites justificatives. Comme d'autres auteurs l'avaient déjà relevé, la proportion de refus justifiés s'est avérée plus importante que celle de requêtes chez les deux enfants (Veneziano & Sinclair, 1995). En distinguant la place de la justification dans l'échange conversationnel, nous avons montré que cette différence porte principalement sur la part de justifications initiales par rapport aux justifications ultérieures.

En tant qu'initiateur de la requête, l'enfant produira la plus grande proportion de justifications au moment d'entrer en conflit avec l'adressé. La part de justifications initiales étant très faible. La mise en parallèle des moyens utilisés par les enfants avec ceux utilisés par les mères montre que ce fonctionnement n'est pas propre aux enfants : en situation d'initiateur, les mères recourent aussi plus fréquemment aux justifications une fois le conflit déclaré.

En position d'adressé, la proportion de refus justifiés est supérieure à celle de requêtes, cependant aucune différence entre les proportions de refus justifiés initialement et ultérieurement n'a pas été relevée, ni chez les enfants ni chez les mères.

Ainsi, il apparaît que les justifications sont plutôt employées de façon réactive, afin de surpasser le refus de l'interlocuteur plutôt que pour le prévenir. En effet, c'est au moment de la formulation initiale que les justifications sont le moins souvent employées. Selon nous, une raison est à chercher dans la place de la requête et du refus du point de vue de l'enchaînement conversationnel. En tant que mouvement second, le refus initial « manifeste explicitement » le conflit d'intérêt entre les partenaires (Veneziano, 1999, chapitre V, 1.1., p.49), alors qu'au moment de la formulation initiale de la requête, l'attitude de l'interlocuteur n'est que

présupposée. En effet, c'est au moment où le caractère problématique de la situation apparaît clairement dans le contexte (au moment du refus ou du conflit), que la justification est la plus probable. De fait, le refus apparaît plus susceptible que la requête de poser problème à l'interlocuteur, donc de constituer un *explanandum*. Cette tendance à utiliser la requête de façon réactive plutôt que préventive est renforcée par le fait que les enfants les emploient de la même manière, que leur probabilité de susciter l'attitude non coopérative de la mère soit faible ou forte.

Le fait que la proportion de justifications de requête soit plus importante au moment du conflit que de la formulation initiale, montre également que l'enfant ne l'utilise pas seulement pour faire le lien entre les mondes mentaux de ses partenaires, mais surtout afin de renforcer la force de son acte. Utilisée dans cette fonction dialectique (Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990), elles se placent encore plutôt face à un discours effectif que virtuel (Eisenberg & Garvey, 1981).

Cependant, concernant la part de justifications initiales par rapport à celle de justifications ultérieures de requête, il est possible que la situation d'observation que nous avons mise en place ait amené un biais dans nos résultats. Alors que l'activité était laissée libre, il était demandé à la mère de rester disponible pour l'enfant le temps de l'observation. Pour les enfants, cette situation est vite devenue un moment de jeu privilégié avec la mère, ces dernières n'ayant pas forcément l'habitude de jouer ou d'être attentives aussi longtemps à l'activité de leur enfant. Dès lors, il se peut que la perception coopérative de la mère ait influé sur la conduite de l'enfant. Toutefois, les différences observées semblent trop importantes pour envisager qu'il s'agisse de l'unique raison. Il serait cependant intéressant de comparer ces données avec d'autres recueillies dans des situations quotidiennes plus contraignantes.

Par ailleurs, la similitude dès les premiers temps de son émergence, entre l'utilisation de la conduite justificative par les mères et les enfants en situation de requête et de refus, montre une

intégration précoce par l'enfant des règles pragmatiques concernant leur production dans l'échange conversationnel.

Outre l'adjonction justificative, les mères et les enfants accompagnent parfois leurs requêtes d'une adjonction polie. Rarement employée au moment de la formulation initiale, que ce soit par les mères ou les enfants, elles le seront guère plus lorsque l'initiateur de la requête entrera en conflit avec l'adressé. A ce moment de l'échange, la diversité des moyens dont dispose l'initiateur est plus grande. Cependant la justification reste le moyen privilégié. L'emploi de compromis ou d'engagements, conduites considérées comme plus adaptées d'un point de vue social (Einsenberg & Garvey, 1981), puisqu'elles permettent de concilier les intérêts respectifs, est très ponctuel, même venant des mères. Par ailleurs, lors du conflit, les enfants proposent des compromis et s'engagent essentiellement lorsqu'ils sont initiateurs. En position d'adressé, ce sont surtout les mères qui se montrent conciliantes. Nous pensons que le statut particulier d'initiateur par rapport à celui d'adressé permet de rendre compte de ces comportements différenciés. En situation conflictuelle, l'initiateur doit persuader l'adressé sans quoi il ne pourra pas obtenir satisfaction, à moins qu'il ne tente de satisfaire lui-même la requête, ce qui n'est pas toujours possible. Par contre, en position d'adressé, l'enjeu peut paraître moins important puisque le risque est 'seulement' de rencontrer l'insistance de l'adulte, les intérêts de l'enfant n'étant pas directement remis en cause. Ceci permet également d'expliquer pourquoi l'enfant (F), à qui la mère demande explicitement de justifier ses requêtes aussi bien que ses refus, répond assez systématiquement aux demandes de justification de requête, mais pas de refus. En situation d'initiateur, ces demandes apparaissent comme des préalables implicites à la poursuite de l'échange, qu'il est nécessaire (mais pas toujours suffisant) de satisfaire si l'enfant veut maintenir sa position. Alors qu'en position d'adressé, ne rien faire peut permettre de maintenir sa position.

Concernant l'usage de la conduite justificative, nous n'avons pas constaté d'évolution développementale de la proportion de justifications initiales ou ultérieures de requête. Quant aux justifications de refus, leur emploi commence à augmenter chez les deux enfants à partir de la période 31-36 mois. L'augmentation de la proportion de justifications de refus que nous avons relevée est plus tardive que celle observée en considérant l'ensemble des oppositions. En effet, l'étude longitudinale de Veneziano (2000) s'intéressant à la proportion d'oppositions justifiées par les deux enfants en situation d'interaction naturelle avec leur mère, relève une augmentation autour de 26 mois. Les changements observés dans les formes des justifications utilisées au moment de la formulation initiale de la requête montrent également un décalage dans son développement par rapport à ceux relevés dans d'autres études (Veneziano, 1990). En effet, l'enfant de cette étude commence à produire ses premiers actes de justification en verbalisant *l'explanandum* et *l'explanans* au sein d'un même tour de parole à partir de 21-22 mois. C'est entre 25 et 27 mois pour l'enfant (F) et entre 28 et 30 mois pour l'enfant (G) que s'observent les premières formes initiales de requêtes de ce type. Bien que plus tardive, nos données confirment l'évolution développementale de la forme des justifications, ou seul *l'explanans* est verbalisé au début de l'émergence de la conduite.

D'autre part, nos résultats montrent que c'est également entre 25 et 27 mois que les enfants commencent à présenter leurs requêtes au sein de mouvements démonstratifs dans lesquels la requête apparaît comme la conséquence d'un fait psychologique ou concret. Cette période correspond par ailleurs à celle ou l'enfant (F) commence à répondre plus systématiquement aux demandes de justification de requête que sa mère lui adresse. Il semble ainsi qu'à partir de deux ans, l'enfant progresse dans la compréhension du lien unissant les conduites et leurs antécédents. En répondant aux demandes explicites de justification de sa mère, l'enfant fait plus que simplement le pont entre les mondes mentaux des interactants, mais manifeste une

compréhension croissante vis à vis du fait que les états internes, d'intention et les croyances puissent constituer des motifs sous-tendant les comportements.

D'un point de vue général, l'analyse de l'effet de la justification montre qu'il n'est pas forcément utile que l'enfant utilise un moyen élaboré pour obtenir satisfaction de sa requête ou de son refus. Les mères abandonnent parfois plus facilement leur requête en voyant que l'enfant s'engage dans une activité alternative plutôt que parce qu'il a justifié sa position. Par ailleurs, la mère parvient parfois plus facilement à sortir de situations conflictuelles en faisant diversion plutôt qu'en tentant de faire comprendre à l'enfant les raisons de son refus.

Concernant l'effet de la justification sur le déroulement de l'échange, lorsque les enfants justifient leurs requêtes, la mère (F) montre une légère sensibilité à la justification initiale (en se montrant plus coopérative), l'autre mère à la justification ultérieure (en satisfaisant la requête en dépit du refus initial). En position d'adressé, les justifications initiales ou ultérieures de refus des enfants ne sont pas plus impliquées dans la résolution de l'épisode que les autres moyens d'insistance. Ainsi, chez les deux enfants observés, nous ne trouvons pas d'effet de la justification initiale d'opposition sur le déroulement de l'échange comme d'autres études l'ont relevé (Veneziano, 1997, 1999, 2000). En effet, quand le refus de l'enfant est justifié, le mère ne cède pas plus souvent que quand il ne l'est pas. Il semble donc que l'intervention à laquelle répond l'opposition comporte ici un enjeu particulier. Dans ce cas, la résistance des mères vis à vis de la tentative de persuasion de l'enfant devient plus grande. Ce résultat confirme le caractère particulier du refus par rapport aux autres types d'opposition. Il montre que la mère n'accepte pas aussi facilement l'opposition de l'enfant, même justifiée, lorsqu'elle répond à une première tentative d'influence et justifie son étude de manière isolée.

Par contre, en situation d'adressé, la mère (G) satisfait plus souvent la requête à l'issue de l'épisode conflictuel si l'enfant a apporté une justification en soutien de sa requête. Cette même tendance s'observe mais uniquement à la période 31-36 au sein de la dyade F. Notre analyse montre que dans ces situations, les justifications de l'enfant viennent pratiquement systématiquement contrer le refus justifié de la mère. Ce résultat vient confirmer les résultats d'une étude antérieure montrant d'un point de vue développemental, que l'enfant avait très rapidement tendance à produire ses justifications ultérieures de requête en réponse au refus, et principalement au refus justifié de l'interlocuteur (Gauthier, 1998). En effet, dès son émergence, l'enfant utilise la justification en position de contre-argument, montrant une compréhension précoce de la fonction pragmatique de la conduite : les justifications de l'enfant viennent non seulement contrer le refus, mais sont spécialement données en réponse à la justification de l'interlocuteur, servant une fonction argumentative.

