

Reprendre la parole de l'autre dans une situation d'entretien piagétien¹

Stéphanie BREUX, Francesco ARCIDIACONO & Anne-Nelly PERRET-CLERMONT

Institut de Psychologie et Education, Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel

The aim of this study is double: to observe and analyze reprises in Piagetian tests; and to better understand, through the study of reprises, the construction of children's thinking when they are involved in a conversation with the adult. The corpus is composed by videotaped conversations between adults and children around the Piagetian test of conservation of quantities of liquid. Evidence suggests that reprises are not just imitation or heteronomy. They are used by children (and also adults) to try to deal with on the one hand the expectations of the adult and their peers and on the other hand with the elaboration and expression of a personal point of view. This raises the important question of what such tests can assess: the individual cognitive competencies of the children or the social, linguistic and cognitive quality of a (collective) conversation?

1. Introduction

L'entretien piagétien, dans son idée originale, se voulait un moyen pour décrire et étudier le développement cognitif de l'enfant. Piaget (1926/2003) entendait observer l'évolution de la structure de la pensée des enfants, en étudiant leurs réponses, leurs jugements, leurs raisonnements et leurs arguments lors de conversations qu'il engageait avec eux. A sa suite, de nombreux chercheurs ont tenté de comprendre ce que ce type d'entretien, appelé "entretien critique-clinique", implique pour les participants (Rose & Blank, 1974; Rommetveit, 1976; Donaldson, 1978; Grossen, 1988; Light & Perret-Clermont, 1989; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Trognon, 1992; Bond & Tryphon, 2009; Arcidiacono & Diez del Corral Areta, 2013). A notre tour, nous nous intéressons aux composantes psycho-sociales et aux dynamiques conversationnelles à l'œuvre dans ces entretiens. Etudier l'entretien piagétien sous ces angles permettra peut-être aussi de contribuer à mieux comprendre ce qu'il se déroule dans d'autres types d'entretiens diagnostiques ou thérapeutiques (par exemple lors d'un bilan de compétences établi par des logopédistes).

Dans les entretiens piagétiens, l'adulte cherche à obtenir le point de vue propre de l'enfant sur la question posée. Au fur et à mesure que d'autres chercheurs l'ont utilisé et se le sont approprié, l'entretien critique-clinique

¹ Avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (contrat no. PDFMP1-123102/1)

est devenu un moyen de diagnostiquer la manière dont l'enfant pense et d'évaluer la compétence opératoire de l'enfant à ce moment-là.

Dans cet article, notre objectif est d'une part d'observer et d'analyser comment les adultes et les enfants reprennent les mots d'autrui dans la situation des entretiens piagétiens; d'autre part, à travers ce phénomène de la reprise, de tenter de mieux comprendre la construction de la pensée de l'enfant lorsqu'il est dans une conversation avec l'adulte dans ce contexte particulier. Comment l'enfant tente-t-il simultanément de développer un point de vue propre et de répondre aux attentes des partenaires, dans un contexte comportant différents (en)jeux, tant cognitifs que sociaux? Dans ce cadre, le phénomène de la reprise de parole sera considéré comme un outil permettant d'étudier cette question. Nous faisons l'hypothèse que la reprise n'est en général pas le reflet d'un état supposé d'hétéronomie chez l'enfant et n'est souvent pas non plus une simple imitation mais un moyen de tenter de gérer la tension entre l'élaboration et l'expression d'un point de vue propre et l'exigence de répondre aux attentes des partenaires de la conversation (adulte et camarades).

