

Théorie de l'esprit et compétences pragmatiques chez des enfants présentant des troubles du langage: le cas du malentendu

Viviane MONNEY* & Ioanna BERTHOUD**

Université de Neuchâtel et de Genève (Suisse)

* viviane.monney@unine.ch

** Ioanna.Berthoud@pse.unige.ch

Misunderstanding due to lexical ambiguity arising in a dialogue has been chosen as a favorable case of an auditor's false belief about the communicative intention of the speaker. 18 children aged 6 to 9 presenting various language disorders and 28 children of similar ages frequenting ordinary school classes have been individually faced with a conversation about objects between two speakers (represented by two Playmobil®) who used the French noun *glace* in two different meanings («mirror» and «ice cream»); children were then asked to explain the utterances occurred (detection question) and to predict the next exchange (repair question). Results show that detection in terms of the speaker's false belief as well as appropriate conversational repair of misunderstanding develops later in children with language disorders than in the control group, as predicted. However, 8-year old children perform similarly in both groups, especially for detection. Linguistic competences (on lexical, syntactic and pragmatic levels) differently involved in both tasks are invoked to explain the results. The role of the experimenter's support due to the clinical method, and the ecological validity of the situation for a relevant approach of pragmatic aspects in the field of speech pathology are further issues of the research.

1. Introduction

Cette recherche prend son origine dans les résultats d'une étude précédente (Berthoud-Papandropoulou et Kilcher, 1999) et a pour but d'enrichir cette dernière d'une comparaison avec une population d'enfants présentant des troubles du langage. Nous espérons aussi cerner certains aspects particuliers du langage de ces enfants, notamment au niveau pragmatique. Les travaux concernant les outils d'évaluation et les pistes thérapeutiques relatifs à ce niveau linguistique complexe impliquant l'interaction avec autrui sont en effet encore très rares. Toutefois, sur le plan de la recherche fondamentale, plusieurs études récentes approchent les pathologies du langage sous l'angle pragmatique (Dardier, 2004; de Weck & Rosat, 2003).

Sur le plan théorique, notre étude, tout comme l'étude de référence (Berthoud-Papandropoulou et Kilcher, 1999), s'inscrit à la fois dans le domaine du langage (aspects pragmatiques du langage notamment) et dans le domaine de la cognition (théorie de l'esprit, en particulier attribution d'états mentaux), en visant une meilleure compréhension des liens existant au cours du développement entre les deux domaines. En effet, le langage est le moyen par excellence pour exprimer des intentions et des attributions d'états mentaux, et la conversation semble être le lieu naturel où se communiquent et s'infèrent ces activités internes aux sujets (Bernicot, Caron-Pargue & Trognon, 1997, Berthoud-Papandropoulou & Kilcher, 1997; Bouchand & Caron, 1999; Bouchand, 2000). Plus particulièrement, pour étudier comment les enfants ayant des troubles du langage gèrent une situation d'attribution de l'état mental de fausse croyance basée sur le langage, nous avons repris de l'étude de référence la mise en scène d'un dialogue aboutissant à un malentendu.

Le malentendu peut être décrit comme une situation de panne conversationnelle dans laquelle deux interlocuteurs impliqués dans un échange ont d'une même expression linguistique ambiguë une interprétation différente. Kerbrat-Orecchioni parle de «décalage entre le contenu qu'il (Loc. 2, le second locuteur) a extrait de l'énoncé, et celui que Loc. 1 (le premier locuteur) prétend y avoir mis» (1986, p. 104). La différence d'interprétation rompt la conversation, et pour pouvoir maintenir (ou rétablir) le lien conversationnel, il faut que l'un des interlocuteurs au moins saisisse et mette au jour ce qui a provoqué le malentendu. Dans notre recherche, l'enfant assistait en témoin au malentendu entre deux personnages (Clark, 1992), et diverses questions lui étaient posées, susceptibles de mettre au jour sa compréhension du malentendu. Cette compréhension suppose des capacités (épi)linguistiques (connaissances lexicales, compréhension de la polysémie, compétences conversationnelles et pragmatiques) et des capacités (méta)cognitives, car il s'agit de concevoir qu'autrui puisse comprendre autrement que soi-même la signification d'un mot (théorie de l'esprit).

Dans la présente étude, nous avons cherché à amener les enfants ayant des troubles du langage à discuter à propos de l'origine du malentendu, en amont (détection), et à propos de la manière de le résoudre, en aval (réparation en imaginant la suite de l'échange). La recherche de référence effectuée auprès d'enfants tout-venant a permis de situer les premières réactions adéquates vers 6-7 ans et une maîtrise de la détection et de la réparation du malentendu vers 8-9 ans avec un léger décalage en faveur de la première. A cet âge en effet, les enfants sont capables d'attribuer à un des locuteurs en présence (Loc. 2) une fausse croyance au sujet de la signification d'un mot produit par son interlocuteur (Loc. 2 a mal compris ce que Loc. 1 voulait dire). Ils peuvent aussi proposer pour ce dernier des énoncés réparateurs, qui permettent de continuer l'échange d'une manière pragmatiquement plausible et conversationnellement cohérente.

Notre première hypothèse est que les enfants présentant des troubles du langage auront plus de difficultés à détecter et à réparer un malentendu que les enfants tout-venant. En plus des compétences (méta-)cognitives – supposées intactes chez les enfants présentant des troubles du langage– des compétences linguistiques sont requises, et cela dans les deux activités (Tableau 1).