Au départ, nous formulions l'hypothèse que l'influence effective d'un moyen particulier sur la disposition à agir de l'interlocuteur puisse contribuer à expliquer l'usage et l'augmentation éventuelle d'un point de vue développemental de son emploi. Concernant l'usage des justifications de requête, nous n'avons pas constaté d'augmentation significative concernant leur usage sur la période 18-36 mois, exception faîte du moment de leur émergence. Par contre, les deux enfants commencent à recourir de plus en plus souvent aux justifications de refus au cours de la période 31-36 mois. Pourtant, comme nous venons de le voir, son augmentation ne peut pas être reliée avec son effet.

On peut alors supposer que l'usage que fait l'enfant de la conduite justificative au sein des épisodes de requête résulte de la transposition d'un effet expérimenté dans d'autres contextes où la mère se montre plus réceptive par rapport à ce type de conduites.

Concernant l'attitude des enfants vis à vis des moyens employés par les mères, elle n'est pas affectée par la forme de la requête initiale quelle que soit la période d'âge considérée (18-24, 25-30, 31-36 mois). Par contre, au moment du conflit, l'enfant (G) se laissera plus facilement persuadé que l'enfant (F), notamment lorsque la mère justifiera sa requête, mais aura tendance à ouvrir un plus grand nombre de conflits lorsqu'au cours de la période 31-36 mois, la mère justifiera son refus.

Ainsi, c'est au sein de la dyade G que s'observent les plus grandes sensibilités vis à vis de la conduite justificative, que ce soit chez la mère ou chez l'enfant. Sensibilité qui conduit parfois l'enfant à entrer plus systématiquement en conflit, disposant de moyens de plus en plus efficaces et adaptés pour le faire.

Dans l'ensemble, ces résultats demandent à être considérés avec mesure, le nombre d'effectifs ne permettant pas toujours de confirmer statistiquement les effets dégagés. A côté de l'étude d'un effet de proche en proche, l'étude plus globale de l'utilisation d'une justification par chacun des partenaires afin de répondre à la tentative d'influence de l'interlocuteur montre certains fonctionnements intéressants, faisant apparaître la conduite justificative comme le moyen privilégié permettant de contrer la justification.

L'étude des différents contenus justificatifs accentue la différenciation précoce faite par l'enfant entre les justifications de requête et de refus. En effet, selon *l'explanandum*, la nature et la proportion dans lesquelles sont employés les différents *explanantes* diffèrent. Ceci est particulièrement marqué chez l'enfant (G) qui n'emploie jamais de justification se référant aux caractéristiques psychologiques lorsqu'il justifie son refus, préférant se justifier en évoquant des caractéristiques du monde. Ces résultats peuvent être reliées à ceux observés chez les mères. D'une part, les deux mères justifient différemment leurs requêtes et leurs refus. D'autre

part, les contenus privilégiés par les mères sont ceux auxquels recourent le plus fréquemment les enfants.

De plus, les *explanantes* de requête et de refus les plus fréquemment employés par les enfants, dont les proportions d'emploi augmentent dans la deuxième moitié de la deuxième année, sont ceux qui se révèlent être les plus impliqués dans la résolution de l'échange à l'avantage de la position défendue par l'enfant.

Ces résultats soulèvent deux points essentiels relatifs au développement de la conduite justificative. En premier lieu, ils montrent la part jouée par les interactions auxquelles participe l'enfant sur le développement de la conduite justificative. En effet, les contenus justificatifs privilégiés par les deux enfants reflètent l'usage différencié qu'en font les mères. Ce même constat pouvant être fait concernant les procédures négociatrices. L'enfant qui emploie le plus ce type de procédures étant celui dont la mère cherche également le plus souvent à résoudre le conflit en gérant au mieux les intérêts de chacun. Ils confirment que les sources d'apprentissage vis à vis de la conduite justificative/négociatrice sont à chercher dans l'élaboration que fait l'enfant par rapport à la façon dont la mère agit vis à vis d'eux (Léonard, 1993; Veneziano, 2000).

En second lieu, ces résultats montrent une adaptation croissante de l'enfant au point de vue de l'interlocuteur, cherchant à employer les contenus les plus persuasifs du point de vue de ce dernier.

L'ensemble des résultats nous renforce dans l'idée de la nécessité d'une étude comparée des différentes conduites pouvant constituer des *explananda*. La compréhension de ces différents usages pourrait enrichir la connaissance concernant le rôle fonctionnel précoce que l'enfant attribue à cette conduite. A travers l'étude des situations communicatives de requête, nous

avons pu commencer à dégager des éléments de réponse concernant cette question mais ils demanderaient à être approfondis et validés sur une population plus importante.

BIBLIOGRAPHIE

Ali Boucha, A. & Portine, H. (1981). Introduction : Argumentation et énonciation. *Langue Française*, 50, 3-6.

Anscombre, J-C. (1977). La problématique de l'illocutoire dérivé. *Langage et Société*, 2, 17-41.

Anscombre, J-C. (1980). Voulez-vous dériver avec moi ? *Communications*, 32, 61-124.

Anscombre, J-C. (1981). Marqueurs et hypermarqueurs de dérivation illocutoire : notions et problèmes. *Cahiers de Linguistique Française*, 3, 75-124.

Anscombre, J-C. & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga.

Anselmi, D., Tomassello, M. & Acunzo, M. (1986). Young children's responses to neutral and specific contingent queries. Journal of Child Language, 13, 135-144.

Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing*. The social organization of accounts. SAGE Publications.

Antaki, C. & Fielding, G. (1981). Research on ordinary explanations. In C. Antaki (ed.), *The psychology of ordinary explanations of social behavior*. 27-55. London : Academic Press.

Anzieu, D. (1982). Préface. Dans J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner & C. Orecchioni (eds), *Les voies du langage*. 5-13. Paris : Dunod.

Astington, J.W. (1991). Intention in the child's theory of mind. In C. Moore & D. Frye (eds.), *Children's theories of mind*. Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates Inc, 157-172.

Astington, J.W., Harris, P.L. & Olson, D.R. (1988). Developing theories of mind. Cambridge : Cambridge University Press.

Austin, J.L. (1962/1969). *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

Ayhan, A. (1973). *The developpement of requests forms in Turkish children*. Unpublished manuscript, Berkeley, California.

Bakeman, R. & Adamson, L.B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.

Barbieri, M.S., Colavita, F. & Scheuer, N. (1990). The beginning of explaining capacity. In G. Conti-Ramsden & C. Snow (eds), *Children's Language*, 7. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Bates, E. (1976). *Language and context : the acquisition of pragmatics*. New-York : Academic Press.

Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaïoni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols : cognition and communication in infancy*. New-York : Academic Press.

Bates, E., Camaïoni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quaterly*, 21, 205-226.

Beaudichon, J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Beaudichon, J. (1992). Préface. Dans J. Bernicot (1992), *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Beaudichon, J., Marcos, H. & Bernicot, J. (1992). La communication prélinguistique et linguistique. Quelques questions à propos du développement de la demande. *Bulletin de Psychologie*, 46(409), 1-10.

Bellenger, L. (1992). *L'argumentation*. Principes et méthodes. 4° édition.

Benveniste, E. (1970). L'appareil formel d'énonciation du langage. *Language*, 17, 12-18.

Benveniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale, 1. Paris : Gallimard.

Bernicot, J. (1992a). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bernicot, J. (1992b). Politesse et efficacité de la demande : que savent en dire les enfants ? *Bulletin de Psychologie*, tome XLVI, 409, 67-73.

Bernicot, J. & Trognon, A. (1997). Dimensions de la conversation. Dans Bernicot, J., Caron-Pargue, J. & Trognon, A. (eds), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Bloom, L. (1970). Language development : Form and function in emerging grammars. Cambridge, Mass. : MIT Press.

Bloom, L. (1973). One word at a time : the uses of single word utterances before syntaxe. The Hague : Mouton & Co.

Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. & Fiess, K. (1980). Complex sentences : acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-361.

Borel, M-J. (1981). L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique. *Langue Française*, 50, 20-38.

Botton, T. & Moreau, M-L. (1986). Le poids des variables non linguistiques : le cas des requêtes directes et indirectes. *Enfance*, 2-3, 263-277.

Brandt, P-Y. (1989). *La justification par la négative dans l'argumentation enfantine*. Peter Lang.

Brassac, C. & Trognon, A. (1990). 'Implications' entre énoncés 'engagements' entre actes illocutoires. *Verbum*, XIIV(4), 195-221.

Brenneis, D. & Lein, L. (1977). « You fruithead » : A sociolinguistic Approach to Children's Dispute Settlement. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds), *Child Discours*, 49-65. New-York : Academic Press, Inc.

Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states : the acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental psychology*, 18(6), 906-921.

Bretherton, I., McNew, S. & Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication : when do infants acquire a 'theory of mind' ? In M.E. Lamb & L.R. Sherrod (eds), *Infant social cognition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Brown, R. & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.

Bruner, J.S. (1973). Organization of early skilled action. *Child development*, 44, 1-11.

Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19.

Bruner, J.S., Roy, C. & Ratner, N. (1982). The beginning of requests. In K.E. Nelson (ed.), *Children's Language*, Vol. 3. New-York : Garden Press, 91-135.

Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz, Paris (traduction française).

Cahour, B. & Karsenty, L. (1996). Contextes cognitifs et dysfonctionnements de la communication. *Interaction et Cognitions*, 1(4).

Caron, J. (1983). *Les régulations du discours*. Paris : Presses Universitaires de France.

Carter, A. (1974). *Communication in the sensori-motor period*. Unpublished dissertation. Berkeley, California : University of California.

Charolles, M. (1980). Les formes directes et indirectes de l'argumentation. *Pratiques*, 28, 7-43.

Clancy, P., Jacobsen, T. & Silva, M. (1976). The acquisition of conjunction : a crosslingistic study. *Standford Papers and Reports on Child Language Development*, 12, 71-80.

Clark, R.A. & Delia, J.G. (1976). The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. *Child Development*, 47, 1008-1014.