2. Reprises de parole et interactions

Pour Bakhtine (1984: 296), "notre parole, c'est-à-dire nos énoncés [...], est remplie des mots d'autrui" et "l'expérience verbale individuelle de l'homme évolue sous l'effet de l'interaction continue et permanente des énoncés individuels d'autrui". Certains auteurs, qui s'inscrivent principalement dans le domaine de la linguistique, des sciences du langage et du développement du langage, ont étudié ce phénomène de la reprise sous différents angles. Ainsi, par exemple, Vion et Mittner (1986: 25) s'appuient sur une typologie des reprises (répétitions avec ou sans modalisation, recodages, reprises-modifications) pour "étudier les modes de prise de parole d'un sujet parlant" et concluent que le phénomène de la reprise ne dépend pas seulement du degré de maîtrise de la langue par le locuteur mais aussi de la nature de l'interaction des protagonistes de l'échange. Alors que ces auteurs ont étudié la reprise chez deux sujets adultes à un moment précis, d'autres auteurs se sont penchés sur son importance dans le développement du langage (Salazar Orvig, 2000; de Weck, 2006), la première avec des enfants tout-venant, soulignant la vocation discursive et dialogique de la pensée, la seconde comparant des enfants dysphasiques et tout-venant. En plus d'étayer l'acquisition des unités linguistiques chez le jeune enfant (Bernicot, Hudelot & Salazar Orvig, 2006: 4), la reprise, et plus particulièrement l'hétéro-reprise, "est une des formes privilégiées de l'accusé de réception dans le dialogue et donc un véhicule de l'intercompréhension". La reprise par l'enfant permettrait donc à ce dernier

de s'insérer dans le dialogue. Dans le même ordre d'idée, Salazar Orvig (2000: 89) relève que

la reprise constitue un processus clé dans le développement de l'insertion dialogique de l'enfant. L'évolution des hétéro-reprises nous permet de visualiser le développement de la capacité de l'enfant, au delà de la pure imitation, à prendre en compte ce que l'autre dit, à se saisir des mots d'autrui et les réutiliser dans des situations similaires, à s'inscrire en continuité avec le discours de l'adulte, à construire une contribution propre à partir de ce travail d'appropriation, tout en diversifiant ses propres positions énonciatives.

Bernicot, Salazar Orvig et Veneziano (2006) ont identifié certaines fonctions de la reprise dans une situation d'interaction entre mère et enfant, non pas uniquement du point de vue de l'intention du locuteur mais aussi du point de vue inter psychologique. La première fonction est celle qu'elles nomment la fonction TEXTE (se mettre d'accord sur l'intelligibilité des énoncés). La seconde fonction sert à ajuster les ETATS MENTAUX des deux interlocuteurs (maintien du dialogue, confirmation, acquiescement, refus, insistance). Les troisième et quatrième fonctions sont les fonctions ASSERTIF (précise la description du monde exprimée par les énoncés) et DIRECTIF (tentative de faire faire quelque chose à l'auditeur). La dernière fonction évoquée par les auteurs est l'IMITATION. Dans le cas d'une interaction entre une mère et son enfant, les auteures ont défini l'imitation comme la reprise par l'enfant du dernier mot de la mère et sans réponse de celle-ci. Ces distinctions seront utilisées ici en tant qu'instrument analytique pour contribuer à mieux comprendre la construction de la pensée de l'enfant dans la dynamique de la conversation. Les différentes fonctions de la reprise ne seront pas étudiées pour elles-mêmes mais serviront de base à l'émission d'hypothèses dans la situation où un enfant tente en même temps de se construire un point de vue propre et de répondre aux attentes des autres dans la conversation.

3. Démarche

La présente étude se base sur un corpus de vidéos de recherches autour de l'épreuve piagétienne de conservation des quantités de liquide recueilli au cours des trente dernières années principalement à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel (Suisse) par divers chercheurs, avec des objectifs de recherche différents. Nous procédons ici à une analyse secondaire des données.

L'épreuve de conservation des quantités de liquide prévoit qu'un expérimentateur discute avec un, deux ou plusieurs enfant(s)² à propos de la quantité de liquide contenue dans des verres de différentes formes. Au

² Dans la suite de ce paragraphe, et par commodité, le masculin singulier sera utilisé. Mais que le lecteur soit avisé qu'il peut s'agir également d'un pluriel (plusieurs enfants) ou d'un féminin.

