

Comment étudier les capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension du langage?

Virginie LAVAL* & Stéphanie CHAMINAUD**

Université de Poitiers / CNRS (France)

* virginie.laval@univ-poitiers.fr

** stephanie.chaminaud@etu.univ-poitiers.fr

During the first five years of his/her life, a child progressively acquires the different structures of his/her mother tongue. Nevertheless the child will not speak like an adult nor like a 12 year-old: he/she does not yet master the language, that is to say, the variation of linguistic features according to communication situations (for example, adapting his/her language to different speakers). Therefore, after the age of 5, children progressively acquire more and more subtle pragmatic abilities. The aim of this chapter is to present a new piece of software aimed at studying these pragmatic abilities in situations of language understanding. In particular, it will study children's pragmatic abilities when the language used is uncertain. In other words, when there is a difference between what is said and what is actually meant. This software has the advantage of studying understanding while preserving the natural conditions of the communication situations and respecting the methodological constraints linked to the scientific study of language.

1. Introduction

La pragmatique est définie comme l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage (Verschuere, 1999) et se donne pour objectif l'étude de l'usage du langage (Bernicot, Trognon, Guidetti et Musiol, 2002). La pragmatique développementale est une discipline à la fois relativement récente (cf. le livre fondateur d'Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan en 1977) et extrêmement active (cf. Guidetti et Laval, 2004). La relative jeunesse de cette discipline explique très certainement que l'on n'a pas encore examiné les conséquences que pourraient avoir les résultats des recherches dans le domaine de l'application. Et, de ce fait, les instruments d'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant restent relativement rares. L'objectif principal de cet article est de présenter une épreuve d'évaluation des capacités pragmatiques en situation

de compréhension du langage, issue de la recherche expérimentale. Cet outil d'évaluation a été mis au point dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste¹, dépassant largement l'étude de la compréhension et impliquant plusieurs équipes partenaires². Ce programme vise à une évaluation complète des capacités pragmatiques des enfants, couvrant la compréhension, la production et les connaissances métapragmatiques. Centré sur l'étude du langage oral, ce programme comporte deux volets: l'apprentissage de la langue maternelle chez l'enfant tout-venant et les spécificités de l'apprentissage chez l'enfant présentant une dysphasie. Le premier volet vise à réaliser un bilan systématique de l'évolution avec l'âge des aspects pragmatiques du langage oral chez l'enfant tout-venant de 4 à 10-11 ans. Le but est de présenter un ensemble cohérent de résultats concernant l'évolution avec l'âge des aspects pragmatiques du langage et de discuter ces résultats par rapport aux différents modèles de fonctionnement du langage. Le deuxième volet a pour objectif de mettre en évidence, chez l'enfant dysphasique de 6 à 10 ans, des spécificités de la compréhension, de la production et des connaissances métapragmatiques, qui n'apparaissent pas avec les instruments d'évaluation habituels, dans la mesure où ils ne permettent pas tous d'analyser finement l'ensemble des aspects pragmatiques du langage.

Cet article porte sur le premier volet de ce vaste programme de recherche: son objectif principal est de présenter un outil d'évaluation des capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension de langage non littéral, et les premiers résultats observés chez l'enfant tout-venant.

¹ Cette recherche intitulée «Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire – Evaluation du développement des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique» a été soutenue par l'ACI *Ecole et Sciences Cognitives*, appel à propositions 2001 «*apprentissage des langues: dysfonctionnement et remédiations*» (France).

² Cinq équipes participent à cette recherche: Laboratoire Langage et Cognition (LaCo), Université de Poitiers–CNRS (V. Laval, J. Bernicot, A. Bert-Erboul, S. Chaminaud, E. Eme et C. Ryckebusch); Laboratoire d'Etudes sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant (LEAPLE), Université René Descartes–CNRS (C. Hudelot, A. Salazar-Orvig, E. Veneziano); Institut d'Orthophonie, Université de Neuchâtel (G. de Weck et P. Marro); Laboratoire Cognition et Développement (CODE), Université Catholique de Louvain (B. Piérart); Service de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent, Centre hospitalier Henri Laborit, Poitiers (J. Uzé, C. Lamoureux et C. Marcellin).

