

Matériel ludique, métalangage et pistes thérapeutiques: méthodologie de quelques études de psycholinguistique développementale

Monney Viviane*

Université de Neuchâtel
viviane.monney@pse.unige.ch

In this contribution we present several studies which can be viewed as exploring, in children with or without language disorders, pragmatic and metalinguistic abilities in relation with Theory Of Mind. We are focusing on the methodological aspects of the reported studies. Specific communicative situations are presented: transmission of messages, injunctive dialogue, understanding of irony, detection and repair of conversational breakdown and of misunderstanding. Experimental settings and procedures are considered to be particularly relevant for the study of pragmatic development. In some of the studies, the interviewed children are direct conversational partners, whereas in other studies, they are overhearers of dialogues between Playmobil® characters. Both types of situations involve play and are thus source of fun and amusement to children of all ages. Discussion bears on the ecological validity of the methodologies used and on their possible adaptation on the field of clinical evaluation and therapy of pragmatic disorders.

1. Introduction

La présente réflexion prend sa source au point de rencontre entre théorie, recherche et expérience clinique dans le domaine des compétences pragmatiques, en particulier dans leur développement et les aspects pathologiques de ce dernier. Or en raison de la complexité de ce domaine linguistique et de son étude, il s'avère extrêmement difficile de proposer des moyens pour l'évaluation de ces compétences chez l'enfant; en particulier, la méthodologie de recherche apparaît présenter des contraintes importantes de temps et de matériel.

Plusieurs équipes de recherche ont exploré les compétences pragmatiques dans des situations de communication particulières. Les méthodologies employées varient considérablement: histoires en images (support papier ou utilisation de l'ordinateur), saynètes faisant intervenir des poupées-locuteurs

* Je remercie chaleureusement Ioanna Berthoud pour sa relecture attentive et ses précieux conseils.

et dont l'enfant est témoin (ou "overhearer", pour reprendre le terme de Clark, 1992), interaction ou situation de communication dans laquelle l'enfant est lui-même impliqué en tant qu'interlocuteur, tâches de jugement (p.ex. dire à partir d'un extrait vidéo si la réponse de l'interlocuteur est appropriée ou non), etc. On pourra consulter Dardier (2004) et Hupet (2006) pour une revue méthodologique documentée. Il est bien entendu toujours possible, en outre, d'explorer les compétences pragmatiques qui apparaissent dans l'usage du langage au quotidien (analyse de la production, spontanée ou induite).

Les recherches que nous présentons dans cette contribution ont toutes pour objet les aspects pragmatiques de la langue, mais suivent des méthodologies différentes selon les intérêts des chercheurs. Nous avons choisi de nous centrer sur quelques travaux qui ont en commun (a) d'employer la méthode clinique piagétienne et (b) de confronter l'enfant avec des situations-limite de communication, c'est-à-dire avec des situations qui, d'une manière ou d'une autre, ont tendance à dévier d'une conversation habituelle et quotidienne (Berthoud-Papandropoulou & Kilcher, 2004). A noter que la plupart de ces travaux sont issus d'études de psycholinguistique développementale menées au sein d'une équipe de recherche de l'Université de Genève¹. Notre souhait, dans cet article, était de les considérer dans leurs points communs, dans leurs apports au domaine de la pragmatique et dans leurs méthodologies; notre réflexion sera complétée par une étude issue d'une autre équipe de recherche romande² utilisant un dispositif de recherche qui illustre bien notre propos.

Pour ce qui est de la méthode clinique, rappelons qu'il s'agit d'une méthode particulière d'interrogation, élaborée par Jean Piaget et ses collaborateurs pour explorer le développement de l'intelligence chez l'enfant. Elle a été reprise par la suite par de nombreux chercheurs, notamment dans le domaine de la psycholinguistique développementale, pour l'étude de l'acquisition du langage et des compétences métalinguistiques. Cette méthode se caractérise principalement par la mise en place de situations qui posent un problème au sujet interrogé (situations-limite), et par l'attitude de l'expérimentateur qui conduit le déroulement de l'échange en fonction des réponses du sujet (adaptation). L'expérimentateur, tout en interrogeant l'enfant, fait des hypothèses quant à la signification des réponses de ce dernier, hypothèses qu'il cherche ensuite à vérifier par des questions supplémentaires. Il adapte également son intervention (rythme, choix du vocabulaire, nombre d'interventions...) à chaque sujet en fonction de l'âge et des particularités de

¹ Equipe de psycholinguistique développementale de la Section de psychologie de l'Université de Genève, regroupant des assistantes de recherche diplômées en logopédie et des chercheurs en psychologie du développement, sous la direction du Prof. Ioanna Berthoud.

² Equipe de recherche de l'Institut d'orthophonie de l'Université de Neuchâtel, sous la direction du Prof. Geneviève de Weck.

celui-ci. Au sein de cette méthode, le chercheur peut même avoir recours à des techniques d'étayage (Bruner, 1987), afin de permettre à l'enfant de tirer au maximum profit de ses compétences (Zone proximale de développement, Vygotsky, 1934/1997).