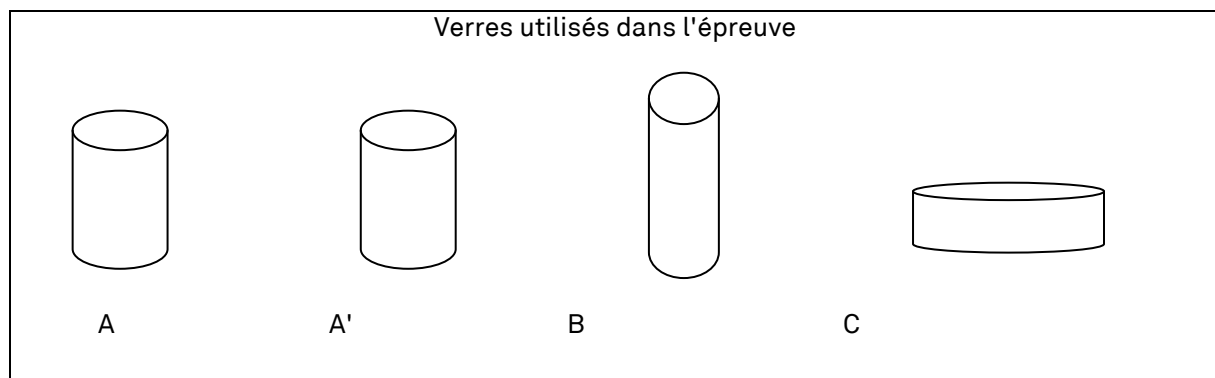
commencement de l'épreuve, l'adulte (et/ou l'enfant) verse la même quantité de liquide dans deux verres semblables. Une fois que l'enfant a reconnu l'égalité initiale des quantités, le contenu de l'un des verres est versé dans un verre de forme différente (long et mince, par exemple). Puis, l'expérimentateur demande à l'enfant si la quantité contenue dans ce deuxième verre est équivalente, plus grande ou plus petite que celle contenue dans le premier verre. On peut répéter cette phase de transvasement dans d'autres verres de différentes formes. Dans chacune de ces situations, on interroge l'enfant sur l'équivalence des quantités, en formulant des questions et en faisant des contre-suggestions, dans le but de comprendre si l'enfant raisonne à l'aide du concept opératoire de quantité ou s'il se limite à prendre en compte l'impression que lui donnent les configurations perceptives. Les enfants interrogés ont entre 4 et 7 ans. Notre corpus se compose principalement de quatre recherches, ce qui représente un total de plus de 70 heures d'enregistrement, une dizaine d'expérimentateurs et expérimentatrices et environ 350 enfants.

La première étape de l'analyse a consisté en un visionnement complet de toutes les interactions ainsi qu'en une description de celles-ci. Il en ressort que la reprise est un phénomène massif. A partir de là, quelques interactions où le phénomène de la reprise apparaissait clairement ont été choisies. Parmi celles-ci, une douzaine de passages ont ensuite été sélectionnés; trois ont été retenus pour l'analyse. Ils ont été choisis car, d'une part, ils présentent trois types d'hétéro-reprises différents et fréquemment rencontrés dans l'ensemble des interactions (les reprises par l'adulte, les reprises entre enfants et les reprises par l'enfant des paroles de l'adulte); et, d'autre part, le phénomène de la reprise semble y tenir un rôle important dans le déroulement de l'interaction, apparaissant dans un tournant de la conversation. Vu que nous sommes au début de l'analyse de ces données et donc en phase exploratoire, nous avons voulu porter attention d'abord aux trois types les plus fréquents de reprises.

