

**EMERGENCE, NEGOCIATION ET CLOTURE DES DESACCORDS ENTRE
ENFANTS : A PROPOS DES REGULATIONS RELATIONNELLES PROPICES AUX
PROGRES COGNITIFS**

Christine Sorsana

Université Toulouse 2
UFR de Psychologie
Département de Psychologie du Développement
5 allées Antonio Machado
F-31058 Toulouse, cedex 9, France
sorsana@univ-tlse2.fr
&
Groupe de Recherche sur les Communications
GRC-InterPSY
E.A. 4432
Université Nancy 2

Mots-clés : *interaction sociale, résolution de problèmes, désaccord, affinité, pragmatique.*

Résumé. *Après avoir rappelé quelques spécificités des désaccords « producteurs » versus « non producteurs » de nouvelles connaissances, nous présenterons le résumé d'analyses pragmatiques des interactions qui ont conduit à préciser le rôle des caractéristiques relationnelles dans la gestion sociocognitive d'une tâche. Nous aborderons en conclusion une réflexion sur les intérêts et les limites des méthodologies actuellement utilisées pour tenter d'atteindre les processus interactifs entre les partenaires et le problème à résoudre.*

Le désaccord ou « conflit de communication » (Smedslund, 1966), associé à la coordination interindividuelle des idées des partenaires en interaction, est au coeur de la thèse du conflit sociocognitif (Doise, Mugny, & Perret-Clermont, 1975 ; Mugny, 1991 ; Perret-Clermont, 1996 ; Doise & Mugny, 1997). La simultanéité des réponses incompatibles des partenaires (de centrations perceptives ou cognitives opposées) fait que le désaccord produit ne peut être ignoré ; il est supposé conduire à la prise de conscience de connaissances autres que les siennes et, corollairement à une décentration de son propre point de vue. Dans le prolongement de ces études *princeps* menées en Suisse, des chercheurs aixois ont considéré que c'étaient les procédures de résolution qui étaient l'enjeu des désaccords et des négociations : grâce au contrôle social des partenaires, celles-ci changeaient de statut et, de procédures d'action, elles se transformaient en opérateurs, capables de résister aux transformations figurales et de résoudre des problèmes logiques analogues (Gilly, 2001, à propos de la recherche de Zhou, 2001). L'idée de « coordination interindividuelle » des actions qui a d'abord été étudiée à partir des procédures s'est étendue, à partir des années 1990, aux énonciations considérées également comme des actions (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, & Trognon, 1992). Cette coordination est ainsi analysée maintenant dans la négociation non plus seulement des façons de faire mais aussi des façons de dire. Cependant, le désaccord et la négociation ne sont pas nécessairement liés. Comme le souligne Trognon (1993), l'ouverture d'une négociation suppose nécessairement la présence d'un désaccord entre les interlocuteurs ; la réciproque n'est pas vraie (nous ne négocions pas toujours nos désaccords) et l'inverse non plus (ne pas négocier n'implique pas que nous soyons d'accord). En revanche, l'accord est nécessairement lié à une absence de négociation.

Le dépassement des désaccords par ce qui est nommé une régulation relationnelle, définie en termes de complaisance ou de soumission, a été identifié comme néfaste aux progrès (Carugati, De Paolis, & Mugny, 1981 ; Doise & Mugny, 1997). Il semble pourtant exister un versant « positif » de ce qu'on peut appeler « régulation relationnelle ». En effet, les travaux développementaux centrés sur l'analyse des relations enfantines ont permis de constater que les caractéristiques du climat relationnel entre individus qui partagent une relation positive ou « affinitaire », c'est-à-dire une relation reposant sur un choix réciproque et une satisfaction affective vécue par les partenaires (Maisonneuve, 1966), sont comparables aux caractéristiques d'une dynamique sociocognitive considérée comme efficace : conduites coopératives au sein des dyades d'enfants qui s'apprécient mutuellement et qui se sont choisis pour réaliser une activité commune ; engagement de ceux-ci dans des discussions nombreuses, basées sur la réciprocité des échanges sous forme de recommandations mutuelles plutôt que d'ordres ; présence de critiques mutuelles plus libres en cas de désaccord, avec une écoute des suggestions du partenaire, un plus grand nombre de clarifications et une pression plus importante pour arriver à se coordonner, dans un climat chaleureux témoignant d'un sentiment de sécurité et de plaisir partagé à interagir (voir notamment Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996 ; Kutnick & Kington, 2005 ; Nelson & Aboud, 1985 ; Newcomb & Bagwell, 1995 ; Sorsana, 1996, 1997, 1999).