Nous allons d'abord exposer les situations-limite suivantes: en premier lieu, la transmission de messages et les dialogues injonctifs; en deuxième lieu, la détection et la réparation de pannes conversationnelles, d'énoncés ironiques et de malentendus. Selon plusieurs auteurs, de telles situations, même si chacune n'est pas nécessairement fréquente dans la pratique de la langue, sont particulièrement adaptées à l'étude des compétences pragmatiques (Laval & Chaminaud, 2005 pour le langage non-littéral; Berthoud & Kilcher, 2004, pour la transmission de messages et les malentendus, et Kerbrat-Orecchioni, 1986, pour les malentendus). Pour la présente réflexion, nous nous intéresserons surtout aux aspects méthodologiques, et en particulier au matériel employé et aux tâches proposées aux sujets, sans entrer dans les détails ni pour ce qui est des procédures expérimentales, ni pour ce qui est des résultats obtenus. Il s'agit donc bien là de se centrer sur les dispositifs de recherche mis en place, afin de déterminer en quoi ils pourraient être particulièrement adaptés à l'évaluation de compétences pragmatiques chez des enfants avec ou sans difficultés langagières.

L'emploi de la méthode clinique, consistant essentiellement en une interaction verbale, permet à l'expérimentateur de questionner l'enfant au sujet des situations auxquelles il participe ou dont il est témoin. Parallèlement, elle comporte une dimension épi- ou métalinguistique, dans la mesure où le sujet interrogé est invité à dépasser son savoir-faire pragmatique, pour donner son avis sur la situation, commenter les dires des personnages, etc.

Dans une seconde partie de ce texte, nous discuterons la validité écologique des différentes méthodes présentées, afin de mener la réflexion vers la possibilité d'envisager leurs prolongations au plan de l'évaluation du langage, voire de la prise en charge thérapeutique, auprès d'enfants présentant des troubles du développement du langage. L'utilisation de matériel ludique pour amener l'enfant à parler du langage sera brièvement abordée également.

2. Revue de travaux

La méthodologie des études choisies permet de les regrouper selon deux tendances: les travaux dans lesquels on demande à l'enfant une contribution directe à la situation présentée (c'est-à-dire de jouer un rôle particulier dans la communication, tel que se faire messenger entre deux personnes distantes, ou transmettre à un tiers des instructions reçues) et ceux dans lesquels l'enfant est placé en position de témoin de la situation de communication. Deux études seront présentées à titre d'exemple d'une participation directe; dans un

deuxième temps, trois recherches serviront à illustrer les méthodologies dans lesquelles l'enfant est placé en position de témoin.

2.1 *Méthodes dans lesquelles l'enfant est invité comme partenaire direct dans la communication*

2.1.1 Le messager (Berthoud-Papandropoulou & Kilcher, 1987)

Situation présentée et tâche: on place l'enfant dans le rôle même du messager. Il est invité à se déplacer pour transmettre, entre deux adultes qui ne se voient et ne s'entendent pas (l'un est éleveur -E- et l'autre est constructeur -C-), des messages concernant la commande et la construction d'étables pour les animaux de l'éleveur. Différents types d'énoncés sont donnés: certains énoncés comportent des informations à transmettre (E: "Deux petits chevaux sont nés, je suis très contente"), d'autres des instructions de l'éleveur au constructeur (E: "Va lui dire de construire quatre étables"); certains énoncés sont des questions (C: "Qui va habiter à côté des vaches?"), d'autres sont des réponses (E, en réponse à l'exemple précédent: "Les petits veaux"); enfin, certains énoncés incluent un mandat de dire ("Va lui dire"; "Va lui demander"), d'autres non. L'enfant est ainsi directement impliqué dans la situation de communication mise en place. Par ailleurs, on observe le comportement de l'enfant mais on ne lui pose pas de questions portant sur la situation de communication elle-même (p.ex. "pourquoi [E] a dit ça?"; "qu'est-ce que [E] va répondre?"). Pendant la passation, les expérimentatrices posent à l'enfant quelques questions par lesquelles elles peuvent étayer directement son action en fonction de sa capacité à transmettre les messages (et de son âge). A la fin, l'une des expérimentatrices demandent à l'enfant de mettre en mots le rôle qu'il avait été invité à jouer durant la passation ("Qu'est-ce que tu as fait dans ce jeu?").

Matériel: matériel de construction et animaux jouets; ce sont les adultes qui se servent du matériel en fonction des différents énoncés confiés à l'enfant.

Population: 60 enfants des écoles publiques genevoises âgés de 3;2 ans à 8;8 ans.

Résultats: les auteurs mettent en évidence une évolution dans les rôles pris par les enfants en fonction de l'âge (interlocuteur, donc non messager, vers 3-4 ans → passeur de commandes, c'est-à-dire messager de certains types d'énoncés spécifiques → messager mandaté, sensible au "Va lui dire", "Va lui demander" → messager autonome vers 7 ans).