4. Reprises et fonctions

Trois cas de figure différents sont ici analysés: celui où l'adulte reprend les paroles de l'enfant, celui où l'un des enfants reprend les paroles de son camarade et le troisième est une reprise de l'adulte par l'enfant.

Symboles de transcription utilisés dans les extraits	
? intonation interrogative	, intonation ascendante
. intonation descendante	... hésitation
<i>ita</i> (italique) élément d'intérêt pour l'analyse, en l'occurrence les reprises	(()) commentaires du transcripteur



4.1. Les reprises par l'adulte

Extrait 1. Participants: expérimentatrice; Juliette et Anthony, âgés de 6 ans; situation de départ: quantité $A=A'$ puis $A \rightarrow C$.

7. Exp: oui? d'accord. ((prend le verre C et le pose)) et puis maintenant, si je prends le sirop qu'il y a ici, ((prend le verre A)) et que je le mets là-dedans. ((indique le verre C)) comme ça. ((verse le contenu de A dans C)) est-ce qu'il y a la même chose de sirop ici ((verre C)) et ici? ((verre A')) ou est-ce qu'il y a plus?
8. Juliette: ici y en a moins, ((indique le verre C))
9. Exp: *y en a moins?*
10. Anthony: ici y en a plus ((indique le verre C))
11. Exp: *ici y en a plus?* ((indique le verre C)) pourquoi y en a plus? ((en s'adressant à Anthony))
12. Anthony: parce que là c'est un petit pot, ((indique A')) puis là c'est un grand pot. ((indique C))
13. Exp: *ça c'est un petit pot?*
14. Juliette: c'est le contraire
15. Exp: *c'est le contraire?*
16. Juliette: ça c'est le grand pot ((indique A')) ça c'est le petit pot ((indique C))
17. Exp: *ça c'est le grand pot* ((indique A')) *ça c'est le petit pot* ((indique C)).
18. Juliette: ((fait oui de la tête))

L'expérimentatrice, dans l'extrait ci-dessus, reprend mot pour mot les paroles de Juliette et Anthony, par cinq fois, aux tours de parole 9, 11, 13, 15 et 17. Parfois, elle reprend également leurs gestes (tours de parole 11 et 17). Les hypothèses formulées ici concernent les hétéro-reprises faites par l'adulte, en italique dans l'extrait. Ce passage se situe au début de l'interaction. L'expérimentatrice fait connaissance avec les enfants et, dans ce cas, nous pourrions faire l'hypothèse que la reprise quasi-systématique par l'expérimentatrice est un moyen de rythmer le discours. La régularité des reprises en particulier incite à le penser. Ceci pourrait constituer une variante de la fonction TEXTE de Bernicot *et al.* (2006).

Une hypothèse alternative peut être avancée: l'expérimentatrice, par les reprises, donnerait une légitimité d'existence aux paroles des enfants, comme une affirmation qu'elle a entendu et pris en considération leur discours, à la manière d'un "accusé de réception". En agissant ainsi, elle inscrirait les enfants dans l'interaction et dans le dialogue et donnerait aux paroles des deux enfants la même légitimité d'exister. Nous proposons de considérer cette légitimité d'exister comme une nouvelle fonction. L'adulte, par la reprise, donnerait à la parole des enfants cette légitimité, et par là celle d'exprimer un point de vue propre. L'examen de l'intonation de l'expérimentatrice, intonation interrogative dans la plupart des cas à l'exception de la dernière reprise, soutient cette hypothèse. En effet, l'expérimentatrice, en reprenant chacune des paroles des enfants avec une intonation interrogative, pourrait signifier par là "ai-je bien saisi ce que tu dis?". La confirmation par l'enfant serait ici implicite mais nous pourrions imaginer que Juliette et Anthony pourraient confirmer la reprise de l'adulte en la ponctuant d'un "oui".