1.1. *A quoi faisons-nous référence exactement lorsque l'on parle de capacités pragmatiques et de langage non littéral?*

Pendant les six premières années de sa vie, l'enfant acquiert progressivement les différentes structures de sa langue maternelle: il acquiert des capacités phonologiques qui concernent les sons de la langue, des capacités morphologiques qui concerne la variation de la forme des mots (par exemple, féminin/masculin ou encore singulier/pluriel), des capacités syntaxiques relatives à l'ordre des mots dans la phrase selon leur fonction (par exemple, agent de l'action, verbe ou adjectif), et des capacités sémantiques relatives à la signification des mots ou des énoncés. Même si l'on observe des différences quantitatives et qualitatives entre les enfants, on peut dire néanmoins que la plupart parlent «bien» leur langue maternelle. Cependant cet enfant ne parle ni comme un adulte, ni comme un enfant de 12 ans: il ne maîtrise pas encore la manière d'utiliser la langue, c'est-à-dire la variation des structures linguistiques en fonction des situations de communication (par exemple, adapter son langage à des interlocuteurs variés). Ces capacités à mettre en correspondance la structure de la langue et les situations de communication correspondent aux *capacités pragmatiques*. Elles sont fondamentalement liées au fait que l'être humain peut exprimer une même intention communicative avec des phrases différentes. Par exemple, les énoncés comme «vous viendrez, je compte sur vous, je vous attends demain, on ne vous voit pas souvent, ce sera le 15 à 18 heures, dites-moi que vous viendrez, etc.» permettent tous de demander à un interlocuteur de venir. Et pourtant, chacun de ces énoncés sera plus ou moins adapté aux caractéristiques de la situation sociale d'interaction (par exemple, le rapport hiérarchique entre les deux interlocuteurs).

Cette possibilité du langage humain est à l'origine d'une utilisation possible d'un langage non transparent, caractérisé par un décalage entre ce qui est dit et ce que cela veut dire (par exemple, dire «hum, il sent bon ce gâteau» pour signifier «donne moi une part»). On parle alors de *langage non littéral*. Cette absence de transparence correspond à une utilisation du langage qui nécessite la mise en oeuvre des capacités pragmatiques. Dans ce type de situation, l'interprétation des énoncés produits dépend du contexte de production: le locuteur comme l'auditeur doivent être en mesure de mettre en rapport un énoncé produit avec son contexte de production pour aboutir à la signification transmise dans ce contexte donné. C'est donc bien la mise en oeuvre des capacités pragmatiques qui assurent le succès de la communication.

Cette absence de transparence entre ce que dit le locuteur et ce qu'il veut dire est un fait largement représenté dans la vie quotidienne à travers des utilisations variées du langage: produire une demande indirecte (dire «le repas

est prêt» pour signifier à un enfant de venir à table), produire un énoncé sarcastique (dire «quel coup de maître!» à un interlocuteur qui vient de casser un objet d'une valeur inestimable pour signifier strictement l'inverse), constituent autant d'exemples simples et quotidiens de langage non littéral. Ces exemples montrent bien que la signification transmise par un énoncé ne correspond pas toujours à celle que l'on pourrait déduire en se basant uniquement sur sa structure formelle. Parler une langue, c'est utiliser des règles qui reposent sur la structure même du langage, certes, mais c'est aussi utiliser des conventions extralinguistiques qui régissent la production des énoncés. Ainsi, dans une perspective pragmatique, on considère que l'explication du fonctionnement et de l'acquisition du langage ne réside pas uniquement dans la structure des énoncés, mais doit être recherché aussi dans le contexte de communication et dans le rapport entre la structure et le contexte de communication (Bernicot, 1998). Cela ne signifie pas pour autant que la perspective pragmatique néglige les aspects structuraux du langage, mais au contraire, elle cherche à déterminer à différents moments de l'apprentissage la place respective des caractéristiques linguistiques des énoncés et les caractéristiques contextuelles des situations de communication. On comprend alors aisément pourquoi le langage non littéral constitue un domaine d'étude privilégié de l'investigation pragmatique: de par sa caractéristique principale (décalage entre ce qui est dit et ce que cela veut dire), il constitue un véritable défi pour les chercheurs qui s'intéressent aux usages du langage et apparaît comme le candidat idéal pour tenter de théoriser la différence entre ce qui est dit et ce que cela veut dire.

1.2. Comment étudier les capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension du langage?

La perspective pragmatique, par définition même («étude de l'usage du langage»), privilégie, à chaque fois que cela est possible, les données produites en situations naturelles. Cependant, cette «démarche pragmatique» ne coule pas de source lorsque l'on se place du point de vue de l'étude de la compréhension du langage. Des aménagements sont donc nécessaires. Dans les situations naturelles, l'absence de contrôle sur les énoncés à comprendre limite considérablement les possibilités de recherche. A l'inverse, lorsque ces conditions naturelles ne sont pas respectées, les processus de compréhension étudiés ne représentent pas les capacités réelles des enfants. On se trouve donc face à un paradoxe: adopter une rigueur méthodologique nécessaire d'un point de vue scientifique tout en préservant les conditions naturelles des interactions. L'outil d'évaluation des capacités pragmatiques que nous avons mis au point constitue une première tentative de réponse à ces deux contraintes. Cet outil d'évaluation qui prend la forme d'un jeu sur ordinateur permet d'étudier la compréhension en proposant des situations

naturelles ou quasi-naturelles, tout en restant dans une démarche strictement expérimentale.