2.1.2 Le dialogue injonctif (de Weck, 1997; de Weck & Rosat, 2003)

Situation présentée et tâche: la passation se fait en deux temps; la première étape est une étape dite de préparation. L'expérimentatrice explique à l'enfant qu'il va apprendre à construire une poupée en carton et qu'il devra ensuite expliquer à un autre interlocuteur adulte comment il faut procéder pour

construire la même poupée. Elle fournit donc les explications et démonstrations nécessaires à l'enfant, au travers d'une séquence de huit actions nécessaires à la construction du pantin, comme la fixation de certaines pièces entre elles ou le découpage d'éléments (les yeux, une écharpe). La seconde étape est qualifiée par les auteurs de "phase de production", dans laquelle l'enfant va produire le dialogue injonctif. Dans cette séquence, le matériel nécessaire est près de l'adulte qui doit construire la poupée, et en plus grande quantité que les pièces nécessaires à la construction. Ce matériel est visible mais pas manipulable par le sujet ("Tu lui expliques, mais sans montrer ni toucher le matériel. (...) Si tu n'es pas d'accord, tu le lui diras"). Il dispose en revanche du modèle qu'il a construit avec l'expérimentatrice, invisible pour son nouvel interlocuteur. L'adulte a pour rôle de construire la poupée à l'aide des indications de l'enfant; il peut intervenir verbalement au besoin. La tâche de l'enfant est donc de faire agir son interlocuteur en lui transmettant une connaissance qu'il a lui-même acquise auparavant.

Matériel: formes géométriques en carton (cinq sont nécessaires: tête, bras, jupe et deux pieds), pincettes ou attaches (au nombre de quatre) pour l'assemblage, feutrine, ruban, ciseaux, colle.

Population: 48 enfants des écoles publiques et d'institutions des cantons de Neuchâtel, Genève et Vaud: 30 enfants tout-venant et 18 enfants présentant des troubles du langage oral, âgés de 4 à 6 ans.

Résultats: la longueur des productions a été analysée, de même que la participation verbale des interlocuteurs (enfants avec ou sans troubles et adultes); elles croissent avec l'âge dans les deux groupes d'enfants. L'adulte intervient davantage auprès des enfants présentant des troubles qu'auprès des enfants sans difficultés langagières. En outre, les modes de planification du dialogue (en fonction de l'identification et de l'assemblage des pièces), ainsi que l'ordre choisi pour le montage des éléments ont été relevés; dans ces analyses, les différences en fonction de l'âge sont peu importantes. Il apparaît toutefois que les enfants prennent progressivement mieux en charge la planification du dialogue avec l'âge, et que les enfants tout-venant montrent de meilleures compétences dans la planification que les enfants présentant des troubles du langage. D'autres analyses ont encore été effectuées sur la textualisation, telles que l'utilisation des connecteurs et des anaphores, mais n'entrent pas dans le cadre de notre propos ici.

2.2 *Méthodes dans lesquelles l'enfant est placé en position de témoin*

Les études suivantes utilisent comme média des poupées-locuteurs, qui permettent de présenter à l'enfant différentes situations de communication. Au cours d'un échange avec l'expérimentatrice au sujet de la situation observée, l'enfant sera amené à rendre compte de sa compréhension de la situation. Il

sera par exemple questionné sur les dires des personnages qu'il observe/entend ("Pourquoi [le personnage] dit ça?") et/ou il sera invité à poursuivre l'échange ("Qu'est-ce que [l'autre personnage] va répondre, alors?"). D'autres questions pourront lui être posées, par exemple concernant l'état des connaissances des locuteurs ou pour l'inviter à reformuler leurs propos.

Pour toutes ces recherches, le matériel ainsi que la tâche des enfants sont semblables. Le matériel est ludique (poupées-locuteurs –Playmobil®–). Quant à la tâche, elle consiste, pour l'enfant qui a assisté à l'échange, à se prononcer sur les énoncés d'autrui, et/ou à parler à sa place. Parfois, l'expérimentateur propose à l'enfant de se servir lui-même des poupées, pour les faire parler et poursuivre l'échange. Des questions sont posées à l'enfant à certains moments de l'échange selon la méthode piagétienne de l'entretien clinique semi-dirigé. En ce qui concerne la population, la plupart des recherches présentées a été menée auprès d'enfants sans troubles. Certaines ont toutefois été étendues à des populations d'enfants présentant des troubles du langage. Les données issues de ces derniers travaux seront soulignées en temps voulu dans la présentation.

2.2.1 Panne conversationnelles (Cortese & Berthoud, 2003)

Situation présentée: les sujets interrogés assistent à deux scènes entre un enfant et son enseignante, dans lesquelles l'élève (Playmobil®) donne une réponse non-informative à la question de l'enseignante. Des informations initiales sur le contexte, présentées verbalement ou à l'aide de matériel (espaces, petits meubles, ...), sont données au sujet. Pour l'exemple, dans une des situations présentées, un élève (Julien) devait apporter un bol pour une manifestation d'école, mais dans la scène présentée au sujet le chat fait tomber le bol de la table sur laquelle la mère l'avait préparé. Lorsque Julien arrive à l'école, son enseignante lui demande: "Pourquoi n'as-tu pas apporté de bol?". L'élève (Playmobil®) répond: "Parce que Maman l'a mis sur la table". L'enseignante rétorque: "Je ne comprends pas". Le sujet est alors amené, par des questions de l'expérimentatrice, à expliquer la panne présentée dans la saynète ("Pourquoi la maîtresse ne comprend pas?") et à en proposer une réparation conversationnelle ("Qu'est-ce que Julien va dire maintenant?").