Coirier, P. (1989a). Production of argumentative discourse : the textual function of statements considered important by the speaker. In G. Denhière & J-P. Rossi (eds.), *Texts and text processing*. Amsterdam, North-Holland.

Coirier, P. (1989b). *Summarizing an argumentative text : the rôle of typologic characteristics and of the reading instructions*. EARLI, September : Madrid, Espagne.

Coirier, P., Coquin-Viennot, D., Golder, C. & Passerault, J.M. (1990). Le traitement cognitif du texte argumentatif : recherches en production et en compréhension. *Archives de Psychologie*, 58, 315-348.

Cosnier, J. (1982a). Introduction. Dans J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner & C. Orecchioni (eds), *Les voies du langage*. Paris. Dunod, 1-13.

Cosnier, J. (1982b). Communications et langages gestuels. Dans J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner & C. Orecchioni (eds), *Les voies du langage*. 255-304. Paris. Dunod.

Dahl, R. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, tome II.

Dahl, R. (1963). *Modern Political Analysis*. Englewood Cliffs (N.J.).

De Gaulmyn, M.M. (1991). La question dans tous ses états : les cinq types de questions de l'explication conversationnelle. Dans C. Kerbrat-Orecchioni (ed.), *La question*. 295-322. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris : Armand Colin.

Demetras, M., Post, KN. & Snow, C. (1986). Feedback to first language learners : the role of repetitions and clarification questions. *Journal of Child Language*, 13, 275-292.

Dore, J. (1973). *The development of speech acts*. Unpublished doctoral dissertation, New-York : City University of New-York.

Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language developement. Journal of Psycholinguistics Research, 4, 343-350.

Dore (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 21-40.

Dortier, J.F. (1998). *Les sciences humaines*. Editions Sciences Humaines.

Dubost, M. (1998). Le développement des explications : émergence et signification de 'parce que' dans l'interaction adulte-enfant. *Psychologie de l'Interaction*, 7-8, 65-80.

Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.

Dunn, J. & Brown, J. (1993). Early conversations about causality : content, pragmatics and developmental change. *British Journal of Developmental Psychology*, 11(2), 107-123.

Dunn, J. & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 23(6), 791-798.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of Social Understanding*. Cambridge : Harvard University Press.

Dunn, J. (1993). Social interaction, relationships and the development of causal discourse and conflict management. Special issue : Everyday life, social meanings and cognitive functioning. *European journal of Psychology of Education*, 8(4), 391-401.

Dunn, J., Slomkowski, C., Donelan, N. & Herrera, C. (1995). Conflict, understanding and relationships : developments and differences in the preschool years. *Early Education and development*, 6(4), 303-316.

Eisenberg, A.R. & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.

Eisenberg, A.R. (1992). Conflict between mothers and their young children. Special Issue : Talk in the study of socialization and development. *Merill-Palmer Quaterly*, 38(1), 21-43.

Ervin-Tripp, S. (1977). Wait for me, Roller Skate ! In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds), *Child Discourse*, 165-187. New-York : Academic Press.

Ervin-Tripp, S. (1992). La demande dans la famille : apprendre à être poli et à persuader. *Bulletin de Psychologie*, 46, 409, 51-59.

Ervin-Tripp, S., Guo, J. & Lampert, M. (1990). Politeness and Persuasion in children's control acts. *Journal of Pragmatics*, 14, 307-331.

Ervin-Tripp, S-M., O'Connor, M-C. & Rosenberg, J. (1984). Language and power in the family. In C. Kramerea & M. Schulz, eds., *Language and power*. Belmont, CA : Sage Press, 116-135.

Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child Discourse*. New-York : Academic Press.

Festinger, L. (1953). Informal Social Communication. In D. Cartwright & A. Zander (eds.), *Group Dynamics*. Row Peterson, Evanston (Ill.).

Flavell, J.H. & Moely, B.E., Olson, F.A. & Halwes, T.G. (1968). Production deficiency in children's clustered recall. *Proceedings of the annual convention of the american psychological association*, 3, 359-360.

Forguson, L. & Gopnick, A. (1988). The ontogeny of common sense. In J. Astington, P. Harris & D. Olson (eds.), *Developing theories of mind*, 226-243. New-York : Cambridge University Press.

Foster, S.H. (1990). *The communicative competence of young children: a modular approach.* London : Longman.

François, F. (1980). Dialogue, discussion et argumentation en début de scolarité. *Pratiques*, 28, 83-94.

François, F. (1982). Ebauches d'une dialogique. *Connexions*, 38, 61-87.

François, F. (1983). Dialogue et argumentation chez l'enfant. Problèmes et propositions. *Cahiers des Journées d'étude*, 8, 73-84.

Furrow, D. & Lewis, S. (1988). The rôle of the initial utterance in contingent query sequences : its influence on responses to requests for clarification. *Journal of Child Language*, 14, 467-479.

Gallagher, T.M. (1981). Contingent query sequences within adult-child discourse. *Journal of child Language*, 8, 51-62.

Garvey, C. (1975). Requests and responses in children's speech. *Journal of Child Language*, 2, 41-60.

Garvey, C. (1984). Children's Talk. In Bruner, J., Cole, M. & Lloyd, B. (eds), *The Developing Child.* pp. 129-153. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Gauthier, I. (1998). Etude pragmatique des justifications et des simulations expressives au sein de la requête. *Psychologie de l'Interaction*, 7-8, 45-64.

Genishi, C. & Di Paolo, M. (1982). Learning through argument in a preschool. In L.C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the classroom.* 49-68. New-York : Academic Press.

Gérard, J. (1987). La compétence communication chez l'adulte. Dans J. Gérard-Naef (ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer.* Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p.11-32.

Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique* ? Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Goffman, E. (1976). Replies and responses. *Language in Society*, 5, 257-313.

Golder, C. (1992a). Argumenter : de la justification à la négociation. *Archives de Psychologie*, 60(3), 3-24.

Golder, C. (1992b). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46(1-2), 99-112.

Golinkoff, R. M. (1981). The influence of Piagetian theory on the study of the development of communication. In I. Sigel, D. Brodzinsky & R.M. Golinkoff (Eds.), *News directions in piagetian theory and practice.* Hillsdale, NJ : Erlbaum, p.127-142.

Golinkoff, R.M. (1986). 'I beg your pardon' : the preverbal negociation of failed messages. *Journal of Child Language*, 13, 455-476.

Gordon, D. & Lakoff, G. (1971). Conversation postulates. *Papers from the Seventh Regional Meeting, Chicago, Linguistic Society.*

Gordon, D. & Lakoff, G. (1973). Postulats de conversation. *Langages*, 30, 32-54.

Greenfield, P.M. & Smith, M. (1976). *The structures of communication in early language development*. New-York : Academic Press.

Greenfield, P.M. (1980). Toward an operational and logical analysis of intentionality : the use of discourse in early child language. In D.R. Olson (ed), *The social foundation of language and thought*. New-York : Morton, 254-279.

Grice, P.H. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.

Grize, J-B. (1974). Argumentation, schématisation et logique naturelle. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 32.

Grize, J-B. (1981). Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien. *Langue Française*, 50, 7-19.

Grize, J-B. (1990). *Logique et langage*. Homme dans la langue. Paris : Ophrys.

Grize, J.B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : Presses Universitaires de France.

Grotevant, H.D. & Cooper, C.R. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and rôle-taking skill. In H.D. Grotevant & C.R. Cooper (eds.), *Adolescent development in family : new directions for child development*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Haight, W., Garvey, C. & Masiello, T. (1995). Playing with conflict : a longitudinal study of spontaneous verbal conflict during mother-child interaction at home. *Social Development*, 4, 1, 92-107.

Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean : explorations in the development of language*. London : Edward Arnold.

Halliday (1979). One child's protolanguage. In M. Bullowa (ed.), *Before speech : the beginning of interpersonal communication*. Cambridge : Cambridge University Press, 171-190.

Harding, C.G. & Golinkoff, R.M. (1979). The origins of international vocalizations in prelinguistics infants, *Child Development*, 50(1), 33-40.

Harding, C.G. (1983). Setting the stage for language acquisition : commucation development in the first year. In R.M. Golinkoff (ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication : Issues and implications*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 93-113.

Harding, C.G. (1992). Le développement de la communication prélinguistique : les bébés et leurs partenaires adultes. *Bulletin de Psychologie*, tome XLVI, 409, 18-26.

Hay, D.F. (1984). Social conflict in early childhood. In G. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*, 1, 1-44. Greenwich, CT : JAI Press.

Hay, D.F. & Ross, H.S. (1982). The social nature of conflict. *Child Development*, 53, 105-113.

Holzman, M. (1972). The use of interrogative forms in the verbal interaction of three mothers and their children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1, 311-336.

Hood, L. & Bloom, L. (1979). What, when and how about why : A longitudinal study of early expression of causality. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 44(6), 1-47.

Jakobson, R (1956). *Fundamentals of language*. La Haye : Mouton.

Joule, R.V. & Beauvois, J.L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). Introduction. Dans C. Kerbrat-Orecchioni (1991). *La question*. 5-37. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1982). La problématique de l'énonciation. Dans J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner & C. Orecchioni (eds), *Les voies du langage*. 112-181. Paris. Dunod.

Kerbrat-Orrechioni (1996). *Les actes de langage dans la perspective de l'analyse des conversations*. Conférence à l'Université Nancy2. Février, Nancy, France.

Klimes-Dougan, B. & Kopp, C.B. (1999). Children's conflict tactics with mothers : a longitudinal investigation of the toddlers and preschool years. *Merrill-Palmer Quaterly*, 45(2), 226-241.

Kochanska, G. & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-254.

Kramer, L. (1990). Becoming a sibling : With the little help from my friends. In Mendelson, M. (chair), *Becoming a sibling : Adjustement, roles and relationships*. Symposium at the 7th International Conférence on Infant Studies, Montréal, Canada.

Kruger, A.C. (1992). The effect of peer and adult-child transactive discussions on moral reasoning. *Merrill-Palmer Quaterly*, 38, 191-211.

Kuczynski, L. (1983). Reasoning, prohibitions and motivations for compliance. *Developmental Psychology*, 19, 126-134.

Kuczynski, L. & Kochanska, G. (1990). Developement of Children's Noncompliance Strategies from Toddlerhood to Age 5. *Developmental Psychology*, 26(3), 398-408.

