

L'enfant dans la discussion

Questions de légitimité, de confiance et d'interprétation de sa parole

Sara Greco, professeure assistante d'argumentation à l'Université de la Suisse italienne, codirectrice du Laboratoire LACoPS pour l'étude de l'argumentation dans les contextes de la sphère publique¹

Mots clefs: *Enfant, argumentation, donner la parole, conflit, procédure, médiation.*

Stichwörter: *Kinder, Argumentation, zu Wort kommen lassen, Konflikt, Prozess, Mediation.*

I. Introduction

Cette contribution vise à aborder la question de «donner la parole aux enfants» d'un point de vue communicatif. Comment construit-on la possibilité pour des enfants de prendre part à la procédure et à la médiation? Au-delà de la possibilité de leur donner la parole, on doit considérer *comment les enfants peuvent devenir des interlocuteurs réels*, légitimés dans la discussion. Ce problème est un problème de nature communicative.

En effet, si les enfants sont «libres» d'apporter leur contribution dans l'espace familial (au moins dans beaucoup de situations), l'interaction qui suit une situation de conflit est par définition plus difficile et fragile et, par conséquent, il est intéressant de s'interroger sur les conditions communicatives pour l'intervention des enfants. En dehors du contexte familial, les enfants peuvent exercer le droit à la parole, non seulement si ce droit est prévu au niveau institutionnel, mais aussi s'il est réalisé au niveau du *setting* spécifique dans lequel l'interaction a lieu. On peut dire que, en raison de l'asymétrie adulte-enfant et des dynamiques émotionnelles du conflit, si les adultes ne considèrent pas les enfants en tant que véritables interlocuteurs, il est difficile que les enfants apportent une contribution à la discussion². Autrement dit, la

contribution doit être non seulement prévue, mais aussi activement légitimée, encouragée, et d'une quelque manière, protégée. Si cette problématique est présente dans différents contextes institutionnels, notamment à l'école et dans les dispositifs de formation, elle est encore plus délicate et urgente dans la procédure et dans la médiation, où, au-delà de l'asymétrie adulte-enfant, on se retrouve également face à des situations de conflit; ici on doit donc considérer le rôle des émotions dysphoriques³ ainsi que l'histoire du conflit et des échecs communicatifs passés.

II. Construire un espace pour la discussion adultes-enfants

D'un point de vue communicatif, la question est donc de savoir si nous donnons vraiment aux enfants l'espace pour pouvoir rentrer dans la discussion des adultes – non seulement au niveau théorique, mais également dans la pratique de l'interaction concrète. Est-ce que les enfants ont un statut d'interlocuteur, malgré l'asymétrie avec les adultes et malgré le conflit?

Un épisode qui m'a été présenté récemment par une médiatrice écossaise (communication personnelle, mars 2015) nous invite à réfléchir sur ce type de dynamique. La fille de cette dernière, une jeune adolescente, avait eu, à l'école, un petit conflit avec l'une de ses enseignantes. Après être rentrée à la maison et en avoir discuté avec sa mère, la jeune adolescente réalise avoir offensé l'enseignante en question et n'avoir pas réussi à exposer ses raisons. La jeune adolescente décide donc, en retournant à l'école le jour suivant, de reprendre la discussion avec l'enseignante et elle demande de pouvoir expliquer son point de vue, démontrant ainsi la capacité de mettre en perspective sa propre position ainsi que la confiance placée en l'adulte dans la compréhension. Malheureusement, l'enseignante n'est pas intéressée à entrer en matière et ne lui concède pas cet espace de discussion, en laissant la question ouverte, non résolue. Aujourd'hui, commentait la mère et médiateuse qui m'a rapporté cet épisode, il y a souvent au Royaume-Uni comme ailleurs, des programmes de médiation entre pairs (*peer mediation*), qui s'appliquent entre enfants ou entre adolescents, souvent dans le milieu scolaire. Elle se demandait s'il ne serait pas plus efficace d'inclure aussi les adultes dans un type d'apprentissage plus orienté vers la discussion (et moins autoritaire) dans la gestion d'un conflit. C'est aux adultes d'avoir la responsabilité de favoriser la parole de l'enfant, notamment dans des situations de conflit.

En réélaborant un concept introduit au sein de la psychologie socioculturelle, nous, en tant qu'adultes (dans l'institution scolaire et en dehors de celle-ci), laissons-nous aux enfants et aux adolescents la possibilité de se mouvoir dans un espace, dans

lequel ils ont la légitimité pour soulever et affronter des problèmes à travers les pratiques du dialogue? PERRET-CLERMONT⁴ a proposé le concept d'*espace de pensée* pour réfléchir sur les possibilités données par les institutions d'activer (parfois) un «espace relationnel et social» pour penser et inviter «l'esprit à se réfléchir»; un espace dont «l'avènement de la possibilité de penser et d'apprendre» peut se réaliser. Ceci en tenant compte que «la connaissance a besoin d'interlocuteurs»⁵ et, donc, que la question de la communication est liée au développement de la pensée. Est-ce que nous considérons l'enfant en tant qu'interlocuteur de notre discussion? Est-ce que nous lui donnons la légitimité d'y intervenir?