Il se pourrait aussi qu'en reprenant textuellement les mots des enfants, l'adulte veuille leur signifier qu'elle a compris leurs propos et les relève. Dans ce cas-là, la reprise pourrait être considérée comme remplissant la fonction TEXTE (se mettre d'accord sur l'intelligibilité des propos). L'expérimentatrice donnerait alors un feedback à chacun des enfants quant au fait que leurs propos sont intelligibles.

Ces multiples et régulières reprises pourraient également être interprétées par les enfants comme des signes d'accord de la part de l'expérimentatrice avec chacun de leurs propos. La reprise remplirait alors la fonction d'ajustement des ETATS MENTAUX, l'adulte s'ajustant à l'état mental des enfants et leur fournissant le feed-back que tel est le cas. Les reprises peuvent être interprétées par les enfants tout autant comme une confirmation de la part de l'adulte qu'ils ont donné la bonne réponse ou au contraire comme une mise en doute: "Ai-je mal fait ou mal dit? Est-ce faux?", se demandent-ils alors. Si tel est le cas, il s'agirait de la fonction ETATS MENTAUX, l'enfant essayant de s'ajuster à l'autre ou d'ajuster son propre état mental.

4.2. *Les reprises entre enfants*

Extrait 2. Participants: expérimentateur; Séverine et Sandra, âgées de 5-6 ans; situation de départ: quantité B=C.

21. Exp: Séverine, comment tu sais qu'il y a moins dans ce verre ((désigne C))?
22. Séverine: je sais pas
23. Exp: alors on va voir si c'est bien comme ça. ((verse C dans A' et B dans A)) alors est-ce qu'il y a la même chose de jus d'orange dans ces deux verres? est-ce

- qu'il y a un verre qui a plus, un verre qui a moins, qu'est-ce que vous pensez?
24. Sandra: y a la même chose,
25. Exp: puis toi Séverine qu'est-ce que tu penses? y a la même chose dans les deux verres? un verre qu'a plus, un qu'a moins?
26. Séverine: *mais moi je dis toujours la même chose qu'elle parce que je vois aussi que c'est la même chose que ce qu'elle dit.*
27. Exp: alors toi il faut que tu me dises ce que tu penses toute seule Séverine,
28. Séverine: *la même chose.*
29. Exp: ... alors est-ce qu'il y a la même chose beaucoup de jus d'orange dans ces deux verres ((B et C)) ou est-ce qu'il y a un verre qu'a plus, un verre qu'a moins? qu'est-ce que tu penses Séverine?
30. Séverine: les deux la même chose
31. Exp: comment tu sais qu'il y a la même chose? tu peux m'expliquer?
32. Séverine: ((silence 5')) parce que là c'est plus bas ((C)) puis là c'est plus haut ((B))
- [...]
58. Exp: puis toi Séverine, si je prends ce verre ici ((désigne A')) puis je le verse ici dedans, ((désigne C)) puis je prends ce verre ici ((désigne A)) puis je le verse ici dedans. ((désigne B)) est-ce qu'il y aura la même chose beaucoup de jus d'orange dans les deux verres?
59. Séverine: là ((désigne B)) il en a plus. ((regarde Sandra))
60. Sandra: hmm, puis là ((désigne C)) y en aura moins
61. Exp: voilà. ben on va voir si c'est bien comme ça, ((verse A dans B et A' dans C))
62. Sandra: ben là ((désigne B)) y en a plus et là, ((désigne C)) y en a moins.
63. Exp: puis toi qu'est-ce que tu penses Séverine? y a la même chose beaucoup de jus d'orange dans les deux verres? ou
64. Séverine: là ((désigne B)) il y en a plus et là ((désigne C)) il y en a moins, ((regarde l'expérimentateur et sourit))
65. Exp: ben voilà on a fini le jeu