Kuczynski, L. & Kochanska, G. (1995). Function and content of maternal demands : developmental significance of early demands for competent action. *Child Development*, 66, 616-628.

Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M. & Girnius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's non compliance. *Developmental Psychology*, 23, 799-806.

Labov, W. & Fanshel, D. (1977). Therapeutic discourse : psychotherapy as conversation. New-York : Academic Press.

Laugaa, A. & Brossard, M. (1997). *Les conflits dans les dialogues mère-enfant : un contexte pour le développement ?* Acte du colloque/séminaire sur *l'analyse des processus interactifs*, Mai, Aix : France.

Léonard, R. (1993). Mother-Child disputes as arenas for fostering negociation skills. *Early Development and Parenting*, 2(3), 157-167.

Leung, E. & Rheingold, H. (1981). Development of pointing as a social gesture. *Developmental Psychology*, 17(2), 215-220.

MacWhinney, B. & Snow, C. (1990). The Child Language Data Exchange System: An update. *Journal of Child Language*, 17, 457-472.

MacWhinney, B. (1974). *Some observations on requests by Hungarian children.* Unpublished manuscript. Denver, Colorado.

March, J.G. (1955). An introduction to the theory and measurement of influence. *Amer. Polit. Sci. Rev.*, tome LIX.

March, J.G. (1966). The power of power. In D. Easton (ed.), *Varieties of political theory.* Englewood Cliffs (N.J.).

Marcos, H. (1991). Reformulating requests at 18 months: gestures, vocalizations and words. *First Language*, 11(33), 361-375.

Marcos, H. (1992). Réussir une demande avant deux ans. *Bulletin de Psychologie*, tome XLVI, 409, 27-35.

Marcos, H. (1995). Mother-child and father-child communication in the second year : a functional approach. *Early Development and parenting*, 4(2), 49-61.

Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique à la communicatin linguistique : formes et fonctions.* Paris : L'Harmattan.

Marcos, H. & Bernicot, J. (1994). Adressee co-operation and request reformulation in young children. *Journal of Child Language*, 21(3), 677-692.

Marcos, H., Verba, M. & Schourcheh, F. (1999). Influence de l'interlocuteur sur la forme linguistique des demandes à deux ans et demi : le message initial et ses reformulations chez des enfants français et iraniens. *Archives de Psychologie*, 67, 145-159.

Masur, E.F. (1983). Gestural development, dual-directional signalling, and the transition to words. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 93-109.

Maynard, D.W. (1985). How children start arguments. *Language and Society*, 14, 1-29.

McGuire, W.J. (1975). La Persuasion. Dans G.A. Miller (ed.), *Communication, Langage, pensée*. Paris : Simep-éditions.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago and London : University of Chicago Press.

Mendenhall, V. (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif. Des savoirs et savoir-faire fondamentaux*. Ottawa : Les Presses Universitaires d'Ottawa.

Minton, C., Kagan, J. & Levine, J.A. (1971). Maternal control and obedience in the two-year-old. *Child development*, 56, 1326-1334.

Mitchell-Kernan, C. & Kernan, K.T. (1977). Pragmatics of directive choice among children. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds), *Child Discourse*, 165-187. New-York : Academic Press.

Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier.

Moeschler, J. & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Les éditions du Seuil.

Ochs, E. & Schieffelin, B.B. (1979). *Developmental Pragmatics*. New-York : Academic Press.

O'Neill, D. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67(2), 659-677.

Oléron, P. (1977/1982). *Le raisonnement*. Presses Universitaires de France, Collection « Que Sais Je ».

Oléron, P. (1980). *L'enfant et l'acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Oleron, P. (1983/1987). *L'argumentation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pages, R. (1995). *Communication - Les processus de la communication*. Dans Encyclopædia Universalis : 4ème édition sur CD-ROM.

Perelman, C. (1977). *L'empire rhétorique*. Paris, Vrin.

Perelman, C. (1995). *Argumentation*. Dans Encyclopædia Universalis : 4ème édition sur CD-ROM.

Piaget, J. (1924/1956). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. 4ème édition. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Piaget, J. (1932/1973). *Le jugement moral chez l'enfant.* Paris : Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1923/1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant.* 3ème édition. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Piaget, J. (1947/1967). *La psychologie de l'intelligence.* Paris : Colin.

Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative.* Editions Kimé.

Plantin, C. (1996). *L'argumentation.* Paris : Editions du Seuil.

Prideaux, G.D. (1995). Psycholinguistics. Dans J. Verschueren, J.O. Östman & J. Blommaert (eds), *Handbooks of pragmatics manual, 435-443.* Amsterdam, The Netherlands : J. Benjamins.

Reuchlin, M. (1992). *Introduction à la recherche en psychologie.* Nathan.

Richards, M.P.M. (1978). The biological and the social. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol : The emergence of language.* London : Academic Press, 21-30.

Rondal, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage.* Bruxelles : Pierre Mardaga.

Roussey, J-Y. & Gombert, A. (1992). Ecriture en dyade d'un texte argumentatif par des enfants de 8 ans. *Archives de Psychologie*, 60, 297-315.

Sbisà, M. (1995). Speech act theory. In J. Verschueren, J.O. Östman & J. Blommaert (eds), *Handbooks of pragmatics manual.* 495-505. Amsterdam, The Netherlands : J. Benjamins.

Schaffer, H.R. & Crook, C.K. (1980). Child compliance and maternal control techniques. *Developmental Psychology*, 16(1), 54-61.

Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures.* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Schegloff, E. & Sacks, H. (1973). Opening up closing. *Semiotica*, 8, 289-327.

Schiefelbusch, R. & Pickar, J. (1984). *The acquisition of communicative competence.* Baltimore MD. : Univeristy Park press.

Schlesinger, I.M., Keren-Portnoy, T. & Parush, T. (sous presse). The structure of arguments.

Searle, J.R. & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic.* Cambridge : Cambridge University Press.

Searle, J.R. (1969/1972). *Speech Acts. An essay in the philosophy of language.* London : Cambridge University Press.

Searle, J.R. (1979/1981). *Expression and Meaning. Cambridge* : Cambridge University Press.

Shantz, C.U. & Hobart, C.J. (1989). Social conflict and development : peers and siblings. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (eds.), *Peer relationships in child development*. New-York : Wiley.

Shantz, C.U. & Hartup, W.W. (1992). *Conflict in child and adolescent development*. New-York, NY, USA: Cambridge, England : Cambridge University Press.

Shantz, C.U. (1987). Conflicts between children. *Child development*, 58, 283-305.

Shatz, M. (1978). Children's comprehension of their mothers'question-directives. *Journal of Child Language*, 5, 39-46.

Shatz, M. (1979). How to do things by asking : form-function pairings in mothers' questions and their relation to children's responses. *Child development*, 50(4), 1093-1099.

Shatz, M. (1994). *A toddler's life. Becoming a person*. Oxford : Oxford University Press.

Shatz, M., Wellman, H-M. & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs : a systematic investigation of the first référence to mental state. *Cognition*, 14(3), 301-321.

Shatz, M. & Watson O'Reilly, A. (1990). Converational or communicative skills ? A reassessment of two-years-olds' behaviour in miscommunication episodes. *Journal of Child Language*, 17, 131-146.

Sinclair, A. (1987). Le développement de la compétence communicative. In, *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Delachaux & Niestlé, p.121-135.

Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The english used by teachers and pupills.* Oxford : Oxford University Press.

Slomkowsky, C.L. & Dunn, J. (1992). Arguments and relationships within the family : differences in young children's disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 28(5), 919-924.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and cognition*. Oxford : Blackwell.

Sugarman-Bell, S. (1978). Some organizational aspects of pre-verbal communication. In I. Markova (ed.), *The Social Context of Language*. Wiley, New-York, 49-66.

Tesla, C. & Dunn, J. (1992). Getting alone or getting your own way : the development of young children's use of argument in conflits with mother and sibling. *Social Development*, 1, 109-121.

Tomassello, M., Conti-ramsden, G. & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers : differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language,* 17, 115-130.

Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity : Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol : The emergence of language*. London : Academic Press, 183-229.

Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communicative behaviour. In H.R. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction*. London : Academic Press, 227-270.

Trognon, A. & Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, 13, 67-108.

Van der Straten, A. (1991). *Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de la communication.* Centurion.

Van der Straten, A. (1992). Le développement de la communication prélinguistique : les bébés et leurs partenaires adultes. *Bulletin de Psychologie*, tome XLVI, 409, 18-26.

Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.

Van Eemeren, F.H. & Grootendorst, R. (1995). Argumentation theory. Dans J. Verschueren, J.O. Östman & J. Blommaert (eds), *Handbooks of pragmatics manual*. Amsterdam, The Netherlands : J. Benjamins.

Van Eemeren, F.H. & Grootendorst, R. (1987). *Handbook of argumentation theory*. Foris.

Veneziano, E. (non publié). Critères d'identification des conduites d'opposition et des échanges de contraste d'intention, d'opinion de volonté. *Document interne au Groupe de Recherche sur les Communications de l'Université de Nancy2*.

Veneziano, E. & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language : The appearance of references to past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22(3), 557-581.

Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. Dans J. Gérard-Naef (ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 59-94.

Veneziano, E. (1989). Les proto-conversations et les débuts du langage : de l'alternance des tours de rôles aux significations partagées. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1(2), 23-36.

Veneziano, E. (1990). Les premières manifestations des conduites d'explication. Dans I. Berthoud-Papandropoulou, C. Favre & E. Veneziano (eds), Construction et reconstruction des conduites d'explication. *CALaP*, 7/8, 11-20.

Veneziano, E. (1992). Développement normal et processus d'acquisition des caractéristiques de base du langage. Dans H. Kremin & M. Leclercq (eds), *Approche*

neuropsychologique de l'enfant. Paris : Société de Neuropsychologie de langue française.

Veneziano, E. (1992). La prise en compte du point de vue d'autrui : que peut nous dire l'utilisation des premières connaissances langagières ? *Parole d'Or*, 10, 15-18.

Veneziano, E. (1993). Récits et explications : leur genèse et leurs relations au début de l'acquisition du langage. *Rapport intermédiaire du Fond national suisse de la recherche scientifique.*

Veneziano, E. (1998). La conversation : instrument, objet et source de connaissance. *Psychologie de l'Interaction*, 7-8, 1-24.