L'objectif principal de ce chapitre est donc de présenter cet outil d'évaluation des capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension de langage non littéral. Comme nous l'avons déjà souligné, le langage non littéral est un excellent candidat pour évaluer les capacités pragmatiques des enfants. Il a donné lieu à un nombre extrêmement important de recherches en compréhension, chacune focalisée sur l'étude d'une forme particulière de langage non littéral et souvent limité à une petite période de développement, nous offrant ainsi une vision parcellaire des processus de compréhension en jeu dans la compréhension. On peut citer à titre d'exemples, les travaux de Bernicot (1992) sur les demandes, ceux de Laval (2001, 2003) sur les expressions idiomatiques ou encore sur les demandes sarcastiques (Laval, 2004). Compte tenu de l'état d'avancement des recherches, il est maintenant important d'étudier simultanément chez les mêmes enfants différents types de formes non littérales, l'idée étant de déterminer s'il existe un ordre d'acquisition des différentes formes de langage non littéral. En effet, plusieurs phénomènes linguistiques extrêmement variés (les expressions idiomatiques, les métaphores, les demandes indirectes, l'ironie, etc.) relevant du langage non littéral soulève la question de la nature même du décalage. Or ces degrés différents de décalages impliquent très probablement des différences dans les processus de compréhension. Un des objectifs dans la mise au point de cet outil d'évaluation des capacités pragmatiques des enfants, est de rompre avec cette vision parcellaire, en étudiant l'évolution simultanée (chez les mêmes enfants) et sur une longue période de développement (4-5 ans à 10-11 ans) de la compréhension de trois formes de langage non littéral au cours du développement: les expressions idiomatiques, les demandes indirectes et les implicatures conversationnelles. Pour comprendre ces trois formes de langage non littéral, les inférences que l'auditeur doit mettre en œuvre pour parvenir à la signification transmise ne sont pas de même nature.

Les expressions idiomatiques, réputées intraduisibles d'une langue à l'autre, sont des unités lexicales composées de plusieurs mots dont la signification n'est pas nécessairement déductible de la signification des mots qui la compose (Laval, 2001, 2003; Laval et Bernicot, 2002). Pour comprendre une expression idiomatique «ex: change de disque», l'auditeur doit passer d'une structure linguistique qui dit quelque chose à propos d'un disque à une signification transmise très éloignée d'un point de vue référentiel «arrête de répéter sans cesse la même chose». C'est la connaissance d'une convention linguistique spécifique d'une langue donnée qui permet à l'auditeur de passer d'une forme linguistique particulière à une signification conventionnelle. Autrement dit, à une forme linguistique figée correspond une signification conventionnelle.

Les demandes indirectes sont définies dans le cadre de la théorie des actes de langage (Austin, 1962; Searle, 1972, 1982; Searle et Vanderveken, 1985). Il existe plusieurs manières de demander quelque chose à quelqu'un de manière indirecte. Nous retenons ici les formes allusives (dire «le froid entre par la fenêtre» pour signifier «ferme la fenêtre»). Pour comprendre ce type d'allusion, l'auditeur doit passer d'une fonction assertive de l'énoncé dans lequel le locuteur exprime une croyance sur l'état du monde «le froid entre par la fenêtre» à une fonction directive de l'énoncé dans lequel le locuteur demande à l'auditeur de «fermer la fenêtre». C'est la mise en rapport de l'énoncé avec son contexte de production qui permet à l'auditeur d'accéder à la signification illocutoire.