Ainsi, il ne s'agit pas seulement de laisser un «espace vide», accorder du temps aux enfants et à leur parole, il s'agit de se mettre en jeu, en tant qu'adultes, et d'accepter un véritable dialogue. En effet, les théories de la communication qui s'inscrivent dans le courant du «*pragmatic turn*»⁶ ont bien démontré que communiquer n'est pas seulement un échange d'informations; communiquer implique un processus délicat, qui mène à un «*habit change*» (changement d'attitude) profond pour les interlocuteurs⁷. Un tel changement peut même mettre en crise: changer n'est pas facile. Est-ce que, en tant qu'adultes, nous acceptons de nous «décenter»⁸ et d'accueillir la voix des enfants, leur perspective, même si éloignée de la nôtre?

Notamment, ne pas donner la parole aux enfants (non pas théoriquement, mais effectivement) a des conséquences qui ne se limitent pas à l'interaction concrète et spécifique. L'enfant apprend que sa parole n'est pas légitimée dans la situation spécifique; mais il (ou elle) peut aussi inférer, en généralisant, que sa parole n'est *jamais* légitimée ou appréciée. D'une manière extrême, le paradoxe et le risque sont de faire penser aux enfants que devenir adulte comporte l'incapacité de se mettre en discussion, ce qui est évidemment en contradiction avec les buts et l'esprit de la procédure juridique et de la médiation. La médiation, en particulier, a pour but non seulement de résoudre un conflit, mais d'aider les parties concernées à apprendre à gérer les conflits grâce à la discussion⁹. D'ailleurs, l'«ouverture à l'altérité», soit la capacité à se mettre en jeu et en discussion, a été comprise en tant que composante essentielle de cette *réflexivité*, laquelle caractérise les processus de négociation en tant que capacité à s'interroger sur les cadres normatifs qui structurent la construction des pro-

blèmes¹⁰. Selon VOLCKRICK, cette capacité est essentielle dans le cadre de la société actuelle, où l'on assiste à la pluralisation de nos cadres normatifs – y compris les cadres liés à la vision «adulte» des règles procédurales et des sous-entendus de la communication. En termes d'argumentation, on assiste à la nécessité de revenir et de discuter sur l'arrière-fond commun des normes, connaissances et valeurs implicites de la société, qui souvent ne sont plus guère «communes».

La question n'est donc pas de comprendre si les mineurs sont en mesure d'avoir une voix, mais il s'agit plutôt de construire des espaces dans lesquels leur voix peut être entendue et comprise¹¹.

Considérons maintenant comment on pourrait décliner le concept d'«espace de pensée» du point de vue de la *théorie de l'argumentation*, une discipline située au sein des sciences du langage¹². L'argumentation est l'étude du dialogue idéalement raisonné: celle-ci a pour but d'analyser les pratiques d'interactions humaines dans divers domaines (dont, bien évidemment, aussi celui de la procédure et de la médiation). L'argumentation étudie l'utilisation de la raison (comprise comme discours raisonnable, qui inclut une dimension émotive et personnelle) dans le discours et dans ladite «discussion critique», dans laquelle deux ou plusieurs participants s'investissent pour résoudre leur désaccord de manière non violente et idéalement *raisonnable*¹³.

Comme VAN EEMEREN et HOUTLOSSER l'ont mis en évidence¹⁴, l'approche de l'argumentation dite «pragma-dialectique», fondée sur le concept de «discours raisonnable» d'un point de vue philosophique, considère le discours argumentatif «comme un discours destiné à résoudre un conflit d'opinions grâce à l'évaluation de l'acceptabilité des positions en jeu». Ce type d'approche «propose d'aller au-delà d'une approche purement descriptive de l'argumentation, en cherchant à spécifier les normes auxquelles font appel les argumentateurs raisonnables; ces derniers acceptent les contraintes qui y sont liées lorsqu'ils s'engagent dans une procédure réglée de ré-

solution du désaccord, procédure basée sur une confrontation et une évaluation des arguments en présence»¹⁵. Dans ce sens, la théorie de l'argumentation nous fournit un cadre idéal de ce qu'est un espace de pensée au niveau du développement de la discussion. Ce cadre idéal sert comme point de repère pour interpréter ce qui se produit dans les discussions quotidiennes et, éventuellement, à un niveau de pratique professionnelle, afin de pouvoir comprendre s'il y a des points sur lesquels il est possible d'améliorer l'interaction.

Le concept d'espace de pensée, avec l'idée de donner la parole aux enfants, se définit concrètement du point de vue argumentatif, surtout en relation à ladite «règle de liberté» de la discussion critique¹⁶ selon laquelle n'importe quelle personne, dans une discussion, doit être libre d'avancer ses sujets de discussion, ses thèses et ses arguments. La règle de liberté fait partie des règles de conduite de la discussion argumentative qui veulent tendre, idéalement, à être raisonnables. Dans une perspective d'évaluation, nous nous interrogeons donc: quand des enfants sont impliqués dans une discussion juridique ou de médiation, la «règle de liberté» leur est-elle garantie? Laissons-nous aux enfants l'espace pour exprimer ceux qui sont pour eux des sujets importants? Sommes-nous en mesure d'accueillir leurs argumentations, c'est-à-dire leurs positions et arguments?