De manière générale, plusieurs caractéristiques interlocutoires des désaccords susceptibles de produire (ou non) de nouvelles connaissances ont pu être dégagées. Nous les rappellerons, puis nous présenterons quelques résultats d'analyses des conversations permises par les outils issus de la pragmatique : ceux-ci conduisent à préciser comment le fait d'entretenir des relations positives avec son partenaire favorise une gestion conversationnelle des désaccords plus propice à la coproduction d'un nouveau savoir. Ce sera l'occasion d'aborder la question des intérêts et limites des méthodologies actuellement utilisées pour tenter d'atteindre les processus interactifs entre les partenaires et le problème à résoudre.

1. Emergence, négociation et clôture des désaccords entre enfants : caractéristiques des conversations débouchant *versus* ne débouchant pas sur des progrès

Après avoir considéré que la quantité de parole était un élément essentiel de l'efficacité cognitive, on sait aujourd'hui que ce n'est pas la présence en soi de verbalisation qui importe mais plutôt le processus interne modifié par celle-ci (Teasley, 1995) : la résolution du problème est améliorée quand la verbalisation provoque des processus interprétatifs (articulation des informations relatives à la tâche avec les connaissances antérieures des participants ; énonciation des règles d'actions, avant et après leur exécution, permettant de guider et de justifier la conduite ; énoncés explicatifs et évaluatifs). Ces caractéristiques verbales propices aux progrès cognitifs ont été retrouvées au sein des dyades performantes : elles ont plus de discussions portant sur la désambiguïsation des données du problème, la planification et les stratégies mises en oeuvre, produisent plus d'explications et s'engagent dans des argumentations plus sophistiquées (voir notamment Gilly, Roux, & Trognon, 1999 ; Mercer, 2000 ; Perret-Clermont & Nicolet, 2001 ; Teasley, 1995). Parmi les causes supposées de telles conduites verbales, on considère que la situation de communication (notamment dyadique) impose des « contraintes » qui sont susceptibles de stimuler l'activité cognitive des interactants :

- Discourir à deux, c'est plus que produire des verbalisations : le « parler-ensemble » conduit indubitablement à l'émergence de divergences de compréhension, de choix d'actions et d'interprétations qui nécessitent des reformulations et des clarifications avant de prendre une décision ;

- Exposés à un plus grand nombre d'explications et de solutions possibles, les partenaires se déstabilisent dans leurs façons respectives de se représenter le problème et d'agir¹ ;
- Quand des réponses incompatibles surgissent, cette situation peut donner lieu à un conflit sociocognitif ;
- La communication dyadique contient « une obligation sociale de cohérence et d'explicitation » (Teasley, 1995) ; de ce fait, les partenaires sont contraints à produire des énonciations qui signalent les intentions, les buts et les interprétations en cours, sous formes d'anticipations, de planifications, d'explications et de justifications (cf. aussi Veneziano, 1998) ;
- Initier une thèse (une idée, une proposition d'action) contraint le locuteur à la défendre jusqu'au bout ; il est fortement engagé dans toutes les conséquences de son énonciation initiale parce qu'il a livré une partie de sa pensée. Non seulement il y a chez lui une motivation propre à l'initiative du thème, mais également une « face » à conserver et/ou à faire reconnaître, voire un enjeu identitaire (Sorsana & Musiol, 2005).

Dans ce cadre de réflexions, quelles sont les caractéristiques du désaccord auquel on attribue un statut particulier dans l'élaboration cognitive ? Jacques (1985) attire l'attention sur le fait que l'étape initiale à toute interaction s'ouvre sur un « dissensus » qui correspond au moment où les individus ont à se mettre d'accord sur le sens de l'échange. Puis, il distingue deux types de désaccords ou conflit : le conflit-combat marqué par une dépense d'énergie à fonds perdus et le conflit stratégique qu'il définit selon deux modalités : (a) une situation d'enjeu où l'objectif des partenaires est la recherche d'un compromis, et (b) une situation sans enjeu où il s'agit de se mettre d'accord sur le sens du débat, en faisant reconnaître les positions idéologiques de chacun, sans qu'il y ait de gagnant et de perdant (du type, conflit-débat). Le conflit sociocognitif appartient à cette catégorie du conflit-débat : il « relève certainement d'une structure originale (et qui reste encore à décrire précisément) combinant les structures du débat et de la négociation dans leurs dimensions à la fois cognitives et sociales » (Trognon, 1999, p. 78). L'analyse de cas contrastés de conversations entre enfants ayant progressé ou non dans la résolution de différentes tâches (résumé de textes, Gilly & Deblieux (1999) ; conservation des liquides, Psaltis & Duveen (2007) ; tour de Hanoi, Sorsana (1997, 1999, 2003), Sorsana & Musiol (2005)) permet de dresser une ébauche des spécificités des désaccords « producteurs » versus « non producteurs » de nouvelles connaissances (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Spécificités des désaccords « producteurs » versus « non producteurs » de nouvelles connaissances