Les implicatures conversationnelles sont définies dans le cadre de la théorie de Grice (1975), selon laquelle les participants à une interaction doivent respecter un principe de coopération. Ce principe de coopération est spécifié par quatre maximes conversationnelles: une maxime de quantité «que votre contribution soit aussi informative qu'il est requis», une maxime de qualité «n'affirmez pas ce que vous croyez être faux», une maxime de relation «parlez à propos» et une maxime de modalité «soyez clair». Une implicature conversationnelle est définie par l'inférence rendue nécessaire lorsque, en apparence, un locuteur transgresse ce Principe de coopération. Prenons l'exemple suivant: A demande à B: «est-ce que tu veux un bonbon» et B répond: «je suis au régime». B dans sa réponse transgresse la maxime de relation (il ne parle pas à propos). Le déclenchement de l'implicature qui permet à A de conclure que B ne veut pas de bonbon est lié à la présupposition du respect du Principe de Coopération et à la connaissance d'une propriété des bonbons (le sucre fait grossir) partagée par A et par B. Ce que dit le locuteur (il est au régime) est différent de ce qu'il signifie (il ne veut pas de bonbon). Dans cet exemple, la rupture entre A et B est sémantique. Il existe d'autres types de ruptures possibles: syntaxique et sémantique, ironique, et métaphorique (Bareau, Bernicot & Gil, 2003).

2. Méthode

2.1. Sujets

Quatre-vingt enfants³, de langue maternelle française, ont participé à l'expérience. Ils ont été répartis en quatre groupes de 20 enfants (10 garçons

³ Les données ont été recueillies pour moitié par l'équipe de Christian Hudelot (LEAPLE, Université René Descartes) et par l'équipe de Virginie Laval (LaCo, Université de Poitiers).

et 10 filles) ayant respectivement pour âge moyen 4 ans 7 mois (écart: 4,2 ans - 5,5 ans), 6 ans 4 mois (écart: 5,7 ans - 7,11 ans), 8 ans 8 mois (8,2 ans - 9,9 ans) et 10 ans 5 mois (écart: 10 ans - 11,3 ans). Tous les enfants sont scolarisés dans un système éducatif ordinaire et leurs niveaux de scolarisation correspondent à l'âge légal.

2.2. *Matériel*

Le matériel se compose d'un ordinateur portable équipé d'un écran tactile. Le paradigme informatisé propose une épreuve de complétement d'histoires. Le matériel expérimental est composé de 24 histoires, intégrant huit expressions idiomatiques, huit demandes indirectes et huit implicatures conversationnelles. Les histoires racontent les aventures des personnages fictifs de Walt Disney, bien connus des enfants. Les histoires sont composées de quatre images⁴ chacune et présentent une structure générale en trois parties. Des exemples d'histoires sont regroupés dans les tableaux 1 et 2.

Les expressions idiomatiques - La première image pose le contexte. Deux types de contexte sont manipulés: un contexte idiomatique qui induit une interprétation idiomatique de l'expression et un contexte neutre dans lequel l'interprétation idiomatique et l'interprétation littérale sont plausibles. La deuxième image correspond à la production de l'énoncé. Les expressions idiomatiques retenues sont toutes à double interprétation (idiomatique et littérale), elles sont toutes familières (estimée par la fréquence d'usage) et transparentes (l'interprétation idiomatique peut être retrouvée à partir de l'interprétation littérale). Cette sélection est issue des travaux de Laval (2003). Les images 3 et 4 correspondent aux deux fins possibles: une fin idiomatique, c'est-à-dire une paraphrase ou une conséquence du sens idiomatique de l'expression ou une fin littérale, c'est-à-dire une paraphrase ou une conséquence du sens littéral de l'expression.

⁴ Les images servant de support aux histoires ont toutes été réalisées à partir du *logiciel @Disney Interactive Dessinez c'est Disney 1, 1997*. Certaines images sont directement extraites du logiciel, et d'autres ont été retravaillées à partir du logiciel.

Tableau 1 Exemples d'histoires: les expressions idiomatiques et les demandes indirectes

Expression idiomatique (contexte idiomatique)		
Contexte	Partie 1	Picsou et Donald discutent dans le salon. Picsou aime tellement l'argent qu'il en parle tout le temps.
	Partie 2	Donald dit à Picsou : «Change de disque»
Fin de l'histoire	Réponse idiomatique	Picsou parle d'autre chose
	Réponse littérale	Picsou met une autre musique
Enoncé déclaratif (contexte directif)		
Contexte	Partie 1	Toute la classe participe à un concours de dessin. La maîtresse a distribué un seul crayon à chaque enfant. Riri veut gagner.
	Partie 2	Riri dit à la maîtresse: «Mon crayon écrit trop gros»
Fin de l'histoire	Réponse de type directif	La maîtresse donne un autre crayon à Riri
	Réponse de type assertif	La maîtresse essaie le crayon