Veneziano, E. (2000). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In K., Nelson, A., Aksu-koc & C. Johnson (Eds.), *Children's Language*, Vol. 10 : Language in use, Narratives and Interactions. Hillsdale, N.J. : Laurence Erlbaum.

Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer. *Parole*, 9-10, p.1-27.

Veneziano, E. (1997a). Interactional processes in the origins of explaining capacity. In Ayhan Aksu-Koc, A. Erguvanli-Taylan Sumru Ozsoy & A. Kuntay (eds), *Perspectives on language acquisition. S*elected papers from the VIth International Congress for the Study of Child Language.

Veneziano, E. (1997b). Les buts illocutoires de l'assertion et enchâssement des forces : le cas de l'explication. *Interaction et Cognition*, 2(1-2), 137-148.

Vignaux, G. (1976). *L'argumentation, essai d'une logique discursive*. Genève : Droz.

Vuchinich, S. (1987). Starting and stopping spontaneous family conflicts. *Journal of mariage and family*, 49, 591-601.

Watzlawick, P., Beavin, J-H. & Jackson, D.-D.(1972). *Une logique de la communication.* Paris : Seuil.

Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind.* Cambridge, MA : MIT Press. (ou London : MIT Press.)

Wilcox, J. & Webster, E-J. (1980). Early discourse behavior : An analysis of children's responses to listener feedback. *Child Development*, 51, 1120-1125.

Wooton, A.J. (1994). Object transfer, intersubjectivity and third position repair : early developmental observations of one child. *Journal of Child Language*, 21, 543-564.

Zinober, B. & Martlew, M. (1985). Developmental changes in four types of gestures in relation to acts and vocalizations from 10 to 21 months. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(3), 293-306.

TABLEAUX STATISTIQUES

Partie I : Résultats Généraux

	CHI	MOT	Total
Dyade F	271	554	825
Dyade G	304	457	761
Total	575	1011	1586

Khi 2
$X^2(2x2)=8,63$
$X^2 lu=6,64$
ddl=1
sign., $p<.01$

	Action propre	Objet	Prendre	Iden. + Coop. + Proh.	Total
CHIF	205	36	23	7	271
CHIG	204	58	28	14	304
Total	409	94	51	21	575

Khi 2
$X^2(4x2)=6,1$
$X^2 lu=7,82$
ddl=3
n.s., $p<.05$

	Action propre	Objet	Ident.	Coop. + Prendre + Proh.	Total
MOTF	490	21	24	19	554
MOTG	351	22	59	25	457
Total	841	43	83	44	1011

Khi 2
$X^2(4x2)=29,54$
$X^2 lu=11,34$
ddl=3
sign., $p<.01$

	Activité ludique	Alimenta -tion	Espace	Règle	Relations affectives	Soins	Sécurité
Dyade F n	536	31	42	108	23	81	4
rang	7	3	4	6	2	5	1
Dyade G n	532	53	59	56	17	37	7
rang	7	4	6	5	2	3	1
Σ rangs	14	7	10	11	4	8	2

Friedman
$F=10,93$
$X^2 lu=12,59$
ddl=6
n.s., $p<.05$

	Activité ludique	Alimenta -tion	Espace	Regle	Relations affectives	Soins	Sécurité
CHIF n	195	22	14	11	2	27	0
rang	7	5	4	3	2	6	1
CHIG n	223	39	24	5	3	10	0
rang	7	6	5	3	2	4	1
Σ rangs	14	11	9	6	4	10	2

Friedman
$F=11,36$
$X^2 lu=12,59$
ddl=6
n.s., $p<.05$

	Activité ludique	Alimenta -tion	Espace	Règle	Relations affectives	Soins	Sécurité
MOTF n	341	9	28	97	21	54	4
rang	7	2	4	6	3	5	1
MOTG n	309	14	35	51	14	27	7
rang	7	2,5	5	6	2,5	4	1
Σ rangs	14	4,5	9	12	5,5	9	2

Friedman
F=11,62
X^2lu=12,59
ddl=6
n.s., p<.05

	Activité ludique	Alimenta-tion	Espace	Règle	Soins	Rel. aff. + Sécurité	Total
Dyade F	536	31	42	108	27	81	825
Dyade G	532	53	59	56	24	37	761
Total	1068	84	101	164	51	118	1586

Khi 2
X^2(6x2)=39,2
X^2lu=15,09
ddl=5
sign., p<.01

	Activité ludique	Alimenta-tion	Espace	Règle	Soins	Rel. aff.	Sécurité
CHIF n	195	22	14	11	2	27	0
rang	7	5	4	3	2	6	1
MOTF n	341	9	28	97	21	54	4
rang	7	2	4	6	3	5	1
Σ rangs	14	7	8	9	5	11	2

Friedman
F=9,86
X^2lu=16,81
ddl=6
sign., p<.01

	Activité ludique	Alimenta-tion	Espace	Règle	Soins	Rel. aff. + Sécurité	Total
CHIF	195	22	14	11	2	27	271
MOTF	341	9	28	97	25	54	554
Total	536	31	42	108	27	81	825

Khi 2
X^2(6x2)=56,54
X^2lu=15,09
ddl=5
sign., p<.01

	Activité ludique	Alimenta-tion	Espace	Règle	Soins	Rel. aff. + Sécurité	Total
CHIG	223	39	24	5	3	10	304
MOTG	309	14	35	51	21	27	457
Total	532	53	59	56	24	37	761

Khi 2
X^2(6x2)=58,44
X^2lu=15,09
ddl=5
sign., p<.01

	CHIG	MOTG	Total
Résolution Immédiate	122	244	366
Autres scénarios	182	213	395
Total	304	457	761

Khi 2
X^2(2x2)=12,86
X^2lu=6,64
ddl=1
sign., p<.01

	CHIF	MOTF	Total
Résolution Immédiate	76	239	315
Autres scénarios	195	315	510
Total	271	554	825

Khi 2
X^2(2x2)=17,57
X^2lu=6,64
ddl=1
sign., p<.01

	CHIF	MOTF	Total
Présence de séquences intermédiaires	133	219	352
Absence de séquences intermédiaires	138	335	473
Total	271	554	825

Khi 2
$X^2(2x2)=6,78$
X^2 lu=6,64
ddl=1
sign., p<.01

	CHIG	MOTG	Total
Présence de séquences intermédiaires	132	134	266
Absence de séquences intermédiaires	172	323	495
Total	304	457	761

Khi 2
$X^2(2x2)=15,96$
X^2 lu=6,64
ddl=1
sign., p<.01

	CHIG	MOTG	Total
Présence de protestation	16	39	55
Absence de protestation	288	418	706
Total	304	457	761

Khi 2
$X^2(2x2)=2,91$
X^2 lu=6,64
ddl=1
n.s., p<.01

	CHIF	MOTF	Total
Présence de protestation	15	86	101
Absence de protestation	256	468	724
Total	271	554	825

Khi 2
$X^2(2x2)=16,9$
X^2 lu=6,64
ddl=1
sign., p<.01

	Requêtes		
	CHIF	MOTF	Total
Scénarios non coopératifs	112	130	242
Scénarios coopératifs + Résolution immédiate	159	424	583
Total	271	554	825

Khi 2
$X^2(2x2)=28,01$
X^2 lu=6,64
ddl=1
sign., p<.01

	Requêtes		
	CHIG	MOTG	Total
Scénarios non coopératifs	73	89	162
Scénarios coopératifs + Résolution immédiate	231	368	599
Total	304	457	761

Khi 2
$X^2(2x2)=2,24$
X^2 lu=6,64
ddl=1
n.s., p<.01

		CHIF	MOTF	Total
Scénario non coopératif	Initiateur ouvre un conflit	60	75	135
	Initiateur cède	52	55	107
	Total	112	130	242

Khi 2
$X^2(2x2)=0,41$
X^2 lu=6,64

ddl=1

n.s., p<.01

		CHIG	DyadeF	Total
Scénario non coopératif	Initiateur ouvre un conflit	45	135	180
	Initiateur cède	28	107	135
	Total	73	242	315

Khi 2
$X^2(2x2)=0,79$
X^2 lu=6,64

ddl=1

n.s., p<.01

	CHIF	MOTF	Total
Requête satisfaite	160	309	469
Requête non satisfaite	111	245	356
Total	271	554	825

Khi 2
$X^2(2x2)=0,79$
X^2 lu=6,64

ddl=1

n.s., p<.01

	CHIG	MOTG	Total
Requête satisfaite	230	299	529
Requête non satisfaite	74	158	232
Total	304	457	761

Khi 2
$X^2(2x2)=9,02$
X^2 lu=6,64

ddl=1

sign., p<.01

Partie II : Les moyens

	CHIF	CHIG	Total
Formes sans adjonction	249	283	532
Formes avec adjonction	22	21	43
Total	271	304	575

Khi 2
$X^2(2x2)=0,3$
X^2 lu=2,71
ddl=1

n.s., p<.1

	MOTF	MOTG	Total
Formes sans adjonction	468	398	866
Formes avec adjonction	86	59	145
Total	554	457	1011

Khi 2
$X^2(2x2)=1,39$
X^2 lu=2,71
ddl=1

n.s., p<.1

	CHIF	MOTF	Total
Formes sans adjonction	249	468	717
Formes avec adjonction	22	86	108
Total	271	554	825

Khi 2
$X^2(2x2)=8,77$
X^2 lu=6,64
ddl=1

sign., p<.01

	CHIG	MOTG	Total
Formes non élaborées	283	398	681
Formes élaborées	21	59	80
Total	304	457	761

Khi 2
$X^2(2x2)=6,99$
X^2 lu=6,64
ddl=1

sign., p<.01

	Forme explicite et mixte	Forme implicite	Autres formes	Total
MOTF	350	118	86	554
MOTG	270	126	61	457
Total	620	244	147	1011

Khi 2
$X^2(3x2)=5,58$
X^2 lu=5,99
ddl=2
n.s., p<.05

	Formes indéfinies	Formes non verbales	Forme explicite	Forme implicite	Forme avec adjonction	Total
CHIF	56	23	127	43	22	271
CHIG	97	25	77	84	21	304
Total	153	48	204	127	43	575

