

La pragmatique des énoncés chez l'enfant

Josie Bernicot

Université de Poitiers et Laboratoire Cognition et Communication de l'Université Paris 5 - CNRS

Pré-Print

Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Tome 2. (pp 45-82). Paris : Presses Universitaires de France.

1. Introduction

Le mot « pragmatique » est employé de plus en plus souvent dans la vie courante. On l'entend dans des conversations entre adultes, à la télévision, et on le lit dans la presse pour désigner un homme politique « pragmatique » ou un capitaine d'industrie qui a toujours su être « pragmatique ». Il est alors un synonyme « d'empirique » (« qui s'appuie sur l'expérience ») et peut avoir une connotation négative ou positive.

Du point de vue de l'histoire des idées William James (1911) est le premier, à partir de 1890, à développer le « pragmatisme » en psychologie. Actuellement, de quoi parle-t-on quand on étudie les capacités pragmatiques des enfants ? On peut commencer par une définition "par l'exemple" de façon à illustrer concrètement dans quelles situations d'utilisation du langage la mise en œuvre de ces capacités est nécessaire. Toutes les situations où l'interprétation des énoncés produits dépend du contexte, requiert le recours aux capacités pragmatiques chez le locuteur comme chez l'auditeur. En d'autres termes, à chaque fois que le langage n'est pas transparent, les capacités pragmatiques doivent être mises en œuvre pour que le succès de la communication soit assuré. L'absence de transparence du langage, c'est à dire le décalage entre ce qui est dit et ce qui est signifié, est courante dans la vie quotidienne. Ci-dessous quelques exemples très simples impliquant des enfants illustrent ce phénomène de dépendance de la signification par rapport au contexte et de non-transparence du langage.

Exemple 1

L'enfant (Marco, 6 ans 1 mois) court dans le hall d'entrée avec ses chaussures pleines de boue et répand de la terre séchée partout.

la mère: c'est bien! continue...

l'enfant: j'lai pas fait exprès

la mère: c'est bien le problème avec toi.

Dans cet exemple, la mère produit un énoncé positif (« c'est bien! continue... »), incitant formellement l'enfant à poursuivre son action (marcher dans le hall avec des chaussures pleines de boue). C'est le contexte de production de l'énoncé (une action généralement appréciée négativement par les mères) qui conduit l'enfant à arrêter

l'action et à présenter des excuses (« j'ai pas fait exprès »). Ce principe de fonctionnement de la signification est celui de l'ironie ou du sarcasme (cf. paragraphe 5.1 de ce chapitre).

Exemple 2

La mère vient chercher son enfant (Simon, 6 ans 4 mois) à l'entraînement de football. L'enfant marque un but et se dirige vers sa mère.

l'enfant: t'as vu j'suis un lion

la mère: tu vas pas me manger?

l'enfant et la mère: ah! ah! (rires)

L'enfant produit une métaphore (« t'as vu j'suis un lion ») non pas pour dire à sa mère qu'il s'est transformé en lion, mais pour lui faire approuver ses qualités de force et de courage. Il est impossible que la mère fasse réellement l'interprétation « mon fils me dit qu'il s'est transformé en lion et va peut-être me manger » et le rire de la mère et de l'enfant montre que l'un et l'autre le savent et qu'ils jouent avec les interprétations multiples du langage.

Exemple 3

L'enfant (Paul, 7 ans) qui jouait dehors rentre dans la maison et s'installe par terre dans une grande pièce où sont déjà sa mère et sa grand-mère. Il laisse la porte de la pièce grande ouverte.

La mère : Paul, fais attention ta grand-mère a froid .

L'enfant : regarde sa mère et se replonge dans son activité

La mère : Paul, ta grand-mère elle a froid

L'enfant : regarde sa mère les yeux écarquillés et dit « quoi ? »

La mère : Paul, la porte, tu la fermes

L'enfant : ah ! faut l'dire (en se levant pour fermer la porte)

La mère demande à l'enfant de façon indirecte de fermer la porte en disant « ta grand-mère a froid » et donc en décrivant une caractéristique d'une personne présente. Des inférences sont nécessaires pour arriver à l'interprétation « ferme la porte ». L'enfant, non pas parce qu'il en est incapable mais parce qu'il est absorbé par sa propre activité, ne fait pas ces inférences. La mère est donc obligée de lui dire « la porte, tu la fermes ». L'enfant par « faut l'dire » signifie à ses interlocutrices que sa non réalisation de l'action est due à la non transparence de l'énoncé et non pas à sa mauvaise volonté.

Ces trois exemples illustrent bien que parler une langue ou communiquer avec des gestes c'est adopter un comportement déterminé par des règles complexes dans une situation de communication donnée. Une partie importante de ces règles, écartée de l'analyse par la perspective initiée par la grammaire générative de Chomsky (1965), correspond à des conventions extra-linguistiques ou ne reposant pas sur la structure du système de communication utilisé. Ces règles concernent la mise en correspondance entre la forme d'un énoncé et une situation de communication. Cette position permet de prendre en compte la non-transparence du langage. 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. Par exemple l'énoncé « savez-vous où est le baptistère? » d'un point de vue formel appelle une réponse par « oui » ou par « non ». Dans la quasi-totalité des situations quotidiennes la signification transmise par cet énoncé est "dites moi où est le baptistère ?"; il appelle donc une réponse du type « tout droit, et la première à gauche ». Le point de vue de la forme de l'énoncé est aussi appelé point de vue formel ou structural. Celui de la signification transmise est aussi appelé point de vue fonctionnel ou pragmatique. L'explication du fonctionnement et de l'acquisition du langage ne réside pas uniquement dans sa structure, mais doit être aussi recherchée dans le contexte de la communication et dans le rapport entre la structure des énoncés et le contexte de communication.