III. Questions, thèses et arguments: légitimité, de confiance et interprétation de la parole des enfants

Au vu de l'asymétrie qui typiquement caractérise les conversations adulte-enfant, le problème de la liberté est nécessairement lié à la *confiance en soi* que les enfants peuvent avoir et à la *légitimité* que l'adulte, explicitement ou implicitement, donne à ses interventions. Comme MULLER MIRZA/BUTY l'ont mis en évidence¹⁷, discuter et argumenter, c'est «travailler avec et dans la texture fragile de la relation, remplie de dangers symboliques pour soi et pour l'autre». Je considérerai maintenant certains exemples d'interactions adulte-enfant dans lesquels, la construction possible de l'espace de pensée (ou l'absence de construction de ce dernier) émerge avec évidence. Ces exemples sont tirés d'interactions familiales et non pas de cas de procédure ou de médiation. Toutefois, les exemples choisis laissent apparaître des questions vives, qui s'appliquent également aux contextes de la procédure et de la médiation. Je dé-

FamPra.ch 2016 - S. 407

taillerai le concept d'espace de pensée, pour notre objectif, selon trois aspects: un espace pour argumenter (donner des raisons), un espace pour soulever des questions (*issues*) et, finalement, le problème de l'interprétation de la parole de l'enfant et de l'adulte dans l'interaction communicative.

1. L'espace pour exposer ses raisons/ses arguments

Décider d'intégrer (ou de ne pas intégrer) les enfants dans l'espace de la médiation ou dans le processus est une évaluation qui demande de prendre en considération divers facteurs complexes, non seulement communicatifs, mais aussi éthiques. Cependant, il est vrai, dans

certains cas, que l'on considère l'enfant comme n'étant pas en mesure d'exprimer sa propre position ou de développer des arguments en faveur de cette dernière, c'est-à-dire des arguments qui prouvent que la position est bien la sienne et qu'il y a réfléchi.

D'abord, ce mythe concernant la présumée incapacité des enfants, principalement en âge préscolaire, mais aussi à l'école, à exposer leurs propres raisons, mérite d'être démythifié. Les recherches qui indiquent que la capacité d'argumenter serait absente dans l'enfance, se réfèrent à des raisonnements complexes, avec plusieurs arguments. Dans ce cas effectivement, l'enfant n'est pas en mesure d'argumenter de la même manière qu'un journaliste qui prépare un article pour son journal. Et un enfant ne va pas prendre la parole à propos de n'importe quel sujet ou pour une position qui n'est pas la sienne – l'enfant n'a pas suivi une formation en tant que «ghost writer» ou avocat. En même temps, dans d'autres domaines (notamment des interactions en famille ou des interactions informelles à l'école¹⁸), la capacité des enfants d'argumenter et d'exprimer leur point de vue a été prouvée. C'est une situation presque paradoxale, qui invite à réfléchir de manière plus profonde. Pour illustrer ce problème, je prendrai des exemples positifs (*best case scenarios*), qui montrent que les enfants sont en effet capables de s'exprimer en participant à la discussion.

Les enfants démontrent être capables d'argumenter leur position dans des questions pratiques et des réflexions à visée cognitive. De simples exemples peuvent montrer d'une manière immédiate un niveau de sophistication sur des sujets connus ou choisis par les enfants.

D'abord, en considérant l'exemple d'une argumentation synthétique élaborée par un enfant en bas âge de 25 mois (exemple 1), on démontrera que les capacités fon-

FamPra.ch 2016 - S. 408

damentales de l'argumentation sont déjà présentes à cet âge. L'enfant, que l'on appellera Jérôme¹⁹, converse informellement avec sa mère en mangeant une pomme.

a) Exemple 1

1. Jérôme: Ici abeille

Mère: Non, ce n'est pas une abeille. C'est une partie de pomme, tu vois, comme une petite feuille.

Jérôme: Abeille oui! Elle pique.

Notamment, «elle pique» est un argument de «ouic'est une abeille», qui exprime la position de Jérôme. Cette affirmation représente le prototype de l'argumentation, constitué par un thèse et un argument sur un sujet «problématique». La raisonnement est le suivant: «Tout ce qui pique est une abeille; et ce morceau de pomme pique; donc c'est une abeille». Or, la prémissse générale (prémissse majeure) devrait être raisonnable, notamment «tout ce qui pique est une abeille», pourraient certainement être mis en discussion, car elle représente une simplification du monde de la part de l'enfant. On sait que «piquer» est un mot polysémique, qui peut indiquer des événements différents; ce n'est pas seulement les abeilles qui piquent. Néanmoins, cette simplification du monde n'empêche pas de voir la perspective de l'enfant, de se mettre dans sa perspective et de suivre son raisonnement, qui reste correct (même si le support est sur des prémisses faibles). En

effet, si on accepte de suivre le discours de l'enfant à partir de sa prémissse («tout ce qui pique est une abeille»), l'argumentation est correcte d'un point de vue logique. C'est donc important de reconnaître la capacité d'argumenter de l'enfant, et éventuellement de discuter avec lui des points de départ (prémisses) sur lesquels l'argumentation s'appuie.