Matériel: divers éléments Playmobil®: poupées-locuteurs, le chat, objets et meubles Playmobil® (cuisine, table,...), un bol en pâte à modeler, rectangles de papier coloré pour figurer les espaces de la maison ainsi que l'école/la classe.

Population: 48 enfants des écoles publiques genevoises âgés de 5 à 9 ans.

Résultats: cette étude montre une évolution dans la capacité des enfants à mettre en mots les aspects pragmatiques de la conversation, en l'occurrence à saisir de mieux en mieux le poids et la nécessité de l'informativité des

énoncés produits (Maximes de Grice). Une proposition de réparation de la panne est possible déjà à 5 ans, mais son explication en termes d'intersubjectivité est plus tardive (8-9 ans).

2.2.2 Ironie (Monbaron & Berthoud, 2005)

Situation présentée: on présente au sujet des dialogues entre une grand-mère et son petit-fils (personnages Playmobil®). Les items présentés mettent en scène un garçon prénommé David et sa Grand-mère. Pour l'exemple, dans un des items, David est en train de faire de la peinture lorsque sa Grand-mère l'appelle pour l'aider à ranger les assiettes du dîner. Lorsque David arrive dans la cuisine, sa Grand-mère s'exclame en le voyant: "Eh bien, elles sont propres, tes mains!" (énoncé-cible). A la suite de l'énoncé ironique placé dans son contexte, le sujet est amené à répondre à trois questions:

- Question visant l'explication ("Pourquoi elle dit ça, la grand-mère?")
- Question visant la poursuite du dialogue ("Qu'est-ce que David va répondre à sa grand-mère?")
- Question visant la reformulation (l'énoncé-cible a été préalablement enregistré et on le fait réécouter à l'enfant avant de lui poser la question de reformulation: "Imagine que la grand-mère dit un peu la même chose mais d'une autre manière, qu'est-ce qu'elle va dire?").

Deux questions subsidiaires sont posées à l'enfant afin d'obtenir des indices à propos de sa compréhension de la situation ("Quand David faisait de la peinture, est-ce qu'il avait les mains propres ou pas?"; "Pourquoi la grand-mère a dit ça [énoncé-cible] comme ça?").

Matériel: énoncés ironiques enregistrés sur magnétophone, poupées-locuteurs Playmobil®, carrés de couleurs en papier pour figurer les espaces de la maison.

Population: 60 enfants des écoles publiques genevoises âgés de 4 à 8 ans.

Résultats: l'analyse des données a permis de mettre en évidence quatre types de conduites d'explication, allant des conduites de compréhension littérale des énoncés ironiques chez les plus jeunes à des conduites pragmatiquement adéquates déjà autour de 6-7 ans³. Les conduites de reformulation varient elles aussi avec l'âge; les paraphrases proposées par les enfants dès 7 ans montrent qu'ils ont compris le procédé d'ironie (exemples de telles paraphrases: "Va laver tes mains!" (6;8 ans), "Elles sont pas propres tes

³ Des résultats de réussites plus tardives pour la compréhension des énoncés ironiques ont été relevés dans d'autres travaux utilisant une méthodologie différente (histoires en images, cf. Laval & Chaminaud, 2005). Cet écart dans les résultats obtenus pour une même figure rhétorique sera discuté par la suite dans une perspective méthodologique.

mains" (6;11 ans); et chez les enfants plus âgés, les reformulations produites sont elles-mêmes ironiques, comme "Comment t'as fait pour avoir les mains aussi propres?" (8;1 ans)).

2.2.3 Le Malentendu (Berthoud-Papandropoulou & Kilcher, 1999, Monney & Berthoud, 2005a et 2005b⁴)

Situation présentée: dans ces deux études, chaque sujet est confronté à une conversation à propos d'objets entre deux locuteurs (personnages Playmobil®) qui utilisent un mot dans deux interprétations différentes (p.ex. "glace"; Marie, la petite voisine de M. Jean, a besoin d'une glace (on s'assure que le sujet connaît ce mot dans l'acception "miroir" en plus de celle, courante, de sucrerie glacée) pour se voir avec son nouveau chapeau. Comme elle n'en a pas, elle va demander à son voisin M. Jean qui a beaucoup de choses chez lui. Celui-ci répond à la demande de Marie: "Je n'ai pas de glace dans ma boîte, ce n'est pas un frigo!". Le sujet est alors invité à expliquer les énoncés entendus (Détection du malentendu; "Pourquoi il dit ça, M. Jean?") et à prédire le prochain tour de parole (Réparation du malentendu; "Qu'est-ce que Marie va répondre?"). Dans la recherche initiale, tous les items reposent sur la modalité verbale. Dans l'étude ultérieure en revanche, un item a été ajouté dans lequel le malentendu est mis en lumière par une action de M. Jean (item "Faire"). Il tend à Marie un verre alors qu'elle voulait la couleur, le vert (l'enfant a été informé que Marie est en train de faire un dessin et qu'elle dispose d'un crayon rouge pour dessiner les fleurs, d'un bleu pour le ciel et d'un jaune pour le soleil, mais qu'il lui en manque un vert pour les arbres. Elle se rend donc chez son voisin: "Bonjour M. Jean, tu as un vert pour moi?").