Notre deuxième hypothèse porte sur le décalage observé dans l'étude de référence entre les deux activités. Notamment, Berthoud-Papandropoulou et Kilcher (1999) avaient établi que les réparations adéquates se développaient plus tardivement que la détection correcte du malentendu, dans la mesure où elles impliquent, au-delà de la compréhension de la fausse croyance, la capacité d'intégrer cette compréhension dans un échange verbal. Nous supposons que ce décalage sera plus marqué dans le groupe des enfants suivis en logopédie que chez les enfants tout-venant. En effet, la réparation fait appel à des compétences davantage linguistiques que la détection: compétences pragmatiques (tirer au clair un malentendu, parler pour quelqu'un d'autre) et syntaxico-sémantiques (form(ul)er un énoncé-réponse, comprendre la polysémie) et devrait par conséquent poser encore plus de problèmes aux enfants en difficulté avec le langage que la tâche de détection (Tableau 1).

Tableau 1 Compétences impliquées dans la détection et la réparation du malentendu

Compétences / Activités	Compétences linguistiques	Compétences (méta-)cognitives
Détection	Lexicales - versant compréhension: ambiguïté / polysémie - versant production: emploi de termes mentaux	Attribution de fausse croyance à l'interlocuteur
Réparation	Lexicales Syntaxiques (mise en mots) Conversationnelles (tours de parole) Pragmatiques	Correction de la fausse croyance de l'interlocuteur

2. Population et Méthode

Le groupe-contrôle est formé de vingt-huit enfants tout-venant fréquentant les écoles publiques en classes ordinaires enfantines et primaires de la ville de Genève (14 filles et 14 garçons), âgés de 6;0 à 9;7 ans (groupe C ci-dessous). Le groupe d'enfants présentant des troubles du langage (groupe L ci-dessous) est composé pour le moment – la recherche se poursuit – de dix-huit enfants

fréquentant une école de l'enseignement spécialisé pour les troubles du langage (Centre Logopédique et Pédagogique, Vaud). Ce groupe compte 4 filles et 14 garçons âgés de 6;3 à 10;2 ans¹.

Ce groupe n'est pas homogène au plan du diagnostic: certains enfants présentent moins de difficultés à l'oral que d'autres, et nous n'avons pas cherché à contrôler les niveaux de langage atteints.

Pour les deux groupes, la répartition filles (F) - garçons (G) est donnée à titre indicatif; cette variable n'a pas été contrôlée.

Groupes d'âges (en fonction du nombre d'enfants et de leur sexe):

Groupe C	Nombre	Sexe	Age moyen
6;0 – 6;9 et 7;3 – 7;11 ²	7 + 7	4 F et 3 G + 4 F et 3 G	7;0
8;0 – 8;7	7	4 F et 3 G	8;3
9;2 – 9;7	7	2 F et 5 G	9;4

Groupe L	Nombre	Sexe	Age moyen
6;3 – 6;9 et 7;5 – 7;11	3 + 2	5 G	7;0
8;4 – 8;11	9	3 F et 6 G	8;9
9;1 – 9;10 et 10;2	3 + 1	1 F et 3 G + 1 G	9;8

Les enfants ont été interrogés individuellement et la passation a été enregistrée, puis transcrite³.

La situation proposée est une mise en scène de deux personnages Playmobil dont l'un (Marie, locuteur 1) demande à l'autre (M. Jean, locuteur 2) de lui donner divers objets dont elle a besoin. M. Jean dispose d'une boîte fermée qui lui appartient et qui est présentée comme contenant des objets. Les noms des objets demandés par Marie ont été choisis pour leur homonymie. La passation comportait un item de familiarisation, trois items-tests, une question revenant sur le(s) locuteur(s) à l'origine du malentendu dans un des items (Question «A qui la faute?») et un testing de fausse croyance à l'aide d'une boîte d'allumettes contenant une gomme. Les items étaient toujours présentés

¹ Nous remercions pour leur collaboration les enseignantes des écoles genevoises, celles du Centre Logopédique et Pédagogique vaudois qui nous ont accueillies, ainsi que les logopédistes des enfants.

² Les enfants de 6 et de 7 ans ont été regroupés pour faciliter la comparaison avec le groupe L, dans lequel ces âges étaient moins représentés.

³ Les transcriptions ont été effectuées avec l'aide de deux étudiantes en logopédie, dans le cadre de leur travail de recherche au deuxième cycle de psychologie, que nous remercions ici pour leur travail.

dans le même ordre. Chaque item de malentendu comportait une introduction (contexte) pour s'assurer que l'enfant connaissait les deux sens du mot-cible. Ensuite, deux questions étaient posées à l'enfant, portant l'une sur la détection du malentendu, et l'autre sur sa réparation.

Contexte

Un jour, Marie a un nouveau chapeau (montrer) et elle veut se regarder dans une glace, un miroir tu sais, elle n'en a pas. Elle vient vers M. Jean:

Bonjour, M. Jean, tu as une glace pour moi?

Et M. Jean lui répond:

Je n'ai pas de glace dans ma boîte, ce n'est pas un frigo! (Phrase test)

Pourquoi il dit ça, M. Jean? (question de détection)

Quand M. Jean dit (répéter en prenant la figurine et en la faisant bouger): «Je n'ai pas de glace dans ma boîte, ce n'est pas un frigo!», qu'est-ce que Marie va (lui) répondre? (question de réparation)

Au besoin, la méthode d'entretien clinique permet de relancer l'enfant, par exemple par des questions d'éclaircissement ou une question portant sur l'indice du double sens du mot (par exemple: Pourquoi M. Jean parle de frigo?). Le terme de «malentendu» lui-même n'était bien évidemment jamais mentionné par l'expérimentatrice au cours de la discussion avec l'enfant.

2.1. Critères de codage

Les réponses des enfants ont été analysées à partir de critères établis à la fois en fonction des attentes liées à la tâche proposée et en fonction des éléments récurrents dans les réponses des enfants.