Les demandes indirectes - les demandes indirectes sont étudiées à partir d'énoncés déclaratifs à valeur assertive ou directive en fonction du contexte (ex.: le froid entre par la fenêtre⁵). La première image pose le contexte. Deux types de contexte sont manipulés: un contexte assertif qui induit une interprétation assertive de l'énoncé ou un contexte directif qui induit une interprétation directive de l'énoncé. La deuxième image correspond à la production de l'énoncé. Tous les énoncés proposés sont déclaratifs de la forme «sujet-verbe-complément». Hors contexte, ils peuvent être interprétés soit comme des assertifs, soit comme des directifs (par exemple, «le froid

⁵ Valeur assertive, le locuteur exprime une croyance sur l'état du monde «le froid entre par la fenêtre» – Valeur directive, le locuteur tente de faire faire quelque chose à l'auditeur «ferme la fenêtre».

entre par la fenêtre»). Les images 3 et 4 correspondent aux deux fins possibles: une fin non littérale *de type directive* opérationnalisée sur la base de la réalisation de l'action correspondant à la demande sous-jacente et une fin littérale *de type assertive* opérationnalisée sur la base de la vérification de l'état du monde.

Les implicatures conversationnelles - La première image pose le contexte général permettant de situer le thème général de l'histoire et les personnages. La deuxième image correspond à l'implicature conversationnelle. Deux types d'implicatures sont manipulés. *Les implicatures avec rupture sémantique* dans lesquelles le personnage A pose explicitement une question (est-ce que je peux prendre ton vélo?) faisant référence à un champ lexical défini et le personnage B lui répond en faisant référence à un autre champ lexical (il est dans le garage). *Les implicatures avec rupture ironique* dans lesquelles le personnage A pose explicitement une question (est-ce que je t'emmène avec ma voiture?). Le personnage B lui répond explicitement (non, je vais faire les 50 kilomètres à pied) fournissant des indices indiquant qu'il signifie le contraire de ce qu'il dit. Les réponses positives et négatives sont contrebalancées pour les deux types d'implicatures. Les images 3 et 4 correspondent aux deux fins possibles: une fin correspondant à la compréhension de l'inférence et une fin correspondant à la non compréhension de l'inférence.

Tableau 2 Exemples d'histoires: les implicatures conversationnelles avec rupture sémantique et rupture ironique

Implicature conversationnelle avec rupture sémantique		
Partie 1		Riri et Loulou vont faire du sport.
Contexte général		
Partie 2		Riri demande à Loulou: «est-ce que je peux prendre ton vélo» Loulou répond: «il est dans le garage»
Production de l'énoncé		
Partie 3	Compréhension de l'inférence	Riri va chercher le vélo dans le garage
Fin de l'histoire	Non compréhension de l'inférence	Riri va chercher sa trottinette

Implicature conversationnelle avec rupture ironique		
Partie 1		Mickey revient de la pêche, il arrive chez Minnie dégoulinant, plein de boue.
Contexte général		
Partie 2		Mickey demande à Minnie: «est-ce que je peux rentrer?» Minnie répond: «oui, c'est gentil d'apporter ta boue chez moi»
Production de l'énoncé		
Partie 3	Compréhension de l'inférence	Mickey reste dehors et rentre chez lui
	Non compréhension de l'inférence	Mickey rentre chez Minnie
Fin de l'histoire		

2.3. Procédure

L'épreuve expérimentale de complètement d'histoires est totalement informatisée et prend la forme d'un jeu sur ordinateur. Plus précisément, cette épreuve a été conçue pour réaliser une évaluation globale des capacités pragmatiques et métapragmatiques des enfants. Les capacités pragmatiques sont évaluées à partir de l'épreuve de complètement d'histoires, deux indices sont pris en compte: le choix de l'image constituant la fin de l'histoire (permettant de tester la part respective des caractéristiques contextuelles et des caractéristiques linguistiques des énoncés lors du processus de compréhension), et une mesure du temps de compréhension. Les capacités métapragmatiques relatives aux différents types de situations sont évaluées à partir d'une épreuve d'explication verbale.

Un personnage virtuel (Zébulon) guide l'enfant tout au long de l'épreuve. Un expérimentateur est présent afin de veiller au bon déroulement de la séance. L'enfant est assis face à cet écran, sa main la plus habile posée sur un tapis de souris situé à 20 cm de l'écran. La tâche des enfants est de terminer chacune des histoires en choisissant une fin parmi deux possibles. Les histoires sont présentées sous forme de bandes dessinées. Chaque histoire apparaît progressivement sur l'écran d'ordinateur au fur et à mesure que Zébulon la raconte. Chaque histoire se compose de deux images «amorces», la première pose le contexte et la seconde correspond à la production de l'énoncé. Une fenêtre vide à compléter (représentée par un point d'interrogation), apparaît sur le même plan. Le personnage interactif demande alors à l'enfant «*A ton avis qu'est-ce qui se passe?*» et il propose les deux images «cibles» (les deux fins possibles). L'enfant doit alors terminer l'histoire, en touchant simplement avec son doigt l'image de son choix sur l'écran tactile. L'image cible ainsi choisie par l'enfant se déplace et va prendre la place de la fenêtre vide. La mesure du temps de réponse de l'enfant se déclenche à la fin de la consigne de choix. Le temps de réponse correspond à l'intervalle de