Gestion conversationnelle des désaccords	
« producteurs » d'une nouvelle connaissance	« non producteurs » d'une nouvelle connaissance
- Désaccord <i>implicite</i> (différents modes) : <ul style="list-style-type: none"> • sous forme de comportements (mouvements de tête ou gestes déictiques ou direction corporelle vers autre objet) ; • demande de justifications (avec modulation du degré de puissance de la demande : « pourquoi ? », « c'était pas important... ? ») ; • expression directe d'un désaccord avec utilisation d'un expressif atténuateur (« oui... mais moi j'ai pas envie de... », « moi je crois pas que c'est important... ») ou bien avec utilisation de déontiques en référence aux 	- Désaccord <i>explicite</i> (différents modes) : <ul style="list-style-type: none"> • formulation directe (« non », « ah non », « mais non », ...) ; • ordres (présence de nombreux impératifs) ; • imposition de son choix d'action ; • coupure de parole (ou action du partenaire empêchée) ; - <i>sens littéral des actes de langage prévalent</i> ; - <i>absence de structure de base questions/réponse</i> ;

¹ La seule observation d'un résultat différent du sien ne suffit pas ; les divergences de réponses doivent produire des confrontations au moment de la mise en oeuvre des procédures de résolution (Gilly, Fraisse, & Roux, 2001).

consignes (« on n'a pas le droit », « il faut ») ; - structure de base question/réponse ; - échanges symétriques de type proposition/proposition où le partenaire « appose » son idée à celle du partenaire.	- pas/peu de changement de position (haute) dans la gestion du rapport social ; - disqualification du partenaire.
--	--

Légende : Les caractéristiques en italique sont présentes quasi systématiquement au sein des dyades.

L'utilisation du niveau conversationnel implicite permet l'énonciation de désaccords tout en préservant le lien social nécessaire à la poursuite de la négociation (Gilly, Roux, & Trognon, 1999) : la reformulation d'une assertion ou d'une question après qu'elle a reçu une réponse sont également des stratégies courantes des enseignants et des expérimentateurs de formulation implicite du désaccord (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, & Trognon, 1992 ; Trognon, 1993). En permettant de préserver la « face » des partenaires, on peut considérer que cette stratégie, associée à la présence de la structure de base question/réponse, est un des éléments de reconnaissance d'autrui comme « sujet pensant », reconnaissance qui est soulignée comme essentielle dans le processus d'élaboration conjointe d'une tâche (Mercer, 2000 ; Psaltis & Duveen, 2007).

2. Analyses pragmatiques des conversations : rôle des caractéristiques relationnelles dans la gestion sociocognitive de la tâche

La pragmatique (ou l'étude de l'usage de la langue) fournit un cadre théorique et des outils méthodologiques qui permettent de saisir comment s'entremêlent le social et le cognitif dans les stratégies de négociation de la résolution d'un problème. A partir de l'idée d'Austin (1970) selon laquelle tous les énoncés sont dotés d'une valeur d'action, l'acte de langage (AL) est défini comme « la plus petite unité réalisant par le langage une action (ordre, requête, assertion, promesse, ...) destinée à modifier la situation des interlocuteurs » (Maingueneau, 1996, p. 10). Il se décompose en deux éléments : un contenu propositionnel (p) qui correspond à la représentation véhiculée dans l'énoncé et une force ou valeur illocutoire (F) qui correspond à la coloration sociale utilisée pour exprimer ce contenu propositionnel, de sorte que $AL = F(p)$. Non seulement tout acte de langage s'inscrit dans un cadre institutionnel définissant des droits et des obligations pour les partenaires (Maingueneau, 1996) mais il possède également des propriétés logiques (de réussite, de satisfaction et de non défectuosité, Ghiglione & Trognon, 1993). Intégré dans un modèle d'analyse de la conversation, il permet de restituer la dépendance réciproque des dimensions sociale et cognitive de l'activité langagière (Trognon, 1999).

Dans notre tentative de comprendre le rôle des caractéristiques relationnelles entre enfants dans la gestion sociocognitive d'une tâche (la tour de Hanoi²), nous avons progressivement intégré l'usage d'outils issus de la pragmatique dans les analyses ; une occasion ici de rendre compte des avancées produites. Pour tenter d'expliquer la différence des performances observée en faveur des enfants partageant une relation privilégiée (ou « affine »), les premières analyses des interactions ont dégagé des régularités comportementales relatives (1) au respect des règles et des contraintes de la tâche, (2) au dépassement des « nœuds » procéduraux du problème ainsi qu'à (3) la phase initiale de l'interaction (Sorsana, 1997). Les premières analyses séquentielles ont permis de circonscrire la structure de la relation interpersonnelle impliquée dans la gestion cognitive du problème (Sorsana, 1996) : des transactions complémentaires (comportements verbaux et agis qui s'emboîtent) au sein des dyades « affines » avec quelques transactions symétriques aux moments critiques de résolution : le sujet qui maintenait une position haute lors d'interactions verbales sans enjeu cède cette place notamment quand survient une difficulté de résolution, avec une alternance des positions hautes occupées successivement par l'un et l'autre ; au contraire, des transactions symétriques (comportements juxtaposés) tout au long de la séquence chez les dyades « non