Pour la tâche de détection du malentendu, nous avons noté:

- le type de verbes employés et notamment la présence de verbes mentaux (avoir; vouloir; comprendre, se tromper, croire)
- la mention d'un seul ou des deux locuteurs (Marie et/ou M. Jean)
- l'utilisation d'expressions se référant aux différents objets (boîte, glace à manger, miroir,... etc.)
- enfin les indices extralinguistiques, comme les marques de surprise, les «ah!» ou «mais oui!» de prises de conscience, les rires.

Pour la tâche de réparation du malentendu, nous avons relevé:

- la manière de réparer le malentendu: répétition simple de la requête initiale ou paraphrase à l'aide d'un terme non ambigu (glace pour se regarder, miroir)
- la cohérence conversationnelle: expressions négatives se référant à la demande initiale («Mais non, je voulais pas...»)

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une évaluation de la quantité de production des enfants en mesurant le nombre de mots produits en moyenne par les enfants des deux groupes aux différents âges. Nous n'avons toutefois pas tenu compte des particularités formelles, tant au plan de la parole qu'au niveau grammatical.

Cet exposé se centre sur l'analyse des résultats au seul item repris tel quel de la recherche de référence, celui dans lequel le malentendu se produit autour du mot glace (miroir *versus* glace à manger). Les deux autres situations de malentendu soumises aux enfants étaient basées sur les mots «feuille», avec une réponse affirmative de M. Jean, et «vert/verre», avec une réponse agie de M. Jean. Ils feront l'objet d'une analyse ultérieure.

3. Résultats

3.1. Types de conduites

Le codage des réponses des enfants a permis de mettre en évidence différents types de conduites, aussi bien dans la tâche de détection que dans celle de réparation du malentendu. Ils sont les mêmes pour les deux groupes d'enfants interrogés.

Pour la tâche de détection, deux conduites ont été mises en évidence.

- **Non-détection:** dans ce type de conduite, diverses réponses ont été regroupées. Certaines d'entre elles se réfèrent aux objets évoqués, d'autres, plus rarement, au discours du locuteur 1 (Zia 9;3).

Iva 6;7 Groupe L (Pourquoi M. Jean dit ça?) «Pa' que i' n'a pas!»

Van 6;4 Groupe C (Pourquoi M. Jean dit ça?) «Parce que c'est pas un frigo, mais c'est aut' chose. C'est une boîte. [...]»

Val 6;9 Groupe L (Pourquoi M. Jean dit ça?) «Pas un f'igo!» (Relance: Qu'est-ce qui n'est pas un frigo?) «Boîte.»

Zia 9;3 Groupe C (Pourquoi M. Jean dit ça?) «Ah oui, parc'qu'elle (Marie) a dit une glace.»

Qu'elles soient de type référentiel ou dialogique, les conduites de non-détection ont en commun de ne pas attribuer l'énoncé de M. Jean à son état interne.

- **Détections correctes:** elles consistent à invoquer l'état mental du locuteur 2 (M. Jean) pour expliquer son énoncé. Ainsi, seules les réponses qui contiennent un verbe mental traduisant la fausse croyance du locuteur 2 par rapport à la demande du locuteur 1 (Marie) ont été considérées comme des conduites de détection correcte.

Bur 8;7 Groupe C (Pourquoi M. Jean dit ça?) «Pa'c'qu'elle elle veut parler du miroir et pis euh lui i' croit qu'c'est une glace.»

Alf 8;11 Groupe L (Pourquoi M. Jean dit ça?) «Peu> peut-être il a cru c'était des glaces pour boire [...] pour mettre dans le thé.»

Pour la tâche de réparation, les réponses ont été classées en trois types de conduites.

- **Non-réparation:** le tour de parole suivant imaginé par l'enfant pour le locuteur 1 (Marie) ne permet pas de dissiper le malentendu et consiste le plus souvent en une clôture de l'échange.

Dri 7;10 Groupe C ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «[...] Ben elle va partir, elle va lui dire au r'voir.»

Rya 6;3 Groupe L ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «Oh, dommage!»

Lio 8;6 Groupe L ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «Ben tant pis.»

Chr 9;10 Groupe L ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «J'vais en acheter une!»

- **Réparations nominales:** l'enfant reformule la requête du locuteur 1 (Marie) par un terme non ambigu.

Mae 6;9 Groupe C ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «J'aimerais une glace pour me regarder.»

Zia 9;3 Groupe C ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «Je veux un miroir.»

Nat 8;4 Groupe L ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «...Ah bon vous avez pas d'miroir?»

- **Réparations conversationnelles:** par l'énoncé qu'ils proposent pour le locuteur 1, les enfants montrent qu'ils tiennent compte de l'ensemble de l'échange conversationnel entre les deux locuteurs.

Lou 7;10 Groupe C ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «Non j'veux une glace pour se regarder.»

Gab 8;0 Groupe C ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «Pas d'la glace un miroir!»

Ale 9;2 Groupe C ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «Mais pas une glace à sucer, une glace pour se voir dans le miroir.»

Mat 8;5 Groupe L ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «Tu n'as encore pas compris.»