temps qui sépare la fin de la présentation de cette consigne et le moment exact où l'enfant touche l'écran pour choisir une image. Au préalable, une ligne de base a été calculée pour chaque enfant: elle correspond au temps moyen mis par l'enfant pour exécuter le geste moteur (du tapis de souris à l'écran de l'ordinateur). Le temps de compréhension correspond alors au temps de réponse moins le temps de réaction. Lorsque l'enfant a terminé l'histoire, le personnage virtuel lui demande d'expliquer son choix (connaissances métapragmatiques). L'ordre de présentation des histoires et l'ordre de présentation des items cibles varient de manière aléatoire d'une histoire à l'autre et d'un enfant à l'autre.

3. Résultats

3.1. Codage des résultats

Nous présentons dans cet article une toute première analyse des résultats qui ne porte que sur l'indice «choix de l'image». Rappelons ici que la tâche des enfants était de terminer chacune des histoires en choisissant une fin parmi deux possibles. Quatre types de situations impliquent une interprétation non littérale de l'énoncé: les expressions idiomatiques en contexte idiomatique, les énoncés déclaratifs en contexte directif, les implicatures avec rupture sémantique et les implicatures avec rupture ironique. Les choix des enfants sont codés en terme de réponse attendue par type de situation de communication. On appelle réponse attendue, les choix des enfants qui témoignent de leur capacité à comprendre le décalage entre ce qui est dit et ce que cela veut dire.

Pour les expressions idiomatiques, la réponse attendue est la réponse non littérale, c'est-à-dire le choix correspondant à une paraphrase ou une conséquence du sens idiomatique de l'expression idiomatique. Par exemple (cf. tableau 1), quand Donald dit à Picsou «change de disque», la réponse attendue est «Picsou parle d'autre chose».

Pour les demandes indirectes, la réponse attendue est la réponse non littérale, c'est-à-dire le choix relatif à la réalisation de l'action correspondant à la demande sous-jacente. Par exemple (cf. tableau 1), quand Riri dit à la maîtresse: «mon crayon écrit trop gros», la réponse attendue est «La maîtresse donne un autre crayon à Riri».

Pour les implicatures conversationnelles, la réponse attendue est le choix qui témoigne de la capacité à réaliser l'inférence permettant de lier les énoncés des deux interlocuteurs. Par exemple (cf. tableau 2), pour les implicatures avec rupture sémantique, quand Riri demande à Loulou: «Est-ce que je peux prendre ton vélo?» et qu'il lui répond: «Il est dans le garage», la réponse attendue est «Riri va chercher le vélo dans le garage». Pour les implicatures

avec rupture ironique (cf. tableau 2), quand Mickey demande à Minnie: «est-ce que je peux rentrer?» et qu'elle répond: «oui, c'est gentil d'apporter ta boue chez moi», la réponse attendue est «Mickey reste dehors et rentre chez lui».

3.2. *Présentation des résultats*

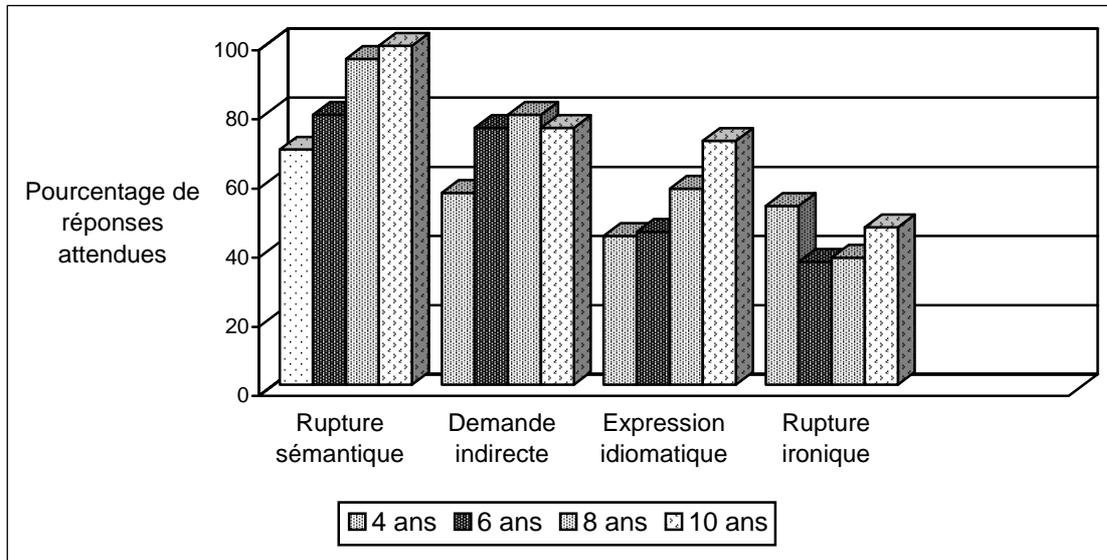
Le nombre de réponses attendues a été traité avec une ANOVA à deux facteurs: âge (4) × type de situation de communication (4). La figure 1 représente le pourcentage de réponses attendues en fonction de l'âge et du type de situation de communication. Nous présentons ci-dessous une synthèse des principaux résultats.