Matériel: Playmobil®, une boîte avec des petits objets à l'intérieur (pour marquer l'existence d'un contenu; le seul objet nécessaire pour la recherche est un petit verre), un couvercle de boîte en carton pour figurer la maison de Marie.

Population: 40 enfants tout-venant et 34 enfants suivis en traitement logopédique, scolarisés en Suisse romande, âgés de 5 à 10 ans.

Résultats: dans les deux populations, la détection en termes de fausse croyance du locuteur ainsi que la réparation pragmatiquement adéquate du malentendu se développent progressivement, avec un léger décalage en faveur de la capacité de détection. Une réussite plus précoce dans les deux tâches (Monney & Berthoud, 2005a) est observée pour l'item dans lequel le

⁴ Une partie des résultats obtenus a été présentée ici sous le titre "*Théorie de l'esprit et développement de compétences pragmatiques: le cas du malentendu*" il y a deux ans (Monney & Berthoud, 2005b).

malentendu est mis en lumière par une action (lors que M. Jean tend le verre à Marie) que pour les autres items (réponses verbales de M. Jean).

Chez les enfants suivis en logopédie pour des troubles du langage, on observe, pour la tâche de détection, un retard par rapport aux enfants tout-venant qui s'estompe avec l'âge. En revanche dans la tâche de réparation, un écart subsiste entre les taux de réussites des deux groupes, même chez les enfants les plus âgés, en défaveur des enfants en difficulté avec le langage. Ces résultats ont été interprétés à la lumière des compétences sous-jacentes aux deux tâches: une compétence métacognitive plus importante dans la tâche de détection que dans celle de réparation, et une compétence langagière plus prégnante dans cette dernière (production d'un énoncé). La première ne serait pas atteinte chez les enfants présentant des troubles du langage – d'autant que l'on peut aisément imaginer qu'eux-mêmes se trouvent fréquemment confrontés à de telles situations de malentendus –, alors que la seconde est particulièrement faillible chez eux (Monney & Berthoud, 2005b). Un autre argument en faveur de cette interprétation vient de la facilitation observée dans la situation où le malentendu est mis en lumière par une action (item Faire) plutôt que par le langage (dans les autres items), particulièrement marquée pour les enfants suivis en logopédie (Perroud & Schweizer, 2005). En d'autres termes, lorsqu'on parvient à limiter l'usage du langage comme vecteur de l'information pragmatique (et ici on se situe au plan de la compréhension), les compétences de ces enfants dans le domaine qui nous intéresse émergent plus aisément.

2.2.4 Autres travaux dans lesquels l'enfant est placé en position de témoin

D'autres exemples de travaux selon cette méthode pourraient encore être donnés, par exemple dans le domaine de la compréhension des métaphores (Cerchia, 2005). Le même matériel ludique et la méthodologie de la mise en scène de poupées-agents sont utilisés également dans les recherches sur les états mentaux et la théorie de l'esprit, ainsi qu'en sociologie (pour exemple, étude en cours de Kaufmann & Clément, 2004-2006).

3. Validité écologique des méthodes présentées et applications cliniques possibles

Comme on peut le constater à partir de cette revue de travaux, l'étude des capacités pragmatiques s'accompagne d'une complexité méthodologique indéniable, dans la mesure où la mise en contexte apparaît indissociable des compétences étudiées. L'importance des informations contextuelles a par ailleurs été soulignée dans une étude sur la reformulation des demandes (Cortese, Monbaron & Monney, 2005), et Hupet la qualifie même de "nœud gordien de l'évaluation pragmatique" (2006: 103).

Malgré cette complexité méthodologique – qui ne concerne finalement que les outils du chercheur et qui est toute relative du point de vue de l'enfant – les situations présentées apparaissent toutes construites dans un souci évident du respect des conditions naturelles de communication. C'est là que réside la validité écologique des méthodologies présentées. Cette notion, de même que celle de représentativité, sont issues de travaux en psychologie de la perception (pour une revue, voir Brewer, 2000). La validité écologique trouve tout son sens dans l'étude du développement, en particulier lorsqu'on explore les compétences de tout jeunes enfants, et notamment dans le domaine du langage et de la communication, qui ont en eux-mêmes résolument une dimension naturelle. Les expérimentateurs se doivent dès lors, au travers des épreuves proposées, de "préserver au maximum [c]es conditions naturelles des interactions" (Hupet, 2006: 103). Dans les situations présentées ici, il s'agit pour l'enfant de transmettre des messages entre interlocuteurs distants, expliquer à un tiers des instructions verbales qu'on a reçues, expliciter la non-compréhension d'un énoncé entendu, être confronté à un énoncé ironique produit par un adulte ou repérer et lever un malentendu dans une conversation: autant de cas de figure auxquels un enfant peut se trouver confronté dans ses interactions verbales quotidiennes.