Dans cette interaction, un expérimentateur interroge deux enfants, Sandra et Séverine. Considérons tout d'abord l'entièreté de l'interaction, non transcrite ici. Lorsque l'expérimentateur pose une question en ne sollicitant pas nommément l'une des deux enfants, c'est en général Sandra qui répond en premier. Séverine, quant à elle, acquiesce ou complète le discours de sa camarade, ceci à sept reprises et souvent après que l'expérimentateur l'a personnellement sollicitée. Au tour de parole 26, Séverine dit de manière explicite qu'elle reprend les paroles de sa camarade ("mais moi je dis toujours la même chose qu'elle"). Au tour de parole 28, elle procède à une hétéro-reprise: "la même chose" (dit par Sandra au tour de parole 24). Après cela, l'expérimentateur interrogera Séverine en premier et elle répondra qu'il y a une quantité égale dans les

verres B et C, et donnera même un argument pour appuyer ce point de vue (tours de paroles 30 et 32). Cependant, à la fin de l'interaction, au tour de parole 64, elle reprend les termes exacts ainsi que les gestes de Sandra pour dire "là ((désigne B)) il y en a plus et là ((désigne C)) il y en a moins", ce qui est contraire à son raisonnement antérieur.

Ici, une première hypothèse peut être émise: en reprenant les termes précis de sa camarade, Séverine montre qu'elle est d'accord avec le discours de Sandra et qu'elle ne la contredit pas. Même s'il se peut qu'elle ait un avis contraire à celui de sa camarade, Séverine donne l'impression de s'être donné pour tâche de "dire la même chose que ce qu'elle [Sandra] dit". Mais peut-on pour autant parler d'ajustement des états mentaux? Qu'est-il en train de se passer dans cette interaction? Séverine montre-t-elle effectivement qu'elle est d'accord avec sa camarade? Essaie-t-elle d'éviter le conflit? D'imiter Sandra? Ou ces reprises ont-elles une autre fonction? Une analyse approfondie de l'expression "même chose" serait utile³ puisqu'elle est susceptible de désigner: soit la quantité de sirop, soit les propos de la camarade, soit la confirmation réceptive, considérée comme conforme aux propos de la partenaire (confirmation de l'accord avec les propos de sa camarade).

C'est seulement lorsque l'expérimentateur s'adresse directement et en premier lieu à elle que Séverine exprime un point de vue, donne des réponses et des arguments contraires à ceux de Sandra, comme c'est le cas aux tours de parole 30 et 32. Par contre, lorsqu'elle répond après Sandra, Séverine semble se plier à son avis et fait des hétéro-reprises. Séverine semble alors dans une position où sa contribution originale à l'activité et au dialogue se trouve quelque peu bousculée par son désir de conformité au discours de l'autre, ce qu'elle rend explicite au tour de parole 26: "mais moi je dis toujours la même chose qu'elle parce que je vois aussi que c'est la même chose que ce qu'elle dit". Dans la première partie de cet énoncé, Séverine fait mention explicite du fait qu'elle reprend tout le temps les mots de sa camarade et donc de ce qui semble être son effort pour se conformer au discours de l'autre. Cependant, dans la deuxième partie de la phrase, "parce que je vois aussi", elle semble s'appuyer sur une expérience personnelle, à savoir son expérience perceptive (elle voit que les niveaux de liquide dans les verres A et A' sont égaux). Tout en essayant d'exprimer un point de vue personnel et d'apporter sa contribution propre à l'activité, Séverine tente de maintenir le jeu social en répondant à ce qu'elle interprète comme les attentes de l'adulte et de Sandra. La dimension dynamique de la pensée se manifeste par une tension entre "pensée propre" et "pensée socialisée" (Breux & Perret-Clermont, sous presse).

³ Nous remercions Mme Jacqueline Authier-Revuz pour cette suggestion lors d'une discussion qui a suivi notre exposé.

4.3. *Les reprises de l'adulte par l'enfant*

Extrait 3. Participants: expérimentateur; Laurent, âgé de 7 ans; situation de départ: quantité A=B.