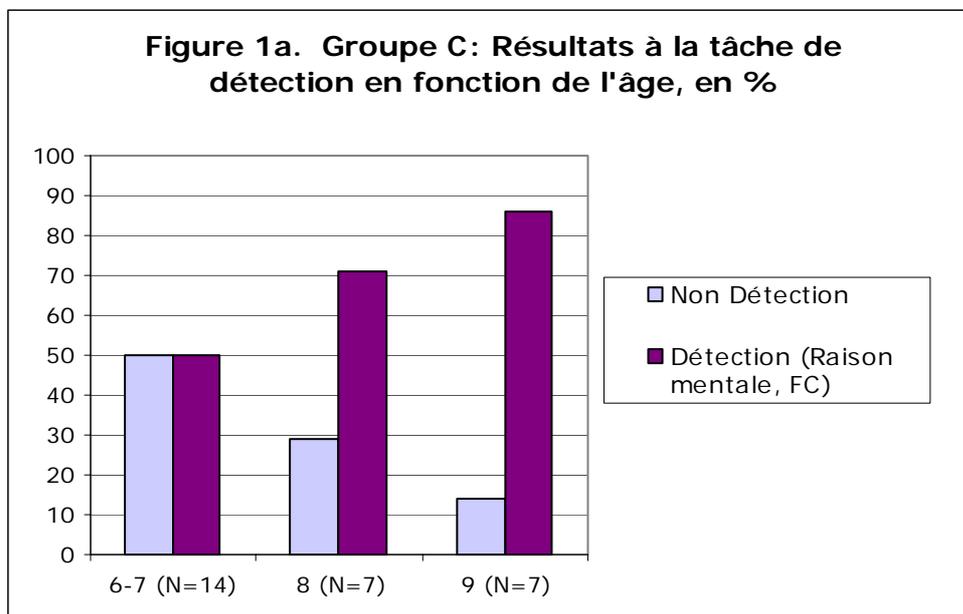
Dyl 8;11 Groupe L ([...], qu'est-ce que Marie va répondre?) «Tu te trompes! [...] C'est un miroir.»

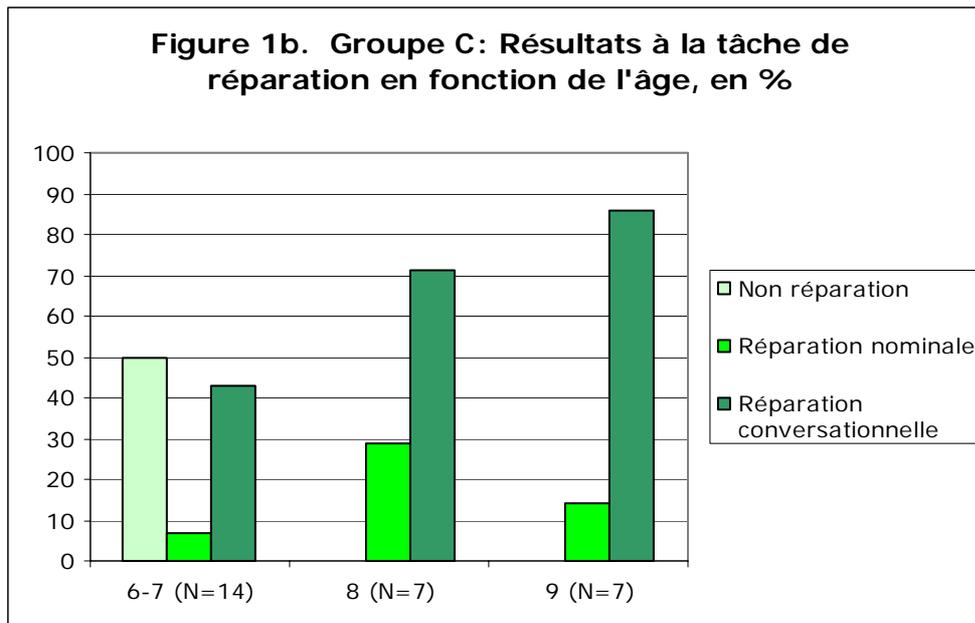
A la différence des réparations nominales, les réparations conversationnelles suggèrent que les enfants conçoivent chaque locuteur comme ayant compris de manière différente le terme ambigu «glace». C'est pourquoi seules ces dernières ont été considérées comme des réparations adéquates. En effet, ces énoncés explicitent le malentendu de manière plus ou moins claire; de plus, ils comprennent tous un ou des termes marquant le lien conversationnel entre tours de parole successifs.

3.2. Détection et réparation du malentendu

Pour le groupe C, on observe déjà une réussite à 50% à l'âge de 6-7 ans dans la tâche de détection du malentendu. Cette réussite atteint près de 90% à 9 ans.

Quant aux réparations, on n'observe des échecs qu'à l'âge de 6-7 ans (50%). Les réparations nominales présentent un pic à 8 ans, mais ce type de réparation reste marginal (<30%). Enfin, les réparations adéquates (de type conversationnel) augmentent avec l'âge pour atteindre près de 90% à 9 ans.