² Une tour constituée de disques superposés par ordre décroissant se trouve initialement sur une tige et doit être reconstruite sur une autre tige en respectant des règles.

affines » : tout semble prétexte à contestation, avec actions imposées et déplacements en solo des disques ainsi que sollicitations de l'expérimentatrice. Les analyses pragmatiques ultérieures (cf. tableau 2) ont permis de mettre au jour des contraintes interactionnelles indépendantes et dépendantes de la variable « affinité » (Sorsana, 1999 ; Sorsana & Musiol, 2005) et les analyses formelles de représenter les cheminements inférentiels conduisant à la co-élaboration de décisions d'action (Trognon, Sorsana, Batt, & Longin, 2007, 2008). Nous avons pu ainsi préciser la nature des régulations sociales et cognitives produites entre enfants partageant des relations positives qui favorisent une gestion des désaccords plus propice à la coproduction d'un nouveau savoir.

3. Intérêts et limites des approches méthodologiques contemporaines pour atteindre les processus interactifs entre les partenaires et le problème à résoudre

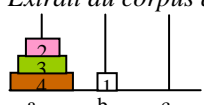
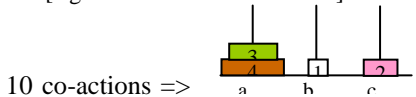
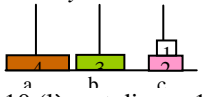
Existe-t-il un prototype de dynamique sociocognitive efficace ? Gilly, Fraisse et Roux (2001), en soulignant les difficultés posées par cette question, insistent sur le fait que l'impact de l'interaction est à comprendre à l'aide d'un « modèle systémique de fonctionnement sociocognitif » au sein duquel les rapports de dépendance entre « les caractéristiques de la tâche, le fonctionnement cognitif individuel et la dynamique sociocognitive » apparaissent indissociables. Actuellement, nous disposons d'études qui se soucient d'identifier le niveau (ou le fonctionnement) cognitif des sujets au sein du dispositif pré-test/phase d'interaction/post-test(s). Néanmoins, elles portent sur des tâches de jugement ou de résolution diverses. A cela s'ajoute une sélection des catégories comportementales et verbales visant à spécifier la dynamique sociocognitive des partenaires qui varient d'une étude à l'autre, leur pertinence dépendant notamment des niveaux d'analyse privilégiés par les chercheurs (même une transcription de corpus ne peut pas être considérée comme une activité neutre). Alors, que faire ? Certains chercheurs se risquent à proposer une réponse : par exemple, Mercer (2000) considère l'« *exploratory talk* » ou bien Psaltis et Duveen (2007) l'« *explicit recognition* » comme des types d'interactions conversationnelles permettant de « penser ensemble » tandis que d'autres mettent en évidence la complexité des interprétations et des mises en acte de la consigne « travailler ensemble » (Tartas & Perret-Clermont, 2008). Pourtant, on peut affirmer que les chercheurs du domaine partagent les mêmes hypothèses générales et les mêmes valeurs. Comment alors dépasser cette mosaïque composite d'analyses ? Il semblerait que le projet général ne soit plus dans la création de « conceptualisations méthodologiques raisonnées » (Bastien, 1994) mais plutôt dans celui d'une articulation heuristique de méthodologies diversifiant les niveaux d'analyse pour ensuite les relier entre eux (voir notamment Deleau, 2004). On peut dégager deux principales méthodes d'analyse des interactions : (a) un codage systématique des conduites et/ou des discours à partir de catégories pré-définies et (b) des analyses formelles des interactions verbales visant à démontrer les raisonnements émergeant des conversations. On peut reprocher à l'emploi de catégorisations de concevoir implicitement que l'interaction est un système clos. Les analyses formelles, quand elles ont recours à une démarche constructiviste – du type de la déduction naturelle et de la logique dialogique (Trognon & Batt, 2007) –, fournissent une procédure rendant compte du fait que les représentations se construisent progressivement et s'inscrivent dans l'action sociale et l'interaction. Mais coûteuses en temps, elles ne peuvent être appliquées sur l'interaction *in extenso*. Néanmoins, chacune des méthodes actuelles a intégré la nécessité de s'appuyer sur la caractéristique fondamentale de l'interaction qui est son ordonnancement séquentiel. De la même façon que la séquentialité de l'interaction crée la possibilité d'une « *third position repair* » (Schegloff, 1991) entre les participants, une réflexion croisée des chercheurs sur leurs façons respectives de la définir et de la circonscrire est susceptible de construire une solution procédurale au problème de l'intercompréhension entre chercheurs.