24. Exp: je faisais le même jeu, avec un autre enfant et il m'a dit qu'on avait la même chose de sirop à boire dans les deux verres, parce que *le verre était plus mince mais le liquide montait plus haut*. alors on avait la même chose à boire. qu'est-ce que tu en penses? *il avait raison* cet enfant ou pas?
25. Laurent: *oui*.
26. Exp: *oui? il avait raison?*
27. Laurent: *oui* parce que *c'est plus serré* alors y a plus d'eau qui monte,
28. Exp: ouais? alors on a la même chose alors?
29. Laurent: ((hoche affirmativement la tête))
30. Exp: ouais? et comment tu lui expliquerais à cet enfant qu'on a la même chose?
31. Laurent: euh, je lui expliquerais que *c'est plus mince*, et puis que *le li... c'est plus serré*, alors *le liquide il monte plus haut*,
32. Exp: mmh, d'accord

Cet extrait débute par une contre-suggestion de l'adulte. Plusieurs reprises qui peuvent relever de différentes fonctions sont observées ici. Le tour de parole 26 comporte deux reprises: la première est une hétéro-reprise sous forme de question: "oui?" suivie d'une auto-reprise (du tour de parole 24 de l'adulte) "il avait raison?". Au tour de parole 27, sous forme de réponse, l'enfant reprend le "oui" de la question de l'adulte ainsi que son propre énoncé (tour de parole 25). Au tour de parole 31, deux types de reprise sont particulièrement intéressantes. Tout d'abord, l'enfant fait deux hétéro-reprises: "c'est plus mince" et "le liquide il monte plus haut", termes que l'adulte avait utilisés lors de la contre-suggestion au tour de parole 24. Ce même tour de parole 31 présente un deuxième type de reprise: une auto-reprise. L'enfant reprend ce qu'il avait précédemment dit au tour de parole 27: "c'est plus serré".

Par les reprises successives de "oui" (tours de parole 25-26-27), les protagonistes paraissent se mettre d'accord sur l'intelligibilité de leurs propos. Dans ce cas, cela correspondrait à la fonction TEXTE. Mais ces reprises peuvent également servir au maintien du dialogue, lui permettant de continuer et d'aller plus loin.

En ce qui concerne le tour de parole 31, d'une part, nous pourrions émettre l'hypothèse que l'enfant, par l'hétéro-reprise, signifie à l'adulte qu'il a entendu ses explications et qu'il peut les reproduire. D'autre part, l'auto-reprise de l'enfant peut aussi amener à penser qu'il insiste sur le terme qu'il avait spontanément utilisé lors de sa première justification au tour de parole 27: "c'est plus serré". La reprise serait donc utilisée dans les deux cas avec la fonction d'ajustement des ETATS MENTAUX.

D'autres questions se posent, par exemple: dans quelle mesure les participants sont-ils en train d'ajuster leurs états mentaux? L'enfant semble acquiescer à une proposition en faisant une hétéro-reprise mais peut-être ne le fait-il que provisoirement? Ou peut-être que la reprise n'est pas le signe d'un acquiescement mais plutôt un ajustement social (et non pas d'état mental)? A travers l'étude du phénomène de la reprise, nous avons donc pu observer comment l'enfant tente, dans la conversation, de gérer la tension entre d'une part s'ajuster sur le plan relationnel et d'autre part formuler voire développer un point de vue propre. Nous rejoignons, en partie, Wertsch (2008): "the progression [...] is largely the result of the child's effort to establish and maintain coherence between his/her own action and the adult's speech" (pp. 77-78).