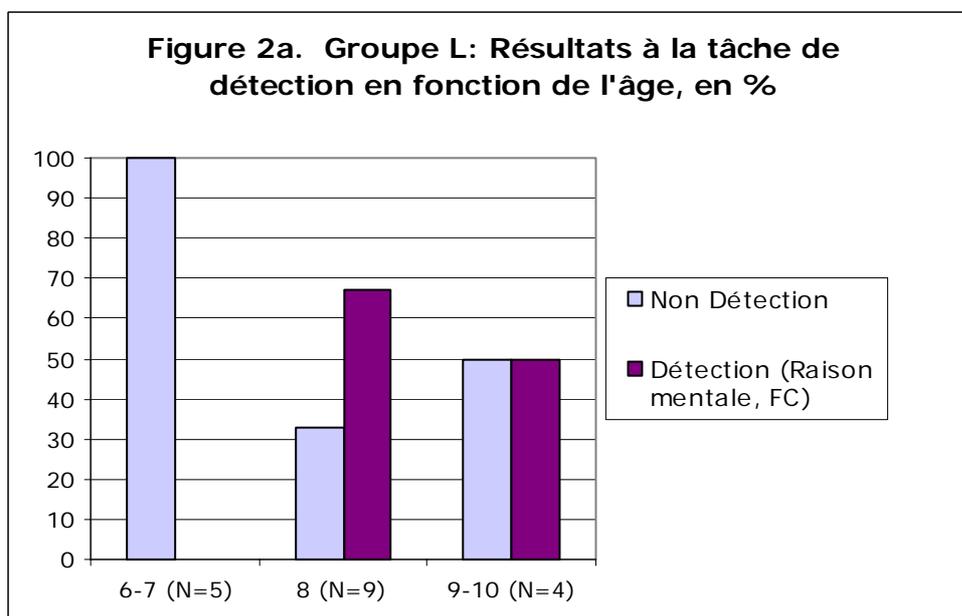


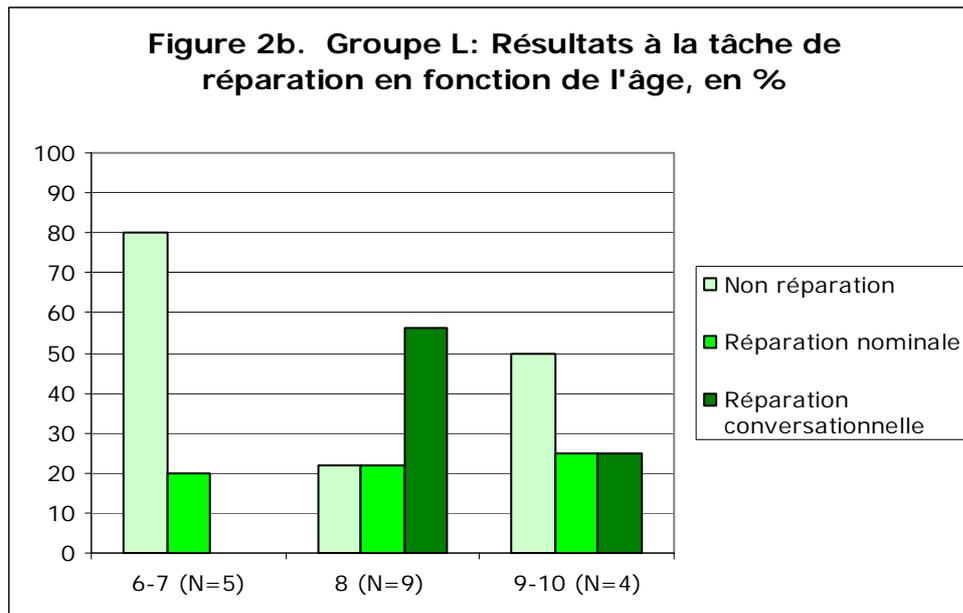


Ces résultats sont pratiquement identiques à ceux de l'étude de référence.

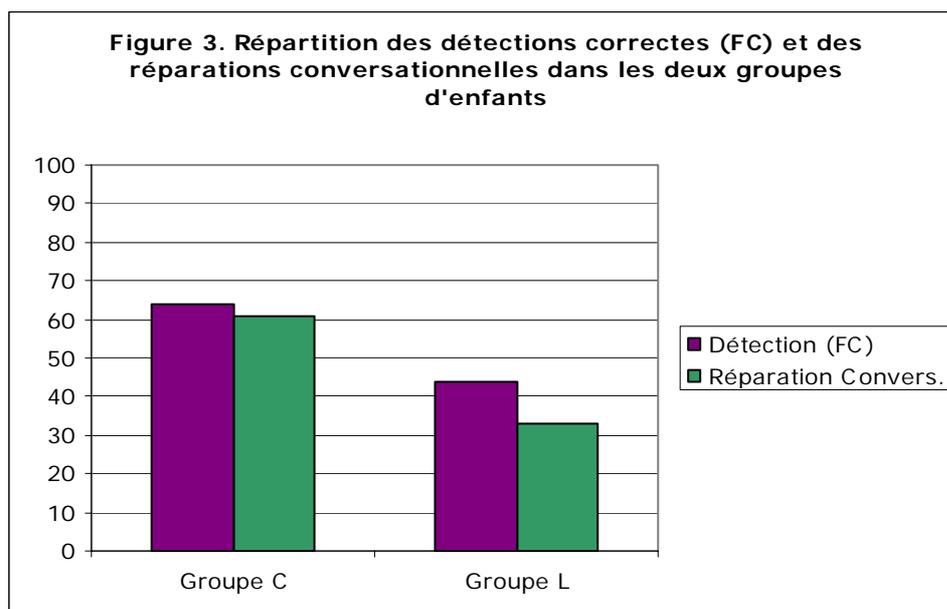
En ce qui concerne le groupe L, on n'observe aucune conduite de détection correcte (c'est-à-dire en termes mentaux) à l'âge de 6-7 ans. En revanche à 8 ans, les détections correctes approchent 70%, mais retombent à 50% chez les enfants les plus âgés (qui pour rappel ne sont qu'au nombre de 4).

Les conduites de non-réparation atteignent 80% à 6-7 ans dans ce groupe. Les réparations nominales (qui consistent à désambiguïser le mot homophone sans respecter la cohérence conversationnelle) s'observent à tous les âges, mais dans une faible proportion. Les réparations conversationnelles, quant à elles, sont absentes à 6-7 ans et approchent 60% à 8 ans. A 9 ans, un seul des quatre enfants interrogés propose une réparation de type conversationnel (25%).