Notre deuxième exemple concerne un enfant de trois ans et demi, Guillaume. La grand-mère de Guillaume est venue lui rendre visite et elle doit maintenant repartir en avion. La maman de Guillaume a acheté du chocolat pour la grand-mère. Cette dernière met le chocolat dans sa valise avant son départ, mais Guillaume produit une argumentation pour la convaincre qu'elle doit le lui laisser (exemple 2).

b) Exemple 2

Guillaume: Grand-maman, tu ne peux pas prendre le chocolat avec toi. Ta valise est trop lourde. Tu vois? Tu n'arrives pas à l'amener à l'aéroport. Tu peux le laisser ici avec moi.

FamPra.ch 2016 - S. 409

Dans ce cas, la sophistication que nous observons est liée au fait que l'argument de Guillaume est spécifiquement construit pour sa grand-mère. Guillaume ne dit pas qu'il a envie de goûter le chocolat; il formule plutôt sa requête en tant que service offert à sa grand-mère. La construction d'un argument en vue d'un destinataire démontre la capacité d'un enfant relativement petit à se décentrer en se mettant dans la perspective de son interlocuteur.

Finalement, dans le dernier exemple, je regarderai de manière plus détaillée comment un discours, qui, à première vue, ne semble pas cohérent, le devient si on laisse à l'enfant l'espace pour l'expliquer. En même temps, on comprend ici le rôle que l'adulte peut jouer dans l'interaction communicative et la possibilité qu'il a de «donner la parole à l'enfant» de manière active, en le soutenant et en l'invitant à s'expliquer. L'exemple en question (exemple 3) concerne une discussion à la maison entre Leo (7 ans) et sa mère.

c) Exemple 3

1. Leo: À Pâques, mets-moi la chemise, toi tu ne me mets jamais la chemise!

Mère: Leo! C'est toi qui ne veux pas la mettre! Tu es toujours en guerre contre ces chemises parce que tu dis qu'elles sont froides.

Leo: Non, à Pâques, mets-moi la chemise. Je veux faire le détective.

Mère: Mais quel est le rapport?

Leo: Les détectives portent la chemise. Chemise blanche, pantalons gris ou noir et gros souliers. Tel est leur uniforme.

Mère: Ah. Et toi comment fais-tu pour le savoir?

Leo: Je l'ai vu dans la publicité, il y avait un détective.

Ici, l'enfant fait un lien entre la chemise (blanche) et le détective qui ne semble pas clair (tour de parole 1), à première vue, à l'adulte. La question de la mère «quel est le rapport?» (voir tour de parole 7) permet à l'enfant d'expliquer le préambule/prémissse à partir duquel il développe

sa pensée. Il est clair que, dans ce cas, le ton de la mère semble plutôt direct: «et quel est le rapport?» et «et comment fais-tu pour le savoir?» sont des formulations très fortes et directes, certainement pas marquées par un niveau de courtoisie élevé. L'enfant, cependant, ne semble pas dans ce cas mis en difficulté par ces questions. De par sa réaction et de par la connaissance du contexte, nous pouvons conclure que la relation n'est pas conflictuelle à la base, c'est pourquoi, dans ce cas, l'enfant se sent legitimé à exposer ses raisons. La même question aurait pu être plus indirecte, notamment dans le cas d'une situation d'asymétrie plus marquée, dans laquelle l'enfant aurait été en crise en raison d'un motif lié au conflit.

Au-delà du ton et du registre de la question, il est toutefois important, face à une affirmation qui paraît «bizarre», de comprendre les raisons de l'enfant avant même de les juger. En généralisant, dans l'optique de construction d'un espace de pensée,

FamPra.ch 2016 - S. 410

nous pourrions ajouter que, pour légitimer la perspective de l'enfant face à une question qui semble bizarre, l'adulte peut se positionner dans une perspective de questionnement. La question, comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent («Quel est le rapport?», tour de parole 4; «et toi, comment fais-tu pour le savoir?», tour de parole 6) est la première aide à l'émergence de l'argumentation de l'enfant, de ses raisons profondes. Ce type de positionnement chez l'adulte, qui a été exposé et analysé d'une manière plus complète par Greco MORASSO, MISEREZ-CAPEROS et PERRET-CLERMONT²⁰, est une première forme du développement d'un espace de pensée pour les enfants. En se référant au rôle de l'adulte, les auteurs parlent d'un «*type particulier de discours produit dans l'effort de respecter et de soutenir la pensée émergente de l'enfant en développement*»; et des questions comme «*l'instrument par lequel l'adulte introduit l'enfant à la possibilité d'exposer, de développer et de défendre un propre point de vue*»²¹.