Khi 2
$X^2(5x2)=34,8$
X^2 lu=13,28
ddl=4
sign., p<.01

	CHIF	CHIG	Total
Formes indéfinies	56	97	153
Autres Formes	215	207	422
Total	271	304	575

Khi 2
$X^2(2x2)=9,28$
X^2 lu=6,64
ddl=1

sign., p<.01

	CHIF	MOTF	Total
requêtes initiales justifiées	13	79	92
requêtes initiales non justifiées	258	475	733
Total	271	554	825

Khi 2
$X^2(2x2)=16,45$
X^2 lu=6,64
ddl=1
sign., $p<.01$

	CHIG	MOTG	Total
requêtes initiales justifiées	21	57	78
requêtes initiales non justifiées	283	400	683
Total	304	457	761

Khi 2
$X^2(2x2)=6,15$
X^2 lu=3,84
ddl=1
sign., $p<.05$

	Forme de la requête initiale			
	Explicite avec justification juxtaposée	Implicite justifiée	Autre	Total
CHIF	6	7	258	271
CHIG	4	16	284	304
Total	10	23	542	575

Khi 2
$X^2(3x2)=3,29$
X^2 lu=5,99
ddl=2
n.s., $p<.05$

CHIF		période 1-2 18-24 mois	période 3-4 25-30 mois	période 5-6 31-36 mois	Total
Requête Initiale	avec justification	3	3	7	13
	sans justification	92	79	87	258
	Total	95	82	94	271

Khi 2
X^2corrigé(3x2)=1,23
X^2 lu=9,21
ddl=2
n.s., $p<.01$

CHIG		période 1-2 18-24 mois	période 3-4 25-30 mois	période 5-6 31-36 mois	Total
Requête Initiale	avec justification	1	15	5	21
	sans justification	86	77	120	283
	Total	87	92	125	304

Khi 2
X^2corrigé(3x2)=16,7
X^2 lu=9,21
ddl=2
sign., $p<.01$

	CHIF	MOTF	Total
requêtes initiales avec formule de politesse	9	7	16
requêtes initiales sans formule de politesse	262	547	809
Total	271	554	825

Khi 2
$X^2(2x2)=3,18$
X^2 lu=3,84
ddl=1
n.s., $p<.05$

	CHIG	MOTG	Total
requêtes initiales avec formule de politesse	1	3	4
requêtes initiales sans formule de politesse	303	454	757
Total	304	457	761

Khi 2
X^2corrigé(2x2)=0.01
X^2lu=2,71
ddl=1
n.s., p<.1

	Dyade F	Dyade G	Total
requêtes initiales avec formule de politesse	17	4	21
requêtes initiales sans formule de politesse	808	757	1565
Total	825	761	1586

Khi 2
X^2(2x2)=7,14
X^2lu=3,84
ddl=1
sign., p<.05

	moyens non verbaux	moyens non argumentatifs	moyens argumentatifs	Total
MOTF	8	30	74	112
CHIF	41	53	36	130
Total	49	83	110	242

Khi 2
X^2(3x2)=40.61
X^2lu=9.21
ddl=2
sign., p<.01

	moyens non verbaux	moyens non argumentatifs	moyens argumentatifs	Total
MOTG	4	19	50	73
CHIG	46	18	25	89
Total	50	37	75	162

Khi 2
X^2(3x2)=42.47
X^2lu=9.21
ddl=2
sign., p<.01

	moyens non verbaux	moyens non argumentatifs	moyens argumentatifs	Total
MOTF	8	30	74	112
MOTG	4	19	50	73
Total	12	49	124	185

Khi 2
X^2(3x2)=0.24
X^2lu=4.6
ddl=2
n.s., p<.1

	moyens non verbaux	moyens non argumentatifs	moyens argumentatifs	Total
CHIF	41	53	36	130
CHIG	46	18	25	89
Total	87	71	61	219

Khi 2
X^2(3x2)=12,28
X^2lu=9,21
ddl=2
sign., p<.01

	MOTF		
	refus	requête	Total
avec justification	74	79	153
sans justification	38	475	513
Total	112	554	666

Khi 2
$X^2(2x2)=141,33$
X^2 lu=6,64
ddl=1

sign., p<.01

	MOTG		
	refus	requête	Total
avec justification	50	57	107
sans justification	23	400	423
Total	73	457	530

Khi 2
$X^2(2x2)=122,6$
X^2 lu=6,64
ddl=1

sign., p<.01

	CHIF		
	refus	requête	Total
avec justification	36	13	49
sans justification	94	258	352
Total	130	271	401

Khi 2
$X^2(2x2)=42,93$
X^2 lu=6,64
ddl=1

sign., p<.01

	CHIG		
	refus	requête	Total
avec justification	25	20	45
sans justification	64	284	348
Total	89	304	393

Khi 2
$X^2(2x2)=31,42$
X^2 lu=6,64
ddl=1

sign., p<.01

CHIF		période 1-2 18-24 mois	période 3-4 25-30 mois	période 5-6 31-36 mois	Total
Refus Initial	avec justification	13	-	16	36
	sans justification	49	27	18	94
	Total	62	34	34	130

Khi 2
X^2corrigé(3x2)=8,63
X^2 lu=5,99
ddl=2
sign., p<.05

CHIG		période 3-4 25-30 mois	période 5-6 31-36 mois	Total
Refus Initial	avec justification	8	16	24
	sans justification	18	12	30
	Total	26	28	54

Khi 2
X^2corrigé(2x2)=3,8
X^2 lu=2,71
ddl=1
sign., p<.1

		MOTF		
		requête	refus	Total
C H	attitude non coopérative	130	60	190
I F	attitude coopérative	424	52	476
	Total	554	112	666

Khi 2
$X^2(2x2)=41,41$
X^2 lu=6,64
ddl=1

sign., p<.01

		CHIF			
		requête	refus	Total	Khi 2
M O	attitude non coopérative	112	75	187	$X^2(2x2)=9,45$
T F	attitude coopérative	159	55	214	X^2 lu=6,64 ddl=1
Total		271	130	401	sign., p<.01

		MOTG			
		requête	refus	Total	Khi 2
C H	attitude non coopérative	89	45	134	$X^2(2x2)=59,25$
I G	attitude coopérative	368	28	396	X^2 lu=6,64 ddl=1
Total		457	73	530	sign., p<.01

		CHIG			
		requête	refus	Total	Khi 2
M O	attitude non coopérative	73	28	101	$X^2(2x2)=2,0$
T G	attitude coopérative	231	61	292	X^2 lu=6,64 ddl=1
Total		304	89	393	n.s., p<.01

Initiateur CHIF		période 1-2 18-24 mois	période 3-4 25-30 mois	période 5-6 31-36 mois	Total	Khi 2
Episode conflictuel	avec justification ultérieure de requête	2	4	7	13	X^2corrigé(3x2)=1,8
	sans justification ultérieure de requête	13	21	13	47	X^2 lu=4,6 ddl=2
Total		15	25	20	60	n.s., p<.1

Initiateur CHIG		période 1-2 18-24 mois	période 3-4 25-30 mois	période 5-6 31-36 mois	Total	Khi 2
Episode conflictuel	avec justification ultérieure de requête	1	2	3	6	X^2corrigé(3x2)=0,24
	sans justification ultérieure de requête	7	18	14	39	X^2 lu=4,6 ddl=2
Total		8	20	17	45	n.s., p<.1

Initiateur CHIG		période 1-2 18-24 mois	période 3-4 25-30 mois	période 5-6 31-36 mois	Total	Khi 2
Episode conflictuel	avec intervention physique	1	4	2	7	X^2corrigé(3x2)=0,13
	sans intervention physique	7	16	15	38	X^2 lu=9,21 ddl=2
Total		8	20	17	45	n.s., p<.01

Initiateur CHIG		période 1-2 18-24 mois	période 3-4 25-30 mois	période 5-6 31-36 mois	Total
Episode conflictuel	avec opposition	0	5	11	16
	sans opposition	8	15	6	29
	Total	8	20	17	45

Khi 2
$X^2(3x2)=11,69$
X^2 lu=9,21
ddl=2
sign., $p<.01$

Initiateur CHIG		période 1-2 18-24 mois	période 3-4 25-30 mois	période 5-6 31-36 mois	Total
Episode conflictuel	avec reformulation	2	12	3	17
	sans reformulation	6	8	14	28
	Total	8	20	17	45

Khi 2
X^2corrigé$(3x2)=5,59$
X^2 lu=5,99
ddl=2
n.s., $p<.05$

Initiateur CHIG		période 1-2 18-24 mois	période 3-4 25-30 mois	période 5-6 31-36 mois	Total
Episode conflictuel	avec répétition	5	7	6	18
	sans répétition	3	13	11	27
	Total	8	20	17	45

Khi 2
X^2corrigé$(3x2)=0,95$
X^2 lu=4,6
ddl=2
n.s., $p<.1$

	MOTF		
	requête initiale	requête ultérieure	Total
avec justification	79	36	115
sans justification	475	39	514
Total	554	75	629

Khi 2
$X^2(2x2)=50,33$
X^2 lu=6,64
ddl=1
sign., $p<.01$

	MOTG		
	requête initiale	requête ultérieure	Total
avec justification	57	10	67
sans justification	400	18	418
Total	457	28	485

Khi 2
X^2corrigé$(2x2)=10,1$
X^2 lu=6,64
ddl=1
sign., $p<.01$

	CHIF		
	requête initiale	requête ultérieure	Total
avec justification	13	13	26
sans justification	258	48	306
Total	271	61	332

Khi 2
X^2corrigé$(2x2)=18,81$
X^2 lu=6,64
ddl=1
sign., $p<.01$

	CHIG			
	requête initiale	requête ultérieure	Total	Khi 2
avec justification	20	6	26	X^2corrigé(2x2)=1,71 X^2lu=2,71
sans justification	284	39	323	ddl=1
Total	304	45	349	n.s., p<.1

	CHIF			
	refus initial	refus ultérieur	Total	Khi 2
moyens non verbaux	41	40	81	X^2(2x2)=29,46 X^2lu=6,64
moyens verbaux	89	13	102	ddl=1
Total	130	53	183	sign., p<.01