L'effet de l'âge est significatif. Les enfants de 10 ans donnent plus de réponses attendues que ceux de 4 ans et de 6 ans. De la même manière, les enfants de 8 ans donnent plus de réponses attendues que ceux de 4 ans et de 6 ans. On n'observe aucune différence significative entre les enfants de 4 ans et de 6 ans d'une part, et d'autre part entre les enfants de 8 ans et de 10 ans.

L'effet du type de situation de communication est significatif. Les implicatures avec rupture ironique entraînent moins de réponses attendues que les demandes indirectes, les expressions idiomatiques en contexte idiomatique et que les implicatures avec rupture sémantique. De la même manière, les expressions idiomatiques entraînent moins de réponses attendues que les implicatures avec rupture sémantiques et les demandes indirectes. Enfin, les demandes indirectes entraînent moins de réponses attendues que les implicatures avec rupture sémantique.

L'interaction entre l'âge et le type de situation de communication est significative. Pour les implicatures avec rupture sémantique, les enfants de 8 et 10 ans donnent plus de réponses attendues que les enfants de 4 ans et de 6 ans. Pour les demandes indirectes en contexte directif, les enfants de 4 ans produisent moins de réponses attendues que les enfants de 6 ans, de 8 ans et de 10 ans. Pour les expressions idiomatiques en contexte idiomatique, les enfants de 10 ans donnent plus de réponses attendues que ceux de 4 ans et de 6 ans. Enfin, on n'observe aucune différence significative pour les implicatures avec rupture ironique.

Figure 1 Pourcentage de réponses attendues en fonction de l'âge des enfants et du type de situation de communication



4. Conclusion

Cette recherche a pour objectif de présenter un outil d'évaluation des capacités pragmatiques des enfants, qui étudie simultanément la compréhension de trois formes de langage non littéral: les expressions idiomatiques, les demandes indirectes et les implicatures conversationnelles.

4.1. *Que peut-on dire de la compréhension du langage non littéral?*

Cette recherche montre tout l'intérêt de poursuivre les travaux qui étudient de manière simultanée différentes formes de langage non littéral. Nous avons montré, en nous focalisant sur trois formes particulières, des différences de complexité. Cette hiérarchisation semble indiquer l'ordre croissant suivant: les implicatures avec rupture sémantique seraient les plus aisées à comprendre, suivies des demandes indirectes, des expressions idiomatiques, puis des implicatures avec rupture ironique. Ainsi, les inférences nécessaires pour passer du «dire» au «signifié» semblent ne pas être de même nature et de même niveau de complexité. De plus, cette hiérarchisation se met en place progressivement au cours du développement. La compréhension des implicatures conversationnelles avec rupture sémantique se met en place dès l'âge de 4 ans, celle des demandes indirectes dès l'âge de 6 ans, et enfin la compréhension des expressions idiomatiques apparaît entre 8 et 10 ans. La compréhension des implicatures avec rupture ironique reste extrêmement difficile, même à 10 ans. Ces premiers résultats montrent très clairement que la mise en œuvre des capacités pragmatiques dépend bien sûr de l'âge des enfants, mais aussi de la forme non littérale considérée. Autrement dit, la

capacité des enfants à prendre en compte le contexte de production de l'énoncé pour inférer l'intention communicative du locuteur dépend dans une large mesure de la forme de langage non littéral considérée: les processus cognitifs sous-jacents à la compréhension des expressions idiomatiques et des implicatures conversationnelles avec rupture ironique semblent plus complexes et plus subtils que ceux mis en jeu dans la compréhension des demandes indirectes et des implicatures conversationnelles avec rupture sémantique. Ainsi, au-delà de 5 ans, les enfants acquièrent progressivement des capacités pragmatiques de plus en plus subtiles, et ce processus d'acquisition est loin d'être achevé durant la période de l'enfance: les implicatures avec rupture ironique suggèrent qu'une maîtrise approfondie de la langue maternelle ne serait réalisée qu'à l'adolescence (après 10 ans). Ces premiers résultats soulignent la nécessité de poursuivre ce type de recherche, mais en l'appliquant à une très large période de développement (de 4-5 ans à la fin de l'adolescence).