Dès lors, on peut se poser la question: qu'est-ce qui est "naturel"? La situation de communication et ses contenus, les thèmes abordés, le contexte, ou la tâche elle-même? Notre souci lors de la construction de situations expérimentales est de faire en sorte que cette dernière soit écologique aussi, en plus de contrôler la validité écologique dont il vient d'être question au plan du contexte et de la situation de communication. Elle se rapproche alors dans son dispositif de situations familières pour le sujet: le matériel utilisé est manipulable, concret, le langage employé par l'expérimentatrice est courant, et les consignes sont minimales, voire absentes; ainsi c'est le dispositif lui-même qui est censé stimuler l'activité et la production d'énoncés par le sujet interrogé. C'est dans cette attention particulière portée à la tâche que réside une critique possible de certaines des méthodologies présentées, même si dans la plupart des recherches les auteurs se soucient de l'aspect naturel de la situation de communication présentée à l'enfant. Il est vrai que dans les recherches qui placent le sujet interrogé dans une position de témoin, certaines des questions qui lui sont posées s'éloignent de l'usage familier de la langue, cependant elles permettent d'avoir des indications supplémentaires à propos des compétences qui sous-tendent les réponses données par les enfants. En effet, le questionnement clinique permet d'avoir un accès à leurs représentations, de les suivre dans leurs démarches de réflexion sur le langage. Certaines méthodologies, plus structurées technologiquement (en particulier, la recherche sur la compréhension des énoncés ironiques de Laval & Chaminaud, 2005, mentionnée plus haut), apparaissent encore moins naturelles au plan de la tâche que celles que nous avons décrites: si les enfants y sont bien questionnés autour d'une situation de communication

relativement courante, ils sont loin d'être placés eux-mêmes dans des conditions familières d'interaction. D'autre part, ils doivent choisir parmi un ensemble de réponses prédéfini par le chercheur. Cette limitation ferme à ce dernier passablement de pistes, tant dans l'éventail des réponses possibles des sujets interrogés qu'au plan de leur démarche de réflexion. De telles différences méthodologiques expliquent probablement les réussites bien plus tardives observées dans l'étude de Laval & Chaminaud (2005), comparées à l'étude de Monbaron & Berthoud (2005) décrite plus haut, sur le même thème de la compréhension d'énoncés ironiques. Dans la première étude, basée sur une histoire en images présentées par ordinateur avec un écran tactile, les enfants n'accèdent au procédé rhétorique d'ironie qu'au seuil de l'adolescence, et ce malgré les possibilités restreintes de réponses. En revanche, dans l'étude de Monbaron & Berthoud (2005), dans laquelle le sujet manipule et fait parler les poupées au sein même de la conversation instaurée, les enfants accèdent à ce procédé dès 6-7 ans, soit environ à l'âge auquel ils comprennent l'ironie dans la vie quotidienne (Bernicot, 1992). De ce qui précède, nous pouvons tirer la constatation suivante: plus le dispositif expérimental est éloigné de situations familières pour l'enfant, tant dans la situation de communication proposée que dans le dispositif de passation (tâche, matériel, consignes), plus les réussites se manifestent tardivement dans le développement. En effet, beaucoup de compétences d'ordre plus méta- sont alors mobilisées, ce qui n'est pas ou moins le cas dans l'emploi de dispositifs qui incluent l'enfant comme participant direct dans la situation expérimentale.

Un autre avantage des méthodologies exposées plus haut est l'emploi de matériel ludique et manipulable (poupées-locuteurs), qui permet un accès médiatisé aux connaissances des enfants, en l'occurrence sur le langage. Un tel matériel donne à la situation expérimentale un tour clairement moins artificiel et intimidant. De plus, l'utilisation de poupées-locuteurs permet de s'adresser à des enfants d'âges variés. La dimension ludique apparaît donc participer pleinement à l'écologie de la situation de recherche.

Tentons à présent d'envisager la possibilité de mettre en place des instruments d'investigation et des moyens thérapeutiques dans le domaine des compétences pragmatiques. Quelles pistes les méthodologies employées ouvrent-elles dans une optique clinique?

Dans le domaine de la pragmatique, ce n'est pas le langage lui-même qui est approché ou évalué, mais plutôt son utilisation ainsi que les compétences communicatives des enfants interrogés. Cependant, le langage peut se révéler être un obstacle à la mise en évidence des compétences de l'enfant lorsque l'expression est sévèrement touchée. En effet, dans la mesure où c'est par le langage qu'on sollicite les idées des enfants à son propos, comment éviter que la mise en mots biaise l'accès du chercheur – ou du logopédiste – à la connaissance explorée chez le sujet? Autrement dit, les

enfants qui présentent des troubles du langage disposeraient bel et bien de compétences pragmatiques dans les situations étudiées, mais auraient de la difficulté à les mettre en langage par des énoncés informatifs et structurés. C'est ici qu'une aide substantielle peut leur être apportée grâce à un étayage verbal de la part de l'expérimentateur, notamment au travers de reprises et de reformulations (Elsig & Jacquod, 2006). Il s'agit là d'autant de moyens de s'assurer à la fois que l'enfant a bien compris la situation et la tâche, et que l'adulte a compris les propos de l'enfant.