	CHIG			
	refus initial	refus ultérieur	Total	Khi 2
moyens non verbaux	46	10	56	X^2corrigé(2x2)=0,64 X^2lu=2,71
moyens verbaux	43	6	49	ddl=1
Total	89	16	105	n.s., p<.1

	CHIF			
	refus initial	refus ultérieur	Total	Khi 2
avec justification	36	18	54	X^2(2x2)=0,71 X^2lu=2,71
sans justification	94	35	129	ddl=1
Total	130	53	183	n.s., p<.1

	CHIG			
	refus initial	refus ultérieur	Total	Khi 2
avec justification	25	5	30	X^2corrigé(2x2)=0 X^2lu=2,71
sans justification	64	11	75	ddl=1
Total	89	16	105	n.s., p<.1

	MOTF			
	refus initial	refus ultérieur	Total	Khi 2
avec justification	74	20	94	$X^2(2x2)=1,72$ $X^2lu=2,71$
sans justification	38	17	55	ddl=1
Total	112	37	149	n.s., $p<.1$

	MOTG			
	refus initial	refus ultérieur	Total	Khi 2
avec justification	50	19	69	$X^2(2x2)=0,82$ $X^2lu=2,71$
sans justification	23	13	36	ddl=1
Total	73	32	105	n.s.., $p<.1$

Partie IV : Les effets

MOTF	CHIF Initiateur					
	Activité Ludique	Alim. + Règles	Espace	Relations affectives + Soins	Total	Khi 2
Scénario non coopératif	74	20	4	14	112	$X^2(4x2)=7,49$
Scénario coopératif	121	13	10	15	159	X^2 lu=7,82 ddl=3
Total	195	33	14	29	271	n.s., p<.05

MOTG	CHIG Initiateur					
	Activité Ludique	Alim.	Espace	Règles + relations affectives + soins	Total	Khi 2
Scénario non coopératif	52	16	3	2	73	$X^2(5x2)=9.63$
Scénario coopératif	171	23	21	16	231	X^2 lu=7.82 ddl=3
Total	223	39	24	18	304	sign., p<.05

CHIF	MOTF Initiateur							
	Activité Ludique	Alim. + Sécurité	Espace	Règles	Relations affectives	Soin	Total	Khi 2
Scénario non coopératif	72	3	1	38	11	5	130	$X^2(6x2)=36.4$
Scénario coopératif	269	10	27	59	10	49	424	X^2 lu=15.09 ddl=5
Total	341	13	28	97	21	54	554	sign., p<.01

CHIG	MOTG Initiateur						
	Activité Ludique	Alim. + Espace	Règles + Sécurité	Relations affectives	Soins	Total	Khi 2
Scénario non coopératif	54	6	14	6	9	89	$X^2(5x2)=11.41$
Scénario coopératif	255	43	44	8	18	368	X^2 lu=9.49 ddl=4
Total	309	49	58	14	27	457	sign., p<.05

	CHIF Initiateur						
	Forme indéfinie	Forme non verbale	Forme explicite	Forme implicite	Formes avec adjonction	Total	Khi 2
Thème moyennement refusé	41	20	101	30	17	209	$X^2(5x2)=3.48$
Thème fortement refusé	15	3	26	13	5	62	X^2 lu=7.78 ddl=4
Total	56	23	127	43	22	271	n.s., p<.1

	CHIG Initiateur					
	Forme indéfinie	Forme non verbale	Forme explicite	Forme implicite	Formes avec adjonction	Total
Thème faiblement refusé	8	1	19	8	3	39
Thème moyennement refusé	73	20	49	64	17	223
Total	81	21	68	72	20	262

Khi 2
X^2corrigé(5x2)=11
X^2lu=9.49
ddl=4
sign., p<.05

	CHIG Initiateur					
	Forme indéfinie	Forme non verbale	Forme explicite	Forme implicite	Formes avec adjonction	Total
Thème moyennement refusé	73	20	49	64	17	223
Thème fortement refusé	16	4	9	12	1	42
Total	89	24	58	76	18	265

Khi 2
X^2corrigé(5x2)=0.99
X^2lu=7.78
ddl=4
n.s., p<.1

	MOTF			
	Formes explicites	Formes implicites	Formes avec adjonction	Total
Thèmes faiblement refusés	64	6	12	82
Thèmes moyennement refusés	216	95	43	354
Total	280	101	55	436

Khi 2
X^2(2x2)=14.28
X^2lu=9.21
ddl=2
sign., p<.01

	MOTF			
	Formes explicites	Formes implicites	Formes avec adjonction	Total
Thèmes moyennement refusés	216	95	43	354
Thèmes fortement refusés	70	17	31	118
Total	286	112	74	472

Khi 2
X^2(2x2)=17.06
X^2lu=9.21
ddl=2
sign., p<.01

		Thèmes faiblement refusés	Thèmes moyennement refusés	Total
Forme initiale de la requête de MOTF	sans adjonction	70	311	381
	avec adjonction	12	43	55
	Total	82	354	436

Khi 2
X^2(2x2)=0.37
X^2lu=2.71
ddl=1
n.s., p<.1

		Thèmes moyennement refusés	Thèmes fortement refusés	Total
Forme initiale de la requête de MOTF	sans adjonction	311	87	398
	avec adjonction	43	31	74
		354	118	472

Khi 2

$X^2(2x2)=13,36$
X^2 lu=6,64
ddl=1

sign., $p<.01$

		Thèmes moyennement refusés	Thèmes fortement refusés	Total
Forme initiale de la requête de MOTF	sans justification	42	25	67
	avec justification	312	93	405
		354	118	472

Khi 2

$X^2(2x2)=6,31$
X^2 lu=3,84
ddl=1

sign., $p<.05$

		Thèmes faiblement refusés	Thèmes moyennement refusés	Thèmes fortement refusés	Total
Forme initiale de la requête de MOTG	sans adjonction	36	323	39	398
	avec adjonction	13	37	9	59
	Total	49	360	48	457

Khi 2

$X^2(2x2)=11,76$
X^2 lu=9,21
ddl=2

sign., $p<.01$

		Thèmes faiblement refusés	Thèmes fortement refusés	Total
Forme initiale de la requête de MOTG	sans adjonction	36	39	75
	avec adjonction	13	9	22
	Total	49	48	97

Khi 2

$X^2(2x2)=0,84$
X^2 lu=2,71
ddl=1

sign., $p<.1$

	MOTG			
	Formes explicites	Formes implicites – non verbales	Formes avec adjonction	Total
Thèmes faiblement refusés	32	4	13	49
Thèmes moyennement refusés	201	122	37	360
Total	233	126	50	409

Khi 2

$X^2(3x2)=19,26$
X^2 lu=9,21

ddl=2

sign., $p<.01$

	MOTG				
	Formes explicites	Formes implicites + non verbales	Formes avec adjonction	Total	Khi 2
Thèmes moyennement refusés	201	122	37	360	$X^2(3x2)=11,85$ $X^2lu=9,21$
Thèmes fortement refusés	34	5	9	48	ddl=2
Total	235	127	46	408	sign., $p<.01$

		CHIF							
		Forme initiale de la requête							
		Indéfinie	Non Verbale	Explicite	Implicite	Justifiée	Polie	Total	Khi 2
MOTF	attitude coopérative	30	17	71	26	10	5	159	$X^2(6x2)=5,08$ $X^2lu=9,24$
	attitude non coopérative	26	6	56	17	3	4	112	ddl=5
	Total	56	23	127	43	13	9	271	n.s., $p<.1$

		CHIF						
		Forme initiale de la requête						
		Indéfinie	Non Verbale	Explicite	Implicite	Justifiée et polies	Total	Khi 2
MOTF	attitude coopérative	73	23	60	60	15	231	$X^2(5x2)=4,9$ $X^2lu=7,78$
	attitude non coopérative	24	2	17	24	6	73	ddl=4
	Total	97	25	77	84	21	304	n.s., $p<.1$

		Attitude CHIF			
		Cède	Entre en Conflit	Total	Khi 2
Forme du refus initial de MOTF	opposition simple	6	17	23	$X^2(2x2)=4,82$ $X^2lu=3,84$
	autres forme	46	43	89	ddl=1
		52	60	112	sign., $p<.05$

		Attitude CHIF			
		cède	entre en conflit	total	Khi 2
Période	opposition justifiée	20	24	44	$X^2(2x2)=0$ $X^2lu=2,71$
	opposition non justifiée	13	16	29	ddl=1
	Total	33	40	73	n.s., $p<.1$

		Attitude CHIF - Refus Justifié		
		cède	entre en conflit	total
Période	18-30 mois	20	24	44
	31-36 mois	16	14	30
	Total	36	38	74

Khi 2
$X^2(2x2)=0,44$
X^2 lu=2,71
ddl=1
n.s., p<.1

		Attitude CHIG		
		Cède	Entre en Conflit	Total
Forme du refus initial de MOTG	opposition simple	0	8	8
période	autres forme	19	20	39
18-30 mois	Total	19	28	47

Khi 2
X^2corrigé(2x2)=4,68
X^2 lu=3,84
ddl=1
sign., p<.05

		Attitude CHIG		
		Cède	Entre en Conflit	Total
Forme du refus initial de MOTG	Forme non justifiée	4	12	16
	Forme justifiée	15	16	31
		19	28	47

Khi 2
X^2corrigé(2x2)=2,4
X^2 lu=2,71
ddl=1
n.s., p<.1

		Attitude CHIF - Refus Justifié		
		cède	entre en conflit	total
Periode	18-30 mois	15	16	31
	31-36 mois	5	14	19
	Total	20	30	50

Khi 2
$X^2(2x2)=2,39$
X^2 lu=2,71
ddl=1
n.s., p<.1

		CHIF Initiateur				
		Formes négociatives (engagement et compromis)	Formes avec adjonction (justificative et polie)	répétition et reformulation	Formes non verbales et d'opposition	Total
Issue du conflit	Satisfait	6	5	22	32	65
	Non satisfait	5	9	21	29	64
	Total	11	14	43	61	129

Khi 2
$X^2(4x2)=1,39$
X^2 lu=7,82
ddl=3
n.s., p<.05

		Justification ultérieure de requête en situation conflictuelle - CHIF		
		avec	sans	total
Requête	satisfaite par MOTF	5	28	33
	non satisfaite	8	32	40
	Total	13	60	73