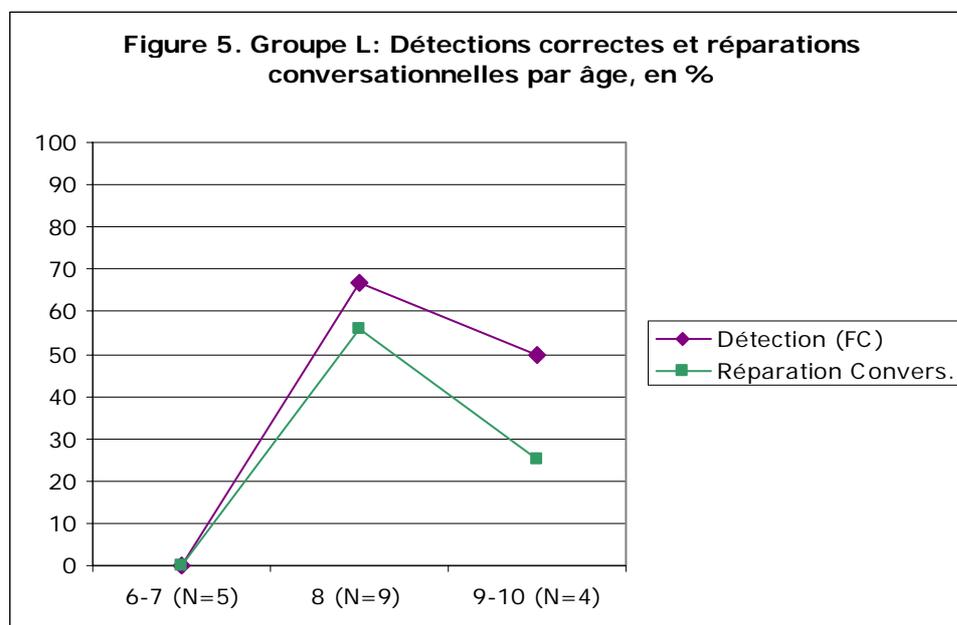
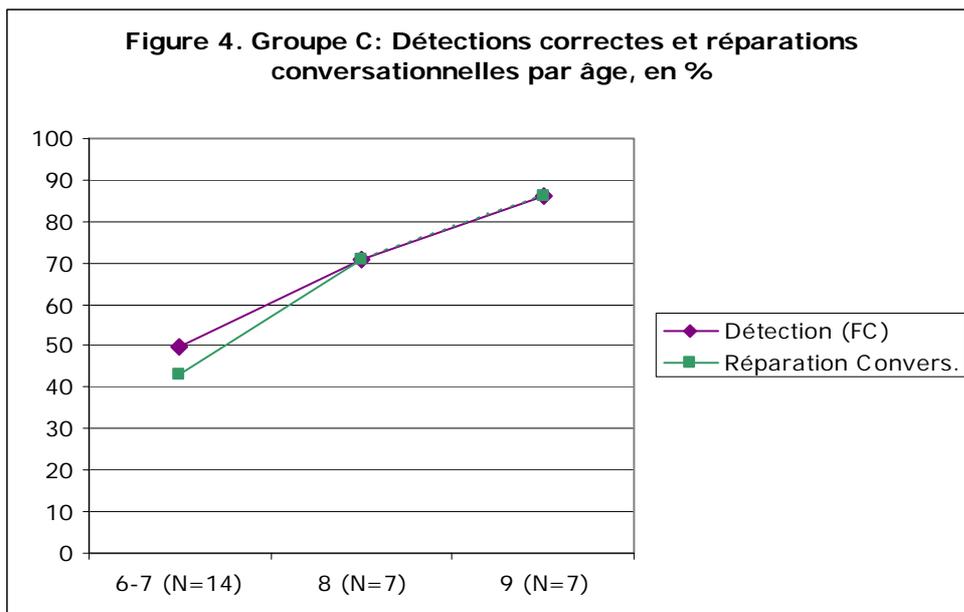




Tous âges confondus, on constate donc une différence entre les deux groupes d'enfants pour chacune des tâches (Figure 3).



Si l'on s'intéresse à la répartition des conduites les plus évoluées dans les deux tâches pour chaque groupe d'enfants selon l'âge, la Figure 4 montre deux courbes quasi-identiques en ce qui concerne le groupe C. En revanche pour le groupe L (Figure 5) on constate un décalage plus important entre les deux activités que pour le groupe C, en faveur de la détection. Cette observation est valable à partir de l'âge de 8 ans; à 6-7 ans, il ne peut être question de décalage, dans la mesure où l'on n'observe aucune réussite dans le groupe L, quelle que soit la tâche.



Tout en n'étant pas significatif et ne portant pour le moment que sur un petit nombre de sujets, le décalage constaté entre détection correcte et réparation conversationnelle est confirmé grâce à une analyse intra-individuelle, illustrée dans les tableaux 2 et 3. Ces tableaux montrent également le fort lien existant chez un même enfant entre les performances dans les deux tâches.

Tableau 2 Conduites dans les deux tâches pour le groupe C. Analyse intra-individuelle, tous âges confondus, en %.

Groupe C % (N=28)	Non détection	Détection	Total
Non réparation	35	4	39
Réparation conversationnelle	0	61	61
Total	35	65	100

Tableau 3 Conduites dans les deux tâches pour le groupe L. Analyse intra-individuelle, tous âges confondus, en %.

Groupe L % (N=18)	Non détection	Détection	Total
Non réparation	56	11	67
Réparation conversationnelle	0	33	33
Total	56	44	100

Près des deux tiers des sujets réussissent les deux tâches dans le groupe C (61%, Tableau 2) contre un tiers seulement dans le groupe L (33%, Tableau 3). Il est intéressant de constater que dans les deux groupes aucun enfant n'a procédé à une réparation conversationnelle sans avoir auparavant détecté le malentendu. Le pattern inverse (détection correcte suivie d'une réparation non adéquate) est en revanche constaté à une faible proportion, cependant plus importante pour le groupe L que pour le groupe C.

3.3. *Aspects quantitatifs et qualitatifs des productions des enfants*

La comparaison entre les deux groupes nous a permis de relever une autre différence entre eux, relative cette fois à la quantité de production.

Toutes conduites confondues, le nombre moyen de mots varie selon les âges et les groupes d'enfants (Tableau 4). A l'âge de 6-7 ans, ce nombre est quatre à six fois plus petit dans le groupe L que dans le groupe C. Il est semblable dans les deux groupes à 8 ans, pour retomber chez les enfants plus âgés: à 9-10 ans, les enfants du groupe C produisent deux fois plus de mots que les enfants du groupe L. Ce dernier résultat est toujours à nuancer puisque le nombre d'enfants de 9-10 ans dans le groupe L est très faible.