Tableau 2 : Principaux résultats issus des analyses pragmatiques des conversations, en fonction de la nature (positive vs négative) des relations entre enfants

Références & Objectifs	Outils méthodologiques	Principaux résultats	
<p>Sorsana (1999)</p> <p>- Analyser les stratégies sociocognitives et les positions interactionnelles à travers le prisme de trois niveaux de régulations qu'elles mettent au jour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • niveau sociocognitif, • niveau affectivo-relationnel, • niveau argumentatif. <p>- Existe-t-il une expression du caractère affine vs non affine quand il n'y a pas, a priori, de contrainte cognitive prégnante de la tâche ? => analyse des modes argumentatifs de résolution déployés lors des quatre premiers déplacements du 1^{er} essai.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • niveau sociocognitif : les partenaires organisent, contrôlent et vérifient les procédures mises en œuvre pour atteindre la solution du problème -> grille de Gilly, Fraisse et Roux (2001). • niveau affectivo-relationnel : ils définissent, maintiennent ou réajustent leur statut mutuel et la nature de leur relation -> taxonomie des « rapports de place » (Kerbrat-Orecchioni, 1988) : les deux niveaux de taxèmes (position haute vs basse) révèlent la façon dont les partenaires négocient la position haute au cours de discussions à propos d'une action de déplacement d'un disque. • niveau argumentatif : informe de l'articulation des aspects sociocognitifs et affectivo-relationnels qui s'intriquent processuellement dans le déroulement conversationnel, au fur et à mesure de la négociation de chacune des actions requises par la tâche -> formes et occurrences des actes de langage. 	<p><i>Analyse des stratégies sociocognitives et des positions interactionnelles sur 50% de l'échantillon</i> : il existe trois sous-butts critiques qui sont l'occasion de désaccord ; ceux-ci ne se distribuent pas de la même façon selon les étapes procédurales, le type de dyade et le rang de l'essai. Au cours des quatre premiers déplacements : il y a moins d'actions réalisées avec contestations chez les dyades affines (inversement pour les dyades non affines).</p>	
		<p><i>Dyades affines (A)</i> : le 1^{er} déplacement ne semble pas porteur d'enjeu (peu de confrontations).</p> <p><u>Contenu et forme des contestations :</u></p> <p>- Nombre d'échanges contestataires peu élevé ; quand ils existent, ils comportent peu d'interventions => les dyades A gèrent les désaccords plus rapidement que les dyades NA (elles n'ont pas besoin de dérouler leur échange contestataire sur plusieurs interventions pour prendre une décision).</p> <p>- La contestation s'articule autour des conditions préparatoires d'actes engageants ou assertifs (Ghiglione & Trognon, 1993, p. 161) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Les conditions préparatoires de l'acte engageant présupposent non seulement que X est capable d'accomplir l'action qu'il propose mais aussi que cet acte intéresse le destinataire. ◆ Les conditions préparatoires de l'acte assertif présupposent que le locuteur dispose d'arguments en faveur de la vérité du contenu propositionnel de l'énonciation de l'assertion. Ces présuppositions sont partagées par le partenaire Y : il semble faire confiance à X puisque, après cet échange enchâssé, une action conjointe (déplacement d'un disque) est réalisée. 	<p><i>Dyades non affines (NA)</i> : désaccords nombreux, dès le 1^{er} déplacement du 1^{er} essai. Ils augmentent par la suite et restent supérieurs à ceux des dyades A ; déplacements en solo dès le début des interactions et ils s'accroissent par la suite.</p> <p><u>Contenu et forme des contestations :</u></p> <p>Les assertifs utilisés fonctionnent davantage comme des directifs indirects, étant donné leur proximité avec la présence de nombreuses formes impératives. Au sein de ces dyades, la contestation porte sur les conditions préparatoires de l'acte directif qui présupposent non seulement que l'auditeur est capable d'accomplir l'action demandée mais encore que le locuteur est dans une relation de pouvoir vis-à-vis de celui-ci. Contrairement à ce qui se passe chez les dyades A, les enfants contestent ici la compétence du partenaire ou bien ne la reconnaissent pas.</p>