2. *L'espace pour soulever un problème*

Un deuxième aspect qui est important pour construire effectivement un espace de pensée, dans lequel les enfants ont la possibilité de prendre la parole, est celui de garantir que les enfants puissent soulever des problèmes, c'est-à-dire des sujets à discuter (*issues*, selon le lexique technique de la théorie de l'argumentation). En effet, la gestion des sujets de la discussion est une mesure de l'application de la règle de la liberté (voir section 2), donc *une mesure de la légitimité attribuée aux interlocuteurs*. Si on est libre de parler, mais qu'on ne peut pas choisir le sujet de discussion, on subit déjà une limitation de ses possibilités d'expression. Bien que les contextes institutionnels, notamment la procédure et la médiation, imposent des limites sur le type de sujets que l'on peut traiter au cours de la discussion, il est néanmoins possible de prévoir la possibilité pour les enfants d'introduire quelques aspects qu'ils considèrent importants.

Prenons en considération un exemple tiré de la littérature, qui montre les potentielles implications d'une gestion des sujets totalement contrôlée par les adultes. MEHMETI et PERRET-CLERMONT²² proposent l'analyse d'une activité didactique expérimentale dans une classe d'une école de langue et culture albanaise en Suisse romande. L'intention de cette étude était de vérifier si les enfants

d'une minorité culturelle avaient nécessairement une «distance culturelle» avec l'école et sa culture.

L'hypothèse à la base de cette recherche était, en effet, qu'en favorisant de bonnes conditions au niveau psychosocial, on peut vérifier que les enfants sont capables de prendre la parole et de participer aux activités de l'école, en développant un raisonnement critique sur des questions d'importance mondiale – par exemple la pollution. Les auteurs ont montré que les enfants sont capables de prendre la parole, de donner un point de vue et d'exposer leurs raisons²³. Ils sont aussi capables d'aborder de nouveaux thèmes de discussions, en soulevant des problèmes qui, selon eux, doivent être discutés. Toutefois, ces auteurs observent aussi que, parfois, l'introduction des sujets de discussion est dirigée par l'adulte; dans ce cas, les enfants sont «limités» à suivre les pistes ouvertes par les adultes.

Dans des contextes institutionnalisés comme l'école, mais aussi la procédure et la médiation, la gestion des «issues» ou sujets de discussion est très délicate et importante. Il est donc fondamental de s'interroger sur cette question de légitimation. L'introduction de nouvelles questions dans une discussion scolaire de la part de jeunes enfants est-elle reconnue par l'adulte? Les adultes sont-ils capables de se décentrer et d'admettre que leurs propres propositions pour une problématique peuvent être discutées²⁴? Quand est-ce productif pour le développement de la discussion et quand est-ce que ça ne l'est pas? À l'école, par exemple, lorsque cela interfère avec l'enseignement et les objectifs d'apprentissage, on doit l'éviter; de la même manière, pendant la procédure ou la médiation, on doit tenir compte des sujets de discussion qui sont plus productifs pour la résolution de la dispute²⁵. Il n'est donc pas possible de suivre toutes les pistes ouvertes par les enfants; il s'agit parfois d'une architecture complexe de l'espace de pensée²⁶, dont les décisions à prendre ne sont pas simples. Il n'y a cependant pas encore assez de recherches pour comprendre quelles sont les conséquences de ces décisions. C'est-à-dire que se passe-t-il lorsque nous ne laissons pas cela se produire? Quel est l'effet sur le mineur et quel est l'effet sur l'adulte? Perdons-nous quelque chose? Oublions-nous quelque chose? Risquons-nous de ne pas comprendre?

3. *Questions d'interprétation: l'adulte, lui aussi, utilise des prémisses culturelles implicites*

Pour comprendre correctement l'interaction adulte-enfant, on doit tenir compte qu'il s'agit d'une interaction communicative et que les messages qui sont échangés doivent être *interprétés*. Le thème de la *légitimité* est donc lié à celui de l'*interprétation*, parce que très souvent, la question de la légitimité de la parole des enfants se résout par un facteur de compréhension et de «crédit communicatif», appelé «principe de charité»²⁷. Comme nous l'avons vu dans les exemples 1-3, les enfants peuvent s'appuyer sur des implicites qui ne sont pas clairs pour les adultes. Toutefois nous devons reconnaître aux enfants et aux adultes le fait que les premiers, quand ils s'expriment,

ont une *intention communicative*, et qu'ils peuvent vouloir communiquer quelque chose, même si le sens n'est pas, à première vue, évident. Compte tenu qu'il existe un problème objectif d'asymétrie adulte-enfant dans la discussion, il est d'autant plus important que l'espace de la pensée soit sauvegardé en attribuant ce crédit communicatif aux enfants.

Plus généralement, dans la dynamique de l'interaction communicative, deux (ou plusieurs) interagents modifient l'état des choses courantes sur la base de leur *connaissance* du monde réel et des mondes possibles pour réaliser des désirs²⁸. En d'autres termes, l'action en général et, en particulier, l'interaction communicative, se produit à partir de la connaissance du monde, qui reste souvent *implicite* pour les interlocuteurs. En effet, normalement, on n'a pas besoin de retourner sur ce qui est déjà connu. Les problèmes surgissent, éventuellement, si ce qui est implicite ne fait pas vraiment partie des connaissances partagées entre les acteurs (interagents) et les interlocuteurs d'une interaction communicative.