Tableau 4 Nombre moyen de mots produits aux deux tâches chez les deux groupes d'enfants en fonction de l'âge.

	Détection		Réparation	
	Groupe C	Groupe L	Groupe C	Groupe L
6-7 ans	21	5	12	2
8 ans	14	10	13	11
9 ans	18	9	13	7

Si l'on envisage une appréciation plus qualitative des productions des enfants, on peut noter, en relation avec le résultat quantitatif précédemment cité, que les enfants du groupe L produisent des énoncés plus elliptiques que les enfants du groupe C. En conséquence également, on observe des relances

plus fréquentes de la part de l'expérimentatrice lors de l'interrogation des enfants du groupe L que lors de celle des enfants du groupe C.

Voici à titre d'illustration deux exemples de productions d'enfants qui ont réussi les deux tâches:

	Détection correcte	Réparation conversationnelle
Gab 8;0 Groupe C	Pa'c' que il a compris qu'c'était la glace qu' est dans l'frigo. (15 mots)	Pas d'la glace un miroir! (6 mots)
Mat 8;5 Groupe L	Il a pas compris. (4 mots comptabilisés) (Relance: Qu'est-c' qu'il a pas compris?) Il a pas compris que elle aim'rait un miroir.	Tu n'as encore pas compris. (6 mots comptabilisés) (Relance: Est-c' qu'elle va dire autre chose Marie?) Non.

La faible quantité moyenne de mots observée chez les enfants du groupe L peut aussi être mise en relation avec les réponses de non-détection et de non-réparation données:

- Réponses se limitant au seul fait inféré que M. Jean n'a pas l'objet dans sa boîte dans la tâche de détection, notamment chez les plus jeunes.

Iva 6;7 Groupe L (Pourquoi M. Jean dit ça?) «Pa' que i' n'a pas.»

Luc 7;11 Groupe L (Pourquoi M. Jean dit ça?) «Pa'ce i' en a pas.»

- Réponses d'«abandon», c'est-à-dire des énoncés qui coupent court à la poursuite de l'échange, dans la tâche de réparation.

Lio 8;6 Groupe L (Qu'est-ce que Marie va répondre?) «Ben tant pis.»

Dav 8;10 Groupe L (Qu'est-ce que Marie va répondre?) «Ca fait rien [...].»

La forme est, malgré tout, parfois en cause également.

Val 6;9 Groupe L (Pourquoi M. Jean dit ça?) «Pas un frigo.»

On observe enfin chez les enfants de 6-7 ans plus de non-réponses que chez les plus grands et que chez les enfants du groupe C, mais ces productions n'ont pas été prises en compte dans le calcul du nombre moyen de mots.

4. Discussion

Nous postulons dans notre première hypothèse que les enfants présentant des troubles du langage auraient plus de difficultés à détecter et à réparer un malentendu que les enfants sans troubles du langage. Cette hypothèse est confirmée pour le groupe des 6-7 ans: aucun enfant du groupe L ne parvient à détecter le malentendu en termes de fausse croyance, ni à le réparer de

manière adéquate sur le plan pragmatique, alors qu'on observe 50% de réussite à la tâche de détection et plus de 40% à celle de réparation dans le groupe C du même âge. A l'âge de 9-10 ans, la différence entre les deux groupes de sujets existe également et elle est très marquée pour la tâche de réparation. Le petit nombre de sujets dans le groupe L à 6-7 ans et à 9-10 ans ne nous permet cependant pas d'avancer des hypothèses interprétatives, d'autant plus que les types de troubles du langage peuvent être très différents selon les enfants.

Ce constat de différence dans les performances des deux groupes ne peut en revanche pas être fait pour les enfants de 8 ans. En effet, les performances des enfants à cet âge sont pratiquement égales pour les deux groupes dans la tâche de détection, tout en présentant une légère différence en faveur du groupe C dans la tâche de réparation. Notre première hypothèse n'est donc pas confirmée pour les enfants de 8 ans. On constate ainsi que les enfants qui présentent des troubles du langage se montrent capables, comme ceux du groupe C, d'employer des termes mentaux pour expliquer la réponse du locuteur 2 (M. Jean), ce qui suppose à la fois une maîtrise de la polysémie du terme ambigu glace (sur le versant compréhension du langage), et une maîtrise de l'emploi de verbes métacognitifs comme «comprendre» ou «croire» (sur le versant production du langage).

La seconde hypothèse, selon laquelle le décalage entre les réussites aux deux activités de détection et de réparation du malentendu devrait apparaître de façon plus marquée dans le groupe L que dans le groupe C, est faiblement confirmée. Rappelons qu'à l'âge de 6-7 ans nous avons affaire à un effet plancher pour le groupe L, aucune des deux tâches n'étant réussie. A l'âge de 8 ans le décalage est faible, mais il va dans le sens de l'hypothèse; il augmente à l'âge de 9-10 ans, alors que, dans le groupe C, il est très faible au départ pour disparaître aux âges de 8 et 9 ans.

L'analyse globale des différences et décalages entre le groupe d'enfants tout-venant et ceux présentant des troubles du langage peut également être faite – comme nous nous y attendions en choisissant une population nécessitant une prise en charge spécifique sur le plan du langage – en termes d'exigences linguistiques, et ce à différents niveaux.

En premier lieu, dans la tâche de détection en particulier, il y a les exigences liées à l'homophonie (niveau lexical). Nous avons toutefois postulé que l'influence de ce facteur linguistique serait moindre par rapport à celui, (méta-) cognitif, d'être capable d'attribuer des états mentaux à l'autre, en particulier aux poupées-locuteurs de la situation présentée.