L'étude des reprises présentée ici invite à considérer l'entretien critique-clinique au-delà de son idée originale d'épreuve logique permettant de décrire et étudier le développement cognitif de l'enfant. Il serait intéressant maintenant d'étudier de la même façon d'autres entretiens cliniques, notamment les diagnostics de bilans de compétences établis par des logopédistes. Si nous observons que l'enfant fournit parfois plus d'efforts pour s'ajuster sur le plan relationnel que pour exprimer sa pensée propre, alors la même réflexion peut être faite pour ces bilans et nous nous demanderons alors dans quelle mesure, dans ce type d'entretiens, l'évaluation des compétences cognitives ou langagières propres de l'enfant peut être atteinte ou si ce qui est obtenu n'est pas plutôt un diagnostic de la qualité (simultanément cognitive, langagière et relationnelle) de la *conversation*, laquelle implique tout autant le testeur que le testé.

Bibliographie

- Arcidiacono, F. & Diez del Corral Areta, E. (2013): Discourse markers in the Piagetian interview: How adults and children construct their conversational moves within the test context. In: *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 1-3.
- Arcidiacono, F. & Perret-Clermont, A.-N. (2009): Revisiting the Piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction. In: *Cultural-Historical Psychology*, 3, 25-33.
- Arcidiacono, F. & Perret-Clermont, A.-N. (2010): The co-construction of conversational moves in the context of Piagetian interview: the case of the test of conservation of quantities of liquid. In: *Rassegna di Psicologia*, 27(2), 117-137.
- Bakhtine, M. (1984): *Esthétique de la création verbale*. Paris (Gallimard).
- Bernicot, J., Hudelot, C. & Salazar Orvig, A. (2006): Avant-propos. In: *La Linguistique*, 42(2), 3-10.
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E. (2006): Les reprises: dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. In: *La Linguistique*, 42(2), 29-50.
- Bond, T. & Tryphon, A. (2009): Piaget and method. In: Müller, U., Carpendale, J. I. M., & Smith, L. (éds.). *The Cambridge Companion to Piaget*. Cambridge (Cambridge University Press), 171-199.

- Breux, S. & Perret-Clermont, A.-N. (sous presse): Etre élève et exprimer une pensée propre: un paradoxe?
- de Weck, G. (2006): Les reprises dans les interactions adulte-enfant: comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. In: *La linguistique*, 42(2), 115-134.
- Donaldson, M. (1978): *Children's minds*. Glasgow (Fontana/Collins).
- Grossen, M. (1988): L'intersubjectivité en situation de test. Cousset (Delval).
- Light, P. & Perret-Clermont, A.-N. (1989): Social context effects in learning and testing. In: Gellatly, A., Rogers, D. & Sloboda, J.-A. (éds.): *Cognition and Social Worlds*. Oxford (Oxford Science Publications, University Press), 99-112.
- Mead, G.H. (1934): *L'esprit, le soi et la société*. Paris (Presses Universitaires de France).
- Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M. L. & Trognon, A. (1992): L'extorsion des réponses en situation asymétrique. In: *Verbum*, 1-2, 3-32.
- Piaget, J. (1926/2003): *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris (Presses Universitaires de France).
- Rommetveit, R. (1976): On the architecture of intersubjectivity. In: Strickland, L. H., Aboud, F. E. & Gergen, K.J. (éds.). *Social psychology in transition*. New York (Plenum Press), 201-214.
- Rose, S. A. & Blank, M. (1974): The potency of context in children's cognition: an illustration through conservation. In: *Child Development*, 45, 499-502.
- Salazar Orvig, A. (2000): La reprise aux sources de la construction discursive. In: *Langages*, 140, 68-91.
- Sinclair-Harding, L., Miserez, C., Arcidiacono, F. & Perret-Clermont, A.-N. (2013): Argumentation in the Piagetian clinical interview as collaborative thinking: a step further in dialogism. In: Ligorio, M. B. & César, M. (éds.). *Interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte (Information Age Publishing), 53-82.
- Vion, R. & Mittner, M. (1986): Activité de reprise et gestion des interactions en communication exolingue. In: *Langages*, 84, 25-42.
- Wertsch, J.V. (2008): From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. In: *Human Development*, 51, 66-79.