<p>Sorsana & Musiol (2005)</p> <p>Identifier les contraintes interactionnelles indépendantes vs dépendantes de la variable « affinité » ayant un rôle structurant dans la dynamique interlocutoire contribuant à la résolution du problème.</p> <p>Etude de trois dyades : une dyade affine vs une dyade non affine et un cas très typique (résolution optimale dès le 1^{er} essai, Marie & Elise, dyade affine)</p> <p><u>Analyse d'un désaccord entre Marie & Elise</u> : porte sur une suite de déplacements planifiés avant de les réaliser (cf. corpus).</p>	<p>Analyse hiérarchique des séquences conversationnelles (Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel, Schelling, 1985) permettant d'étudier trois niveaux d'organisation de l'interaction conversationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • niveau structural, • niveau pragmatique, • niveau méta-communicationnel. 	<p><i>Contrainte interactionnelle indépendante de la variable « affinité »</i> : \forall le type de dyades, l'enfant qui commence la transaction est souvent celui qui va la clôturer au moyen d'une décision d'action. C'est une caractéristique liée à la dynamique de l'interaction : l'activité cognitive de celui qui propose une idée est certainement plus importante que l'activité cognitive du destinataire : le locuteur est fortement impliqué dans les résultats de son énonciation initiale parce qu'il (elle) a donné une partie de sa pensée ; une telle position engage/oblige le locuteur à essayer d'établir une conclusion réussie.</p> <p><i>Contrainte interactionnelle dépendante de la variable « affinité »</i> : la structuration des échanges liée à l'action dépend de la nature des relations entre enfants.</p> <table border="1" data-bbox="969 550 1989 1316"> <tr> <td data-bbox="969 550 1462 1316"> <p><i>Dyade affine</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au niveau structural, les interventions qui constituent les échanges des partenaires présente une « complétude interactionnelle » qui signifie que l'échange peut être fermé parce que les enfants ont montré un accord mutuel (Roulet et al, 1985) ; - au niveau pragmatique, les enfants confirment un point de vue donné avant que l'un d'eux décide de faire quelque chose, de sorte que la décision de l'action est ainsi distribuée ; - au niveau méta-communicationnel, convergence à la fois partagée et mutuellement contrôlée des points de vue exprimés. <p>-----</p> <p>Illustration chez la dyade Marie & Elise de l'hypothèse selon laquelle les relations affines sont liées à l'efficacité cognitive : Elise fait une erreur et Marie en exprimant son désaccord commet également une erreur de raisonnement. L'acte de correction d'Elise n'est pas dirigé vers le</p> </td> <td data-bbox="1462 550 1989 1316"> <p><i>Dyade non affine</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au niveau structural, les interactions verbales sont des <i>interventions</i> plutôt que des <i>échanges</i>* : un enfant décide le plus souvent d'agir sans exiger l'accord du partenaire ; - au niveau pragmatique, les enfants ne se préoccupent pas de donner leur propre point de vue au partenaire ; ils semblent mus par des projets d'action en solo au fur et à mesure qu'une idée personnelle de résolution survient, ce qui oblige l'expérimentateur à rappeler les règles du jeu (deux disques ne peuvent pas être déplacés simultanément). - au niveau méta-communicationnel, l'expression du pouvoir semble prioritaire sur la production commune d'une forme de connaissance. <p>* Dans l'<i>échange</i>, la thèse discutée est portée par les deux interlocuteurs ; par contraste, dans l'<i>intervention</i>, il n'y a qu'un seul locuteur qui porte l'argument de la transaction.</p> </td> </tr> </table>	<p><i>Dyade affine</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au niveau structural, les interventions qui constituent les échanges des partenaires présente une « complétude interactionnelle » qui signifie que l'échange peut être fermé parce que les enfants ont montré un accord mutuel (Roulet et al, 1985) ; - au niveau pragmatique, les enfants confirment un point de vue donné avant que l'un d'eux décide de faire quelque chose, de sorte que la décision de l'action est ainsi distribuée ; - au niveau méta-communicationnel, convergence à la fois partagée et mutuellement contrôlée des points de vue exprimés. <p>-----</p> <p>Illustration chez la dyade Marie & Elise de l'hypothèse selon laquelle les relations affines sont liées à l'efficacité cognitive : Elise fait une erreur et Marie en exprimant son désaccord commet également une erreur de raisonnement. L'acte de correction d'Elise n'est pas dirigé vers le</p>	<p><i>Dyade non affine</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au niveau structural, les interactions verbales sont des <i>interventions</i> plutôt que des <i>échanges</i>* : un enfant décide le plus souvent d'agir sans exiger l'accord du partenaire ; - au niveau pragmatique, les enfants ne se préoccupent pas de donner leur propre point de vue au partenaire ; ils semblent mus par des projets d'action en solo au fur et à mesure qu'une idée personnelle de résolution survient, ce qui oblige l'expérimentateur à rappeler les règles du jeu (deux disques ne peuvent pas être déplacés simultanément). - au niveau méta-communicationnel, l'expression du pouvoir semble prioritaire sur la production commune d'une forme de connaissance. <p>* Dans l'<i>échange</i>, la thèse discutée est portée par les deux interlocuteurs ; par contraste, dans l'<i>intervention</i>, il n'y a qu'un seul locuteur qui porte l'argument de la transaction.</p>
<p><i>Dyade affine</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au niveau structural, les interventions qui constituent les échanges des partenaires présente une « complétude interactionnelle » qui signifie que l'échange peut être fermé parce que les enfants ont montré un accord mutuel (Roulet et al, 1985) ; - au niveau pragmatique, les enfants confirment un point de vue donné avant que l'un d'eux décide de faire quelque chose, de sorte que la décision de l'action est ainsi distribuée ; - au niveau méta-communicationnel, convergence à la fois partagée et mutuellement contrôlée des points de vue exprimés. <p>-----</p> <p>Illustration chez la dyade Marie & Elise de l'hypothèse selon laquelle les relations affines sont liées à l'efficacité cognitive : Elise fait une erreur et Marie en exprimant son désaccord commet également une erreur de raisonnement. L'acte de correction d'Elise n'est pas dirigé vers le</p>	<p><i>Dyade non affine</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au niveau structural, les interactions verbales sont des <i>interventions</i> plutôt que des <i>échanges</i>* : un enfant décide le plus souvent d'agir sans exiger l'accord du partenaire ; - au niveau pragmatique, les enfants ne se préoccupent pas de donner leur propre point de vue au partenaire ; ils semblent mus par des projets d'action en solo au fur et à mesure qu'une idée personnelle de résolution survient, ce qui oblige l'expérimentateur à rappeler les règles du jeu (deux disques ne peuvent pas être déplacés simultanément). - au niveau méta-communicationnel, l'expression du pouvoir semble prioritaire sur la production commune d'une forme de connaissance. <p>* Dans l'<i>échange</i>, la thèse discutée est portée par les deux interlocuteurs ; par contraste, dans l'<i>intervention</i>, il n'y a qu'un seul locuteur qui porte l'argument de la transaction.</p>			