Au niveau syntaxique ensuite, les deux tâches requièrent la capacité de mettre en mots l'analyse cognitive de la situation pour la détection, ce qui peut poser problème à des enfants présentant des troubles du langage. Nous avons en effet constaté que les productions des enfants du groupe L sont

souvent elliptiques. Elles relèvent néanmoins de capacités bien présentes: un étayage par des relances et des questions supplémentaires de la part de l'expérimentatrice permet d'ailleurs à ces enfants de mettre en langage de manière plus explicite leur compréhension de la situation de malentendu.

Enfin, pour réussir la tâche de réparation, rappelons qu'il faut faire preuve de deux capacités. La première consiste à parler pour l'autre en tenant compte des divers aspects (méta-)cognitifs et langagiers de la situation de malentendu. La seconde capacité consiste à relier linguistiquement des tours de parole successifs en utilisant des marques adversatives et/ou des verbes mentaux, indices de la maîtrise de ces mêmes aspects (niveau pragmatique). Cette tâche risquait donc plus spécifiquement de se heurter aux difficultés liées aux troubles des enfants du groupe L, et le décalage observé chez les enfants les plus jeunes et les plus âgés semble l'attester. Néanmoins, les enfants présentant des troubles du langage se sont montrés capables comme les autres, dans cette situation de simulation de dialogue, de parler pour un locuteur (Marie).

Les performances des enfants du groupe L de 8 ans suggèrent qu'en plus des compétences pragmatiques, ils ont développé les outils (méta-)cognitifs et linguistiques nécessaires pour mettre en lien les dires d'un locuteur avec sa mauvaise compréhension de l'énoncé de son interlocuteur. Ils peuvent aussi imaginer à la place de ce dernier un énoncé plausible permettant la poursuite du dialogue. Les enfants qui présentent des troubles du langage sont-ils eux-mêmes souvent confrontés à des situations de malentendu? Et si oui, tirent-ils avantage de cette expérience, sans oublier les bénéfices d'un éventuel traitement logopédique en cours? En tous les cas, le groupe des enfants de 8 ans était suffisamment représenté et les résultats obtenus peuvent être considérés comme fiables, en dehors de la question de la nature des troubles du langage chez les enfants interrogés.

En revanche, en l'état actuel de la récolte des données, il n'est pas possible de dire si les performances des enfants du groupe L tendent à rejoindre, malgré un décalage initial, celles du groupe tout-venant, ou si au contraire une analyse plus fine des types de difficultés permettrait de mettre en évidence un profil particulier aux enfants de 8 ans de notre groupe qui les différencierait des autres enfants du groupe L et qui expliquerait leur réussite.

5. Synthèse et conclusion

Placés devant une situation simulant un malentendu conversationnel, les enfants présentant des troubles du langage se sont montrés capables déjà à 6-7 ans de faire parler les personnages. Cependant, seuls les enfants âgés de 8 ans et plus sont parvenus en majorité à détecter le malentendu en termes de fausse croyance et à le réparer d'une manière conversationnellement cohérente, même si, parfois, ils ont eu besoin d'étayage pour le faire. Le rôle

précis de cet étayage reste à approfondir, de même que la nature des erreurs, c'est-à-dire la forme et le contenu des conduites qualifiées de non-détection et de non-réparation. Une attention plus particulière pourra encore être portée à la nature des troubles du langage chez les enfants du groupe L.

Il est vrai qu'avec notre situation, nous avons pris le risque de multiplier les facteurs d'influence, notamment, les facteurs linguistiques et cognitifs en jeu sont apparus plus étroitement imbriqués que prévu. Il n'en reste pas moins que la situation de malentendu, que Kerbrat-Orecchioni classe parmi les «aspects les plus intéressants des fonctionnements langagiers» (op. cit. p. 309), s'avère écologiquement valide et pertinente pour explorer les relations entre formes et significations dans une situation dialogique. Elle permet aussi de mettre au jour la distinction entre dire et signifier (*say and mean distinction*, Olson & Babu, 1992), comme l'a formulé, en l'absence de toute suggestion de la part de l'adulte, un enfant de 9 ans, Ale 9;2: «Ben c'est qu'il (M. Jean) a compris c' qu'a dit Marie, mais pas c' que Marie *voulait dire*.».

Au travers de cette recherche, nous espérons avoir ouvert des portes à un questionnement plus large autour des situations expérimentales et, partant, diagnostiques et thérapeutiques, susceptibles d'évaluer ou de soutenir les compétences plus globales des enfants dans les domaines cognitif et langagier.

Bibliographie

- Bernicot, J., Caron-Pargue J. & Trognon, A. (1997). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (2001). Production et compréhension des verbes mentaux. *Langage et pratiques*, 27, 27-33.
- Berthoud-Papandropoulou, I. & Kilcher, H. (1997). The role of language in the metacognitive understanding of epistemic states. *Archives de Psychologie*, 65, 117-129.
- Berthoud-Papandropoulou, I. & Kilcher H. (1999). *Misunderstanding and false belief. Explanations given by children aged 4 to 8*. Decolage, 2-3 décembre 1999, Besançon.
- Bouchand, J. (2000). Les verbes mentaux chez les jeunes enfants: Bilan et perspectives. *Archives de psychologie*, 68, 99-122.
- Bouchand, J. & Caron, J. (1999). Production de verbes mentaux par de jeunes enfants en liaison avec l'acquisition d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, Numéro thématique: Comment l'esprit vient aux enfants, vol. 51, 3, 225-237.
- Clark, H. (1992). *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et Pathologies: Comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois: Bréal.
- De Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques: Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris: Masson.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.

Olson, D.R. & Babu, N. (1992). Critical thinking as critical discourse. In S. P. Norris (ed.), *The generalizability of critical thinking* (pp.181-197). New York/London: Teachers College Press.