Cette épreuve d'évaluation des capacités pragmatiques des enfants présente un intérêt particulier du point de vue de l'étude de la compréhension du langage en situation. Elle permet de rapprocher les sujets des conditions naturelles de la communication: à partir d'un environnement simulé sur ordinateur, cette épreuve propose à l'enfant une véritable séquence interactive, au cours de laquelle le sujet est l'acteur principal de l'interaction. L'enfant doit se mettre à la place du personnage principal et terminer chacune des histoires qui lui sont présentées. Cette épreuve d'évaluation présente donc l'avantage de recréer des conditions d'interaction quasi-naturelles, et en ce sens, elle permet d'appréhender au plus près les processus mis en œuvre dans la compréhension, tels qu'ils se déclenchent dans des situations quotidiennes de communication. Cette épreuve présente également l'avantage d'étudier les capacités pragmatiques des enfants en prenant en compte simultanément deux indices de compréhension: le choix de l'image et le temps de compréhension. De plus, à cette évaluation pragmatique, s'ajoute une épreuve de connaissances métapragmatiques.

A terme, cette épreuve pourrait aboutir à un instrument standardisé permettant d'évaluer les aspects pragmatiques du langage chez l'enfant, à partir des épreuves les plus sensibles des tests expérimentaux. Cette épreuve est, comme cela a été souligné au départ, directement issue de la recherche expérimentale. Elle doit être considérée comme préliminaire ou comme une première version. Cependant, en étant au plus près des concepts théoriques, elle permet d'évaluer de façon objective chez les enfants la compréhension du langage non littéral. En poursuivant nos efforts, notamment dans la sélection de formes non littérales bien ciblées avec des situations de communication très représentatives de la vie quotidienne, cette épreuve d'évaluation pourrait être utilisée auprès de populations atypiques pour lesquelles il est important d'étudier ou de vérifier les capacités d'inférences. Il faut en retenir le principe

général et souhaiter vivement que des instruments étalonnés et couvrant le domaine de la pragmatique puissent se développer à l'avenir.

Bibliographie

- Austin, J.L. (1969). *Quand dire c'est faire*. Paris: Editions du Seuil.
- Bareau, B., Bernicot, J. & Gil, R. (2003). Le déficit de la compréhension de la conversation chez des patients atteints d'une lésion cérébrale droite. *Congrès National de la Société Française de Psychologie*, Poitiers (p. 197), France, 24-26 Septembre 2003.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J. (1998). De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant. In Bernicot J., Marcos, H., Day, C., Guidetti, M., Laval, V., Rabain-Jamin, J. et Babelot, G. (éds). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (pp. 5-26). Paris: Colin.
- Bernicot, J., Trognon, A, Guidetti, M., & Musiol, M. (éds) (2002). *Pragmatique et psychologie*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child Discourse*. New-York: Academic Press.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation, in P. Cole & J.L. Morgan (eds), *Syntax and semantics*, Vol 3: Speech acts (pp. 41-58). New-York, Academic Press.
- Guidetti, M. et Laval, V. (éds) (2004). Pragmatique développementale: aspects normaux et pathologiques, *Psychologie Française, Numéro Thématique, 49*.
- Laval, V. (2001). Le rôle du contexte dans la compréhension des expressions idiomatiques par les enfants de 6 à 9 ans. Comparaison avec les adultes. *Psychologie de l'Interaction, 13-14*, 251-278.
- Laval, V. (2003). Idiom comprehension and metapragmatic knowledge. *Journal of Pragmatics, 35* (5), 723-739.
- Laval, V. (2004). Pragmatique et langage non littéral: la compréhension des demandes sarcastiques par les enfants, *Psychologie Française, 49*, 177-192.
- Laval, V. & Bernicot, J. (2002). Tu es dans la lune: understanding idioms in French speaking children and adults, *Pragmatics, 12* (4), 399-413.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris: Hermann.
- Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Paris: Editions de Minuit.
- Searle, J.R. et Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. London, Edward Arnold.