En ce qui concerne l'évaluation des compétences pragmatiques, on notera dans la ligne de Dardier (2004) et Hupet (2006) l'existence d'outils tels que des grilles, échelles ou inventaires essentiellement, plus ou moins spécifiquement ciblés sur diverses composantes de ces compétences. Hupet (2006) mentionne parmi les pistes intéressantes le logiciel mis au point par Bernicot *et al.* (2005) dont nous avons parlé plus haut. En ce qui concerne les situations-limite de communication, mentionnons la tentative proposée par Bernard (2002) d'adapter la recherche sur la transmission des messages exposée dans cet article, en vue d'élaborer un test (ou une épreuve) pragmatique. Au-delà des tentatives de concilier ces aspects quantitatifs et qualitatifs indispensables, on l'a vu, pour proposer des moyens valides d'évaluation des compétences pragmatiques, la réflexion doit se poursuivre dans le sens d'une optimisation de ces moyens. Nous pensons en particulier au choix de situations de communication et de contenus qui soient représentatifs d'un fonctionnement plus large que celui des saynètes présentées. Et au sein de chaque situation "prototypique", il s'agira de recadrer encore quels énoncés particuliers permettent au mieux d'atteindre la compétence visée. Quoi qu'il en soit, il ressort de ces réflexions qu'une rigueur et une structuration claire sont indispensables à la mise en place d'un dispositif d'évaluation, tant le domaine visé est multiple, riche et complexe.

Enfin, la validité écologique des méthodologies présentées permet d'envisager de réelles possibilités au plan thérapeutique. Le recours à la méthode clinique jointe aux procédés d'étayage permet clairement de soutenir la réflexion métalinguistique des enfants en difficulté avec le langage. Nos propres travaux nous paraissent ouvrir des pistes précieuses pour la prise en charge des difficultés pragmatiques, dans la mesure où la mise en situation, la mise en contexte de manière concrète (avec notamment la possibilité de manipuler les poupées-locuteurs) favorise la réflexion des enfants sur l'objet-langage. Ce dispositif permet également de pointer des énoncés ou des comportements spécifiques et d'en discuter avec les enfants. Avec les adultes, Dardier (2004) mentionne une tentative de remédiation par des jeux de rôle, contextes qui apparaissent se rapprocher des mises en situation que nous proposons pour les enfants. En outre, il est tout à fait possible d'envisager d'adapter les situations proposées aux difficultés spécifiques des

sujets, telles qu'elles auront pu être observées et décrites dans la phase d'évaluation du langage.

4. Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes questionnée sur les possibilités de tirer profit de la méthodologie développée dans les travaux issus de la recherche pour mettre en place des outils cliniques d'évaluation et de prise en charge dans le domaine des troubles du langage oral. Au travers d'une revue restreinte à des travaux portant sur des situations de communication particulières, nous avons souligné la complexité et l'ampleur de la tâche lorsqu'on souhaite investiguer le langage au plan pragmatique. Mais nous avons pu montrer aussi la pertinence de ce que nous avons appelé "situations-limite" pour explorer le fonctionnement du sujet en préservant des conditions naturelles de communication. Nous avons vu en particulier qu'il est possible d'observer des compétences précocement en proposant à l'enfant des dispositifs dans lesquels il peut interagir sans quitter son fonctionnement communicatif de base, et c'est précisément là que réside leur validité écologique. La manipulation de telles situations de communication, tant par le chercheur et son sujet que par l'enfant et son thérapeute du langage, apparaît donc être un outil précieux. Diverses pistes se sont alors présentées, que nous rappelons ici brièvement pour conclure.

Au plan de la recherche, nous aimerions pouvoir poursuivre les investigations auprès d'enfants en difficulté, en particulier pour la situation de malentendu. Afin de pouvoir dégager des profils fiables en fonction des âges et des difficultés observées, il faudra notamment définir de manière plus homogène la population présentant des troubles du langage. On peut encore chercher de nouvelles situations de communication propices à l'étude des compétences pragmatiques des enfants en difficulté et créer les dispositifs expérimentaux adaptés à leurs difficultés, mais aussi à leurs capacités communicatives.

Au plan de l'évaluation, nous souhaitons poursuivre l'ensemble de la réflexion menée au long de cet exposé afin d'aboutir à des propositions pour une évaluation normée des compétences pragmatiques chez l'enfant. A ce titre, la situation du malentendu, de même que certaines autres présentées ici, seraient de bonnes candidates à une standardisation.