Si les interventions des enfants ne sont pas toujours faciles à interpréter, du moins à première vue, il est possible que même les enfants soient confrontés à des prémisses culturelles implicites. Le discours adulte, lui-même, est issu d'implicites culturels, des attentes qui sont liées au champ d'interaction dans lequel on agit ou à des pratiques et des rites (par exemple de l'école, de la conversation entre adultes, etc.). Savoir évaluer la présence de ces notions implicites chez les adultes est un autre aspect à considérer pour bien comprendre l'interaction adulte-enfant: il faut être conscient de l'implicite que nous «imposons» nous-mêmes aux enfants, parfois sans en être conscients. J'aimerais illustrer ce point avec l'aide d'exemples tirés d'un ouvrage de JEAN PIAGET, notamment *La représentation du monde chez l'enfant*, dans lequel l'auteur se propose d'étudier la vision du monde, la représentation, d'une certaine manière le «cadre» de la compréhension de l'enfant²⁹. Dans l'un des chapitres, PIAGET souligne

FamPra.ch 2016 - S. 413

la dynamique de la causalité et sa représentation chez des enfants âgés de deux à huit ans. Dans cet ouvrage, il y a des exemples où le psychologue demande aux enfants les raisons d'un certain phénomène naturel. Parfois, PIAGET utilise le mot «pourquoi» pour cette interrogation, comme dans l'exemple suivant (exemple 4):

Exemple 4

Mor (5 ans). «Pourquoi il fait nuit? – *Parce qu'il fait noir.* – Pourquoi il fait noir? *Parce que c'est le soir. Les petits enfants doivent se coucher.* [...]».

Evidemment, Piaget pense à la cause *physique* des événements, mais cet arrière-fond ne semble pas clair pour tous les enfants. Dans l'exemple considéré, Mor répond en interprétant le «pourquoi» en termes de causalité finale, notamment du but de l'«action» du «faire noir», qui dans sa vision «sert» aux enfants pour se coucher. En interprétant la réponse de l'enfant, au niveau linguistique, on doit considérer que le mot «pourquoi» est effectivement ambigu, pour ce qui concerne certains usages, entre la cause efficiente (la cause de la physique) et la cause finale (but, comment dans «Pourquoi tu n'es pas venu hier?»)³⁰. L'ambiguité n'apparaît probablement pas aux adultes qui font immédiatement une connexion avec la physique dans la

question «pourquoi il fait nuit?»; néanmoins, il faut être conscient qu'il s'agit d'un implicite culturel en quelque sorte lié aux pratiques éducatives et scolaires. Prendre conscience des implicites, en effet, fait partie de la réflexivité³¹ que nous avons déjà évoquée en tant que composante essentielle de l'ouverture à la négociation (voir section 2).

IV. Quelques conclusions

Pour reprendre le sens de cette contribution d'une manière différente, j'introduirai le discours d'un médiateur (Larry Fong, actif au Canada) dans un conflit familial père-fille (adulte) que j'ai discuté ailleurs³². Le médiateur prend la parole suite à un moment d'impasse au sein de la session de médiation; en effet, une des parties en conflit (le père), n'accepte pas que la discussion soit conduite et orientée par le médiateur. Il sent que sa fille veut parler avec lui d'une manière nouvelle, adulte; et il ne fait pas confiance au médiateur, il pense plutôt que ce type de discussion ouverte risque de détériorer la relation entre eux. C'est là que le médiateur utilise une métaphore pour inviter les parties, le père en particulier, à «prendre le large» et à

FamPra.ch 2016 - S. 414

naviguer en eaux inexplorées, c'est-à-dire comprendre ce que sa fille veut apporter à la discussion sans préjuges. L'exemple 5 est un extrait tiré de cette discussion³³:

Exemple 5

- 208 M Attends, j'ai besoin de savoir (.) comment avez-vous fait ça auparavant (.) Ca me semble (.) comme une nouvelle (.) expérience (.) pour vous deux (.) N'ai-je pas raison ↑
- 209 T Oui
- 210 M Papa ↑
- 211 P Je pense que oui
- 212 M Oui (.) et si c'est une nouvelle expérience pour vous deux (.) alors (.) nous sommes dans des eaux inexplorées (.) nous ne savons pas vraiment où nous allons
- 213 P Je ne comprends pas cela parce que (.) nous sommes en train de parler du renvoi (.) de James
- 214 M Et si nous sommes en eaux inexplorées (.) alors (.) peut-être nous devrions (.) essayer de s'assurer que nous comprenons (.) où nous allons
- 215 P Mm
- 216 M Oui ↑
- 217 P Oui ↓ j'imagine
- 218 M Alors pourquoi ne cherchons-nous pas où votre fille est en train d'aller avec ca ↑ (.) et juste d'écouter ce qu'elle a à dire

Dans cet extrait (exemple 5), le médiateur décrit d'une manière métaphorique, l'esprit qu'un adulte peut assumer si son but est de laisser un espace de pensée pour les enfants, en les laissant exprimer leurs thèses et arguments, et en laissant de la place pour qu'ils puissent soulever des questions importantes.

J'espère que cette contribution a aidé à faire le point sur certains paramètres qui peuvent aider à la «navigation en eaux inexplorées», notamment: respecter les enfants s'ils ouvrent des «issues» (sujets pour la discussion), écouter leurs thèses et arguments, prendre conscience des implicites des enfants et des adultes pour interpréter correctement ce qui se passe au sein de la discussion.