Khi 2
$X^2(2x2)=0,29$
X^2 lu=2,71
ddl=1

n.s., p<.1

		CHIG (période 18-36) + CHIF (période 31-36)		
		Satisfaite	Non satisfaite	Total
Justification CHI (requête) + MOT (refus)	Avec	10	3	13
	Sans	23	29	52
		33	32	65

Khi 2
$X^2(2x2)=4,45$
X^2 lu=3,84

ddl=1
sign., p<.05

		Forme initiale de la requête de MOTF			
		Forme explicite	Forme implicite	Forme avec adjonction	Total
Période 1-2 18-24 mois Attitude de CHIF	coopérative	108	42	18	168
	non coopérative	41	8	13	62
	Total	149	50	31	230

Khi 2
$X^2(3x2)=6,6$
X^2 lu=5,99
ddl=2

sign., p<.05

		Forme initiale de la requête de MOTF			
		Forme explicite	Forme implicite + non verbale	Forme avec adjonction	Total
Période 3-4 25-30 mois Attitude de CHIF	coopérative	105	27	16	148
	non coopérative	19	7	8	34
	Total	124	34	24	182

Khi 2
$X^2(3x2)=4,39$
X^2 lu=4,6
ddl=2

n.s., p<.1

		Forme initiale de la requête de MOTF			
		Forme explicite	Forme implicite + non verbale	Forme avec adjonction	Total
Période 5-6 31-36 mois Attitude de CHIF	coopérative	61	29	18	108
	non coopérative	16	5	13	34
	Total	77	34	31	142

Khi 2
$X^2(3x2)=7,53$
X^2 lu=5,99
ddl=2

sign., p<.05

		Forme initiale de la requête de MOTG				Khi 2
		Forme explicite	Forme implicite + non verbale	Forme avec adjonction	Total	
Période 1-2 18-24 mois Attitude de CHIG	coopérative	61	42	12	115	$X^2(3x2)=0,3$ X^2 lu=4,6 ddl=2
	non coopérative	20	11	4	35	
	Total	81	53	16	150	n.s., p<.1

		Forme initiale de la requête de MOTG				Khi 2
		Forme explicite	Forme implicite + non verbale	Forme avec adjonction	Total	
Période 3-4 25-30 mois Attitude de CHIG	coopérative	77	21	20	118	X^2corrigé$(3x2)=0,02$ X^2 lu=4,6 ddl=2
	non coopérative	18	4	4	26	
	Total	95	25	24	144	n.s., p<.1

		Forme initiale de la requête de MOTG				Khi 2
		Forme explicite	Forme implicite + non verbale	Forme avec adjonction	Total	
Période 5-6 31-36 mois Attitude de CHIG	coopérative	81	38	16	135	$X^2(3x2)=2,4$ X^2 lu=4,6 ddl=2
	non coopérative	13	12	3	28	
	Total	94	50	19	163	n.s., p<.1

		Forme initiale du refus de CHIF				Khi 2
		Forme non verbale	Forme non argumentative	Forme argumentative	Total	
Attitude de MOTF	ouverture d'un conflit	18	34	23	75	$X^2(3x2)=4,66$ X^2 lu=4,6 ddl=2
	abandon de la requête	23	19	13	55	
	Total	41	53	36	130	sign., p<.1

		Forme initiale du refus de CHIG				Khi 2
		Forme non verbale	Forme non argumentative	Forme argumentative	Total	
Attitude de MOTG	ouverture d'un conflit	12	5	11	28	$X^2(3x2)=2,55$ X^2 lu=4,6 ddl=2
	abandon de la requête	34	13	14	61	
	Total	46	18	25	89	n.s., p<.1

		Nature de l'explanans CHIF					Khi 2
		caract. psycho--logique	caract. non psycholo--gique	caract. du monde	alternative + but + conséquences	Total	
nature de l'explanandum	refus	16	5	4	31	56	$X^2(3x2)=9,69$ X^2 lu=7,82 ddl=3
	requête	13	7	9	11	40	
	Total	29	12	13	42	96	sign., p<.05

Explanandum CHIF

		Requête	Refus	Total
Nature de l'explanans	caractéristique du monde	9	4	13
	autres	31	52	83
	Total	40	56	96

Khi 2
X^2corrigé(2x2)=4,7
X^2lu=2,71
ddl=1
sign., p<.05

	Nature de l'explanans de requête CHIF			
	caract. psycho--logique et non psychologiques de la personne	caract. Du monde	alternative + but + conséquences	Total
période 18-30	10	7	6	23
période 31-36	10	2	5	17
Total	20	9	11	40

Khi 2
X^2(3x2)=2,01
X^2lu=4,6
ddl=2
n.s., p<.1

	Nature de l'explanans de refus CHIF		
	caract. psycho--logique et non psychologiques de la personne	caract. du monde+ alternative	Total
période 18-30	9	26	35
période 31-36	12	9	21
Total	21	35	56

Khi 2
X^2(2x2)=5,53
X^2lu=3,84
ddl=2
sign., p<.05

		Nature de l'explanans MOTF					
		caract. psycho--logique	caract. non psycholo--gique	caract. du monde	but + alternative	Divers	Total
nature de l'explanandum	refus	35	14	19	32	8	108
	requête	20	26	31	60	19	156
	Total	55	40	50	92	27	264

Khi 2
X^2(5x2)=15,35
X^2lu=13,28
ddl=4
sign., p<.01

		Nature de l'explanans de requête de MOTF					
		caract. psycho--logique	caract. non psycholo--gique	caract. du monde	but + alternative	Divers	Total
Période	18-30	12	20	21	37	13	103
	31-36	8	6	10	22	7	53
	Total	20	26	31	59	20	156

Khi 2
X^2(5x2)=2,04
X^2lu=7,78
ddl=4
n.s., p<.1

	Nature de l'explanans de requête					
	caract. psycho--logique	caract. non psycholo--gique	caract. du monde	but	autres	Total
MOTF	20	26	31	59	20	156
CHIF	13	7	9	9	2	40
Total	33	33	40	68	22	196

Khi 2
X^2(5x2)=11,33
X^2lu=9,49
ddl=4
sign., p<.05

		Nature de l'explanans de refus de MOTF						Khi 2
		caract. psycho- -logique	caract. non psycholo- -gique	caract. du monde	alternative	autres	Total	
Période	18-30	22	9	15	14	7	67	$X^2(5x2)=5.58$
								X^2 lu=7.78
	31-36	14	5	4	16	3	42	ddl=4
	Total	36	14	19	30	10	109	n.s., p<.1

	Nature de l'explanans de refus de MOTF						Khi 2
	caract. psycho- -logique	caract. non psycholo- -gique	caract. du monde	alternative	autres	Total	
CHIF	16	5	4	31	0	56	$X^2(5x2)=16.29$
							X^2 lu=13.28
MOTF	35	14	19	30	10	108	ddl=4
Total	51	19	23	61	10	164	sign., p<.01

	Nature de l'explanans de requête					Khi 2
	caract. psycholo- -gique	caract. non psycholo- -gique	caract. du monde	but + conséquence + alternative	Total	
CHIF	13	7	9	11	40	$X^2(4x2)=7.95$
						X^2 lu=7.82
CHIG	4	3	16	7	30	ddl=3
Total	17	10	25	18	70	sign., p<.05

	Nature de l'explanans de refus				Khi 2
	caract. psychologique + non psychologique	caract. du monde	alternative	Total	
CHIF	21	4	31	56	$X^2(3x2)=23.95$
					X^2 lu=9.21
CHIG	3	15	10	28	ddl=2
Total	24	19	41	84	sign., p<.01

	Nature de l'explanans de requête de CHIG				Khi 2
	caract. psychologique et non psychologique	caract. du monde	autres	Total	
période 18-30 mois	1	11	6	18	X^2corrigé(3x2)=5.56
					X^2 lu=4.6
Période 31-36 mois	6	5	1	12	ddl=2
Total	7	16	7	30	sign., p<.1

	Nature de l'explanans de requête						Khi 2
	caract. psycho- -logique	caract. non psycholo- -gique	caract. du monde	but et conséquences	autres	Total	
MOTF	20	26	31	59	20	156	$X^2(5x2)=9.72$
							X^2 lu=9.49
MOTG	5	14	15	46	4	84	ddl=4
Total	25	40	46	105	24	240	sign., p<.05

	Nature de l'explanans de refus						
	caract. psycho--logique	caract. non psycholo--gique	caract. du monde	alternative	autres	Total	Khi 2
MOTF	35	14	19	30	10	108	$X^2(5x2)=7,42$
MOTG	12	9	22	22	7	72	X^2 lu=7,78
Total	47	23	41	52	17	180	ddl=4
							n.s., p<.01

	Nature de l'explanans de requête de MOTF						
	caract. psycho--logique	caract. non psycholo--gique	caract. du monde	but et conséquences	autres	Total	Khi 2
satisfaite	9	12	11	26	5	63	$X^2(5x2)=3,14$
non satisfaite	11	14	20	33	15	93	X^2 lu=7,78
Total	20	26	31	59	20	156	ddl=4
							n.s., p<.01

	Nature de l'explanans de requête MOTG				
	caract. psycholo--gique et non psychologique	caract. du monde	but + conséquences + alternative	Total	Khi 2
satisfait	14	8	32	54	$X^2(3x2)=1,52$
non satisfait	5	7	18	30	X^2 lu=4,6
Total	19	15	50	84	ddl=2
					n.s., p<.1

	Nature de l'explanans de refus de MOTG				
	caract. psycholo--gique et non psychologique	caract. du monde	but + conséquences + alternative + divers	Total	Khi 2
satisfait	12	14	21	47	$X^2(3x2)=1,29$
non satisfait	9	8	8	25	X^2 lu=5,99
Total	21	22	29	72	ddl=2
					n.s., p<.05

	Nature de l'explanans de refus de MOTF				
	caract. psycholo--gique et non psychologique	caract. du monde	but + conséquences + alternative + divers	Total	Khi 2
satisfait	36	14	33	83	$X^2(3x2)=1,14$
non satisfait	13	5	7	25	X^2 lu=5,99
Total	49	19	40	108	ddl=2
					n.s., p<.05

SCD NANCY 2
46, av. de la Libération
B.U. LETTRES