Au plan de la prise en charge enfin, on peut, tout en employant la méthode clinique, exploiter les ressources de la notion de Zone proximale de développement, et les enrichir à partir des diverses formes d'étayage expérimentées dans la recherche.

De par son nécessaire ancrage au contexte d'emploi et de son inscription de fait au cœur de l'usage de la langue, le domaine des compétences pragmatiques ne se laisse pas cerner comme les autres niveaux linguistiques.

Une collaboration entre chercheurs et logopédistes, soit entre méthodologie et terrain clinique, pourrait alors contribuer à mieux le cerner.

Bibliographie

- Bernard, S. (2002): "Être messenger": outil d'évaluation des habiletés pragmatiques? Universités de Rennes et de Genève: présentation sur document Powerpoint.
- Bernicot, J. (1992): Les actes de langage chez l'enfant. Paris (PUF).
- Bernicot, J., Laval, V., Bareau, B. & Lacroix, A. (2005): L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant: présentation de nouveaux outils. In: B. Piérart (éd.). Le langage de l'enfant: développement et évaluation. Bruxelles (De Boeck).
- Berthoud-Papandropoulou, I & Kilcher, H. (1987): Que faire quand on me dit de dire? L'enfant messenger des paroles d'autrui dans une situation de communication: recherche exploratoire. *Archives de psychologie*, 55, 214, 219-239.
- Berthoud-Papandropoulou, I. & Kilcher, H. (1999): Misunderstanding and false belief. Explanations given by children aged 4 to 8. *DECOLAGE*, 2-3 décembre 1999, Besançon. CD-Rom contenant les actes du colloque.
- Berthoud-Papandropoulou, I. & Kilcher, H. (2004): Acquisition du langage et genres énonciatifs. In: *Langages*, 153, 52-61.
- Brewer, M. B. (2000): Research design and issues of validity. In: H. T. Reis & C. M. Jude. *Handbook of research. Methods in social and personality psychology*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Bruner, J. S. (1987): Comment les enfants apprennent à parler. Paris (Retz).
- Cerchia, F. (2005): Une approche pragmatique de la compréhension d'énonciations métaphoriques chez l'enfant de 4 à 10 ans. Reims, laboratoire ACCOLADE, CD-Rom contenant les actes du colloque DECOLAGE.
- Clark, H. H. (1992): *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cortese, S. & Berthoud, I. (2003): Children's explanations and repairs of communication breakdowns. Communication affichée à la XIth European Conference on Developmental Psychology, 27-31 August, Milano.
- Cortese, S., Monbaron, E. & Monney, V. (2005): La demande d'action et ses reformulations chez des enfants âgés de 5 à 8 ans. Communication affichée au Colloque Reprises, Répétitions, Reformulations, 1-2 avril, Paris.
- Dardier, V. (2004): Pragmatique et pathologies: comment étudier les troubles de l'usage du langage? Rosny-sous-Bois (Bréal).
- de Weck, G. (1997): Modes de participation des enfants dysphasiques à différents genres de dialogues. *Confrontations orthophoniques*, 1. Besançon (Laboratoire d'Audiophonologie et d'orthophonie), 69-87.
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003): Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire. Paris (Masson).
- Elsig, C. & Jacquod, S. (2006): Enfants tout-venant et enfants suivis en traitement logopédique: détection et réparation d'un malentendu langagier, et stratégies d'étayage utilisées par l'expérimentatrice. Université de Genève, Mémoire de licence en psychologie non publié.
- Hupet, M. (2006): Bilan pragmatique. In: F. Estienne & B. Piérart (dir.). *Les bilans de langage et de voix*. Paris (Masson), 88-104.
- Kerbrat-Orecchioni (1986): *L'implicite*. Paris (Armand Colin).

- Kaufmann, L. & Clément, F. (2004-2006): Les fondements psychologiques du social: études empiriques sur la sociologie naïve. Lausanne, Université de Lausanne, projet FNS (http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/inb_jb_04_wurm.pdf).
- Laval, V. & Chaminaud, S. (2005): Comment étudier les capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension du langage? In: Tranel, 42, 65-79.
- Monbaron, E. & Berthoud, I. (2005): Compréhension de l'écart entre sens littéral et sens figuré dans une situation conversationnelle chez l'enfant: le cas de l'ironie. Reims, laboratoire ACCOLADE, CD-Rom contenant les actes du colloque DECOLAGE.
- Monney, V. & Berthoud, I. (2005a): Langage, action et théorie de l'esprit: le cas du malentendu. Reims, laboratoire ACCOLADE, CD-Rom contenant les actes du colloque DECOLAGE.
- Monney, V. & Berthoud, I. (2005b): Théorie de l'esprit et compétences pragmatiques chez des enfants présentant des troubles du langage: le cas du malentendu. In: Tranel, 42, 123-139.
- Perroud, M. & Schweizer, M. (2005): Capacités métacognitives et métalinguistiques chez des enfants tout-venant et en traitement logopédique: le cas du malentendu. Université de Genève, Mémoire de licence en psychologie non publié.
- Vygotsky, L. (1934/1997): Pensée et langage. Paris (Editions La Dispute).