Comme nous l'avons vu, adopter ce type d'attitude ouverte n'est pas simple, vu qu'on doit considérer le rôle de l'implicite, les «surprises» que la conversation adulte-enfant ne manque pas de réservoir, les incompréhensions possibles, et d'autres aspects difficiles à prévoir. Toutefois, ce que j'ai voulu montrer à travers cet examen synthétique des aspects fondamentaux d'une discussion argumentative et, donc, pour la création d'un espace de pensée pour les enfants est qu'il y a des questions «sensibles». Se confronter avec ces questions est sans doute le premier pas à faire pour apprendre

FamPra.ch 2016 - S. 415

à construire un espace de pensée au sein duquel les enfants sont légitimés à prendre la parole dans la procédure comme dans la médiation. Il s'agit d'un travail qu'adultes et enfants doivent réaliser ensemble, c'est donc un travail d'apprentissage commun.

Symboles de transcription (exemple 5)

<i>Symbol</i>	<i>Explication</i>
(.)	Pause d'une seconde maximum
↑	Intonation ascendante (question)
↓	Intonation descendante (exclamation)
YOU SHOULD	Emphase

Remerciements

Les développements récents de notre travail sur l'argumentation des enfants ont été rendus possibles grâce à une subvention obtenue par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (N° 100019_156690, «Analyser l'argumentation implicite de l'enfant: Reconstruction de prémisses procédurales et matérielles», requérants: A.-N. Perret-Clermont, S. Greco, A. Iannaccone, A. Rocci).

Résumé: *Qu'est-ce que signifie donner la parole aux enfants? Prendre la décision au niveau institutionnel de les faire intervenir n'est pas suffisant. Donner la parole aux enfants signifie, au niveau communicatif, créer un espace dans la discussion des adultes, dans lequel les enfants sont légitimés et encouragés à intervenir. Cette contribution vise à discuter (et problématiser) les dimensions fondamentales de l'espace nécessaires pour permettre aux enfants d'intervenir dans la discussion, en considérant des exemples tirés d'interactions communicatives dans lesquelles les enfants prennent la parole.*

Zusammenfassung: *Was bedeutet es Kinder zu Wort kommen zu lassen? Es geht nicht nur darum auf institutioneller Ebene eine Entscheidung zu treffen und die Kinder sprechen zu lassen, Kindern zu Wort kommen zu lassen, bedeutet auch in der Diskussion der Erwachsenen einen Raum zu schaffen, in dem die Kinder sich trauen zu intervenieren und als legitime Gesprächspartner wahrgenommen werden. Ausgehend von Beispielen, in denen Kinder das*

- 1 Je remercie Christine Guy-Ecabert et Marie-Elisabeth Volckrick de m'avoir invitée à participer au colloque «L'enfant, acteur dans la procédure et dans la médiation» (Mai 2015) à l'origine de cette contribution. Je remercie également tout(e)s les participante(e)s pour leur interaction attentive et stimulante. Enfin, je tiens à remercier Alessandra Oriolo et Sophie Marques pour leur aide précieuse à la révision linguistique de ce texte en langue française. Pour l'élaboration du sommaire en allemand, je remercie Rebecca Schär.
- 2 PERRET-CLERMONT, The architecture of social relationships and thinking spaces for growth, in: PSALTIS/GILLESPIE/PERRET-CLERMONT (eds), Social relations in human and societal development, Houndsmill Basingstoke 2015, 51.
- 3 Voir CIGADA, Les émotions dans le discours de la construction européenne, Milan 2008, 13: «n'importe qui peut constater ce paradoxe: c'est à cause d'une émotion que la raison avance ou bien s'arrête».
- 4 PERRET-CLERMONT, Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée, in: DUCRET (éd.), Actes du colloque. Constructivism: usages et perspectives en éducation (Vol. I), Genève 2001, 3.
- 5 PERRET-CLERMONT (n. 4), 3.
- 6 Voir en particulier RIGOTTI/CIGADA, La comunicazione verbale, Santarcangelo di Romagna, 2013.
- 7 RIGOTTI/CIGADA (n. 6), 58. En réélaborant un concept du sémioticien Peirce, les auteurs proposent de considérer le changement en tant que but de la communication.
- 8 Voir MULLER MIRZA ET AL., Psychosocial processes in argumentation, in: MULLER MIRZA/PERRET-CLERMONT (eds), Argumentation and education: Theoretical foundations and practices, New York 2009, 1 ss.
- 9 Voir GUY-ECABERT, Ansprache und Austausch zur Mediation in der Schweiz, Perspektive Mediation 2014, 242.
- 10 VOLCKRICK, Les usages du tiers dans la négociation, Négociations 2009, 131.
- 11 Et on ne peut prétendre qu'un enfant soit en mesure d'avoir une voix exclusivement en médiation, si dans le reste de la société (famille, école), l'espace pour la pensée lui est refusé.
- 12 Pour une introduction à la théorie de l'argumentation, voir RIGOTTI/GRECO MORASSO, Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource, in: MULLER MIRZA/PERRET-CLERMONT (eds), Argumentation and education: Theoretical foundations and practices, New York 2009, 9 ss.
- 13 En anglais, le terme «*reasonableness*» caractérise le fondement philosophique de l'étude de l'argumentation. Notamment, ce terme est parfois traduit en français par «*rationalité*», qui toutefois traduit également «*rationality*». Pour cet article, j'utiliserai le terme «*discours raisonnable*» et, en général, l'adjectif «*raisonnable*» pour souligner que l'attitude de «*reasonableness*» qui est typique de l'argumentation va au-delà du rationalisme et du calcul logique. Elle prend idéalement en considération plusieurs facteurs, personnels et contextuels, qui sont impliqués dans une décision. Voir RIGOTTI/GRECO MORASSO (n. 12), 9 ss.
- 14 Voir VAN EEMEREN/HOUTLOSSER, Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique, in: DOURY/MOIRAND (éd.), L'argumentation aujourd'hui: positions théoriques en confrontation, Paris 2004, 45.
- 15 VAN EEMEREN/HOUTLOSSER (n. 14), 45, 47.