		propos logique de la suggestion de Marie mais cela va néanmoins aboutir à la solution correcte => c'est à travers la conversation structurante que la construction commune d'une stratégie est progressivement élaborée.	
Trognon, Sorsana, Batt, & Longin (2007, 2008) Proposer une analyse interlocutoire d'une séquence de co-résolution.	Logique interlocutoire (Trognon, 1999; Trognon & Batt, 2003, 2007) <u>Contexte du désaccord</u> : les enfants lèvent un disque (D1) et proposent de le poser sur deux tiges différentes (Vanessa -> tB vs Audrey ->tC); les deux propositions sont possibles mais l'une est la réponse « optimale » (celle d'Audrey) (cf. corpus).	Pour chaque enfant, les calculs (via la déduction naturelle) ont permis de représenter les cheminements inférentiels possibles à partir de son propre discours et/ou des éléments du discours d'autrui intégré dans le sien. C'est après avoir rappelé que la tour doit être construite sur la tige C que Vanessa accepte la proposition d'Audrey. Or, le cotexte permet d'inférer, à partir de la planification d'Audrey que la tige C est libérée et donc prête à recevoir la construction de la tour ; sa proposition satisfait donc le rappel de Vanessa que celle-ci accepte, comme si le fait d'être amie et d'obtenir satisfaction à la requête suffisait... Alain Trognon fait l'hypothèse que l'affinité fonctionne ici comme un « opérateur affectif » qui empêche que l'interaction ne dérape en un dialogue de sourds.	

<p><i>Extrait du corpus de Marie et Elise</i></p>  <p>4E11 (inaudible) 4E12 [anticipe avec le doigt] 4E13 : ah, j'ai une idée 4E15 : on va mettre la rouge (disque 2) là-bas (tige C) 4E16 : ... après ... euh... 5Ma : on va mettre celle-là (disque 1)/ 6El : là (tige A)/ 7Ma : là-bas (sur tige C) [=> perturbation, elles hésitent...]</p>	<p>8Ma1 : la blanche sur la rouge 8Ma2 : après la verte (disque 3) là (tige B) 9El [signe d'accord avec les mains]</p> <p>10 co-actions =></p> 	<p><i>Extrait du corpus de Vanessa et Audrey</i></p>  <p>16Au1 : non 16Au2 : après on met celui-là (disque 2 sur disque 3) 17Va1 : oui 17Va2 : mais il faut faire la tour là (tige C) 17Va3 : ah oui 17Va4 : c'est ça 18 : co-action (disque 1 sur disque 4 sur tige A) 19 : co-action (disque 2 sur disque 3 sur tige B) 20Va : d'accord ! 21Au : (sourit)</p>
---	---	---