- 16 VAN EEMEREN/GROOTENDORST, A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach, Cambridge 2004.
- 17 MULLER MIRZA/BUTY, L'argumentation dans les contextes de l'éducation: enjeux et questions vives. Introduction, in: MULLER MIRZA/BUTY (éd.), L'argumentation dans les contextes de l'éducation, Berne 2015, 13, 19.
- 18 Voir par exemple PONTECORVO/ARCIDIACONO, Social interactions in families and schools as contexts for the development of spaces of thinking, in: ZITTOUN/IANNACCONE (eds), Activity of thinking in social spaces, New York 2014, 83; DANISH/ENYEDY, Latour goes to kindergarten: Children marshalling allies in a spontaneous argument about what counts as science, Learning, Culture and Social Interaction 2015, 5.
- 19 Pour des raisons d'anonymat, les noms ne correspondent pas aux noms réels. Les interactions dans cette section ont été traduites d'italien en français (notre traduction). En général, dans cet article, les exemples sont tirés d'une étude pilote qui a été conduite à l'intérieur du projet «*Analysing children's implicit argumentation: Reconstruction of procedural and material premises*», financé par le Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique (contrat n. 100019_156690), requérant(e)s: A.-N. Perret-Clermont, S. Greco, A. Iannaccone, A. Rocci.
- 20 GRECO MORASSO/MISEREZ-CAPEROS/PERRET-CLERMONT, L'argumentation à visée cognitive chez les enfants. Une étude exploratoire sur les dynamiques argumentatives et psycho-sociales, in: MULLER MIRZA/BUTY (éd.), L'argumentation dans les contextes de l'éducation, Bern, 2015, 39 ss.
- 21 GRECO MORASSO/MISEREZ-CAPEROS/PERRET-CLERMONT (n. 20), 39, 74 s.
- 22 MEHMET/PERRET-CLERMONT, Seeking success of migrant pupils through designed tasks: A case study with Albanian pupils in Switzerland, EARLI SIG 10, 21, 25 joint meeting: Open spaces for interaction and learning diversities, Padua 2014.
- 23 Voir notamment MEHMETI/PERRET-CLERMONT (n. 22). Voir aussi la discussion en GRECO/MEHMETI/PERRET-CLERMONT, Getting involved in an argumentation in class as a pragmatic move: Social conditions and affordances, European Conference on Argumentation, Lisbonne 2015.
- 24 Pour le concept de décentration, voir MULLER MIRZA ET AL. (n. 8). Notamment, il n'est pas facile pour l'adulte de se décentrer suffisamment pour saisir la perspective de jeunes interlocuteurs, qui parfois ne peuvent tout simplement pas imaginer que les adultes ne puissent pas partager leurs prémisses (et vice versa). Voir PERRET-CLERMONT ET AL., Children and knowledge-oriented argumentation. Some notes for future research, in: GOBBER/ROCCI (eds), Language, reason and education: Studies in honor of Eddo Rigotti, Bern 2014, 259.
- 25 AAKHUS, Neither naïve nor critical reconstruction: dispute mediators, impasse, and the design of argumentation, Argumentation 2003, 265; GRECO MORASSO, Argumentation in dispute mediation: A reasonable way to handle conflict, Amsterdam/Philadelphia, 2011.
- 26 PERRET-CLERMONT (n. 2), 51 ss.
- 27 À ce propos, voir ANDERSON ET AL., On the logical Integrity of children's arguments, Cognition and Instruction 1997, 135.
- 28 Voir la proposition d'une définition d'action et interaction humaine par RIGOTTI/CIGADA (n. 6).
- 29 PIAGET, La représentation du monde chez l'enfant, Paris, 1947.
- 30 En effet, la cause finale (but) est limitée à l'action humaine et moins évidente dans le cas des phénomènes naturels comme le fait de «faire noir». Mais on peut se demander si on a traité ce sujet explicitement avec les enfants avant de les questionner.
- 31 Au sens de VOLCKRICK, Négociations 2009, 131 ss.
- 32 GRECO MORASSO (n. 25).

33 Notre traduction du texte original en anglais.