4. Références

- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil (édition originale, 1962).
- Bastien, C. (1994). La recherche sur le raisonnement chez l'enfant. *Psychologie Française*, 39 (2), 205-212.
- Bukowski, W.M., Newcomb, A.F., & Hartup, W.W. (1996) (Eds.). *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Carugati, F., De Paolis, P., & Mugny, G. (1981). Conflit de centrations et progrès cognitif, III : régulations cognitives et relationnelles du conflit sociocognitif. *Bulletin de Psychologie*, XXXIV, 352, 843-852.
- Deleau, M. (2004). Le développement psychologique d'un point de vue historico-culturel : enjeux et perspectives. *Bulletin de Psychologie*, 57 (1), 469, 13-20.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : A. Colin (édition originale, 1981).
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Ghiglione, R., & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Gilly, M. (2001). Interaction entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. In A.N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 21-32). Paris : L'Harmattan (édition originale, 1988).
- Gilly, M., & Deblieux, M. (1999). Analyse des médiations langagières en situation dyadique de résumé de récit. In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. (pp. 95-120). Aix-en-Provence & Nancy : Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J.P. (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. In A.N. Perret-Clermont, M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 79-101). Paris : L'Harmattan (édition originale, 1988).
- Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (1999) (Eds.). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Aix-en-Provence et Nancy : Presses de l'Université de Provence et Presses Universitaires de Nancy.
- Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). La notion de « place » interactionnelle ou taxèmes : qu'est-ce que c'est ça ? In J. Cosnier, N. Gelas, & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Echanges sur la conversation* (pp. 185-198). Paris : Editions du CNRS.
- Kutnick, P., & Kington, A. (2005). Children's friendships and learning in school : cognitive enhancement through social interaction ? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 521-538.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil (collection Mémo).
- Maisonneuve, J. (1966). *Psycho-sociologie des affinités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How to use language to think together*. London, New York : Routledge.
- Mugny, G. (1991). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang (édition originale, 1985).
- Nelson, J., & Aboud, F. (1985). The resolution of social conflict among friends. *Child Development*, 56, 1009-1017.
- Newcomb, A.F., & Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations : a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117 (2), 306-347.
- Perret-Clermont, A.N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : P. Lang (édition originale, 1979).

- Perret-Clermont, A.N., & Nicolet, M. (Eds.) (2001). *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan (édition originale, 1988).
- Perret-Clermont, A.N., Schubauer-Leoni, M.L., & Trognon, A. (1992). L'extorsion des réponses en situation asymétrique. *Verbum*, 1-2, 3-32.
- Psaltis, C., & Duveen, G. (2007). Conservation and conversation types : Forms of recognition and cognitive development. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 79-102.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J, Rubattel, C., & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Schegloff, E.A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In L.B. Resnick, J.M. Levine, & S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 150-170). Washington: American Psychological Association.
- Smedslund (1966). Les origines sociales de la décentration. In J. Grize, & B. Inhelder (Eds.), *Psychologie et épistémologie génétiques : thèmes piagétiens* (pp. 159-167). Paris : Dunod.
- Sorsana, C. (1996). Relations affinitaires et co-résolution de problème : analyse des interactions entre enfants de six-huit ans. *Interaction et cognitions*, 1 (2-3), 263-291.
- Sorsana, C. (1997). Affinités enfantines et co-résolution de la tour de Hanoi. *La Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 51-74.
- Sorsana, C. (1999). Stratégies sociocognitives dans la résolution de la tour de Hanoi. In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 143-161). Aix-en-Provence & Nancy : Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy.
- Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ? Quelques réflexions à propos des conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 3, 437-473.
- Sorsana, C., & Musiol, M. (2005). Power and knowledge. How can rationality emerge from children's interactions in a problem-solving situation ? In E. Grillo (Ed.), *Power without domination. dialogism and the empowering property of communication* (pp. 161-221). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Tartas, V., & Perret-Clermont, A.N. (2008). Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction : how do you work together to solve Kohs cubes ? *European Journal of Developmental Psychology*, 5 (5), 561-584.
- Teasley, S. D. (1995). The role of talk in children's peer collaborations. *Developmental Psychology*, 31 (2), 207-220.
- Trognon, A. (1993). La négociation du sens dans l'interaction. In J.F. Halté (Ed.), *Inter-actions: L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques* (pp. 91-120). Metz: Université de Metz (collection Didactique des textes).
- Trognon, A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 69-94). Aix-en-Provence & Nancy : Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy.
- Trognon, A., & Batt, M. (2003). Comment représenter le passage de l'Intersubjectif à l'Intrasubjectif ? Essai de Logique Interlocutoire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (3), 399-436.
- Trognon, A., & Batt, M. (2007). Comment conduire l'examen d'un fragment d'interlocution au moyen de la logique interlocutoire ? In A. Specogna (Ed.), *Enseigner dans l'interaction* (pp. 13-33). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Trognon, A., Sorsana, C., Batt, M., & Longin, D. (2007). Comment identifie-t-on un théorème-en-acte en Logique Interlocutoire ? In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 763-782). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Trognon, A., Sorsana, C., Batt, M., & Longin, D. (2008). Peer interaction and problem solving : One example of a logical-discursive analysis of a process of joint decision making. *European Journal of Developmental Psychology*, 5 (5), 623-643.
- Veneziano, E. (1998). Buts illocutoires de l'assertion et enchâssement des forces : le cas de l'explication. *Psychologie de l'Interaction*, 5-6, 137-148.

Zhou, R.M. (2001). Norme égalitaire, conduites sociales de partage et acquisition de la conservation des quantités. In A.N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 187-201). Paris : L'Harmattan (édition originale, 1988).