Nous allons tout d'abord présenter les références théoriques nécessaires à l'étude de l'évolution avec l'âge du rapport entre signification des énoncés et contexte. Ces références sont issues de plusieurs disciplines: d'une part de la psychologie avec les théories interactionnistes du développement, et d'autre part de la linguistique et de la philosophie du langage avec les théories pragmatiques. Une analyse synthétique des données expérimentales nous permettra de dégager les grandes étapes du développement pragmatique chez l'enfant. On s'appuiera en particulier sur les recherches portant sur les actes de langage et le langage non littéral.

Dans l'espace limité de ce chapitre, la présentation de la pragmatique des énoncés, tant du point de vue théorique qu'expérimental, ne peut bien sûr pas être exhaustive ni pour les thèmes ni pour les références bibliographiques. Dans le cadre des thèmes retenus et indiqués ci-dessus, notre choix ne s'est pas systématiquement porté sur les travaux les plus récents, sans pour autant les négliger. Nous avons privilégié les travaux ayant une importance historique pour le développement de la discipline et ceux qui illustrent particulièrement bien un courant de recherche. De la même façon, sans négliger les références fondamentales en langue anglaise, nous avons indiqué des références en langue française à chaque fois que possible.

2. Les théories interactionnistes du développement

Du point de vue du développement, les propositions de Vygotski (1997), rédigées en langue russe entre 1925 et 1934, permettent de théoriser l'évolution avec l'âge du rapport entre la signification d'un énoncé et son contexte de production. Nous ne présenterons pas ici ni l'intégralité de l'œuvre de Vygotski, ni l'histoire de la diffusion de ses idées (dans ce domaine on peut se reporter à Bernicot, 1994 ; Schneuwly et Bronckart, 1985 ; Vygotski, 1997 : 7-45) ; nous ne retiendrons que les éléments qui sont essentiels pour l'acquisition du langage.

L'un des éléments fondamentaux est certainement la position de Vygotski à propos de la signification des mots : pour lui elle n'est pas définitivement fixée, elle évolue avec l'histoire, avec l'âge des enfants et varie avec le contexte. On peut en particulier citer un court passage du chapitre « pensée et mot » (Vygotski, 1997 : 427) : « La découverte que les significations de mots ne sont pas immuables, constantes, invariables et qu'elles se développent est une découverte capitale, qui seule peut sortir toute la théorie de la pensée et du langage de l'impasse où elle est engagée. La signification du mot n'est pas immuable. Elle se modifie au cours du développement de l'enfant. Elle varie aussi avec les différents modes de fonctionnement de la pensée ». Vygotski a aussi proposé de décrire les

apprentissages de l'enfant en s'appuyant sur les notions de zone proximale de développement et de phases inter et intra-psychologique. Ces concepts peuvent être appliqués à l'acquisition du langage. La phase inter-psychologique correspond à une période de construction du code commun avec un interlocuteur, et la phase intra-psychologique correspond à l'utilisation par l'enfant de ce code pour lui-même. D'une façon générale, la zone proximale de développement est définie comme la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. Au sein de ce processus explicatif, l'asymétrie de niveau d'expertise est fondamentale : il faut un expert qui sait, et un novice qui apprend. Le rôle essentiel de l'adulte est d'interpréter les productions de l'enfant, lui renvoyant ainsi la signification sociale de son énoncé. C'est l'interprétation de l'adulte qui donne un sens à la production de l'enfant et ceci correspond à la phase inter-psychologique de l'acquisition du langage. Lors de la phase intra-psychologique, l'enfant est devenu capable de faire référence pour lui-même à la réalité extra-linguistique à l'aide des signes linguistiques.

L'application des propositions générales de Vygotski à l'acquisition du langage peut donner lieu à une analyse critique compte tenu des spécificités de ce dernier par rapport aux autres apprentissages de l'enfant. La différence fondamentale entre de nombreux apprentissages et celui du langage est que l'apprentissage du langage oral est réalisé de façon implicite. D'une façon générale, ce que l'on a pu appeler l'enseignement de l'adulte n'est ni explicite, ni conscient, ni réalisé selon un plan préétabli: l'adulte parle à l'enfant dans le cadre de situation de communication dont le but premier n'est pas l'apprentissage du langage, en d'autres termes l'adulte ne fait pas à l'enfant de "leçon de langage". De plus, cet apprentissage correspond à un contenu extrêmement complexe et est réalisé selon une chronologie qui s'étend sur plusieurs années. Les caractéristiques du langage qui viennent d'être évoquées (apprentissage implicite au contenu complexe et à la chronologie longue) rendent difficile l'établissement (au niveau des faits) d'un lien clair et direct entre l'aide, voire l'enseignement de l'adulte et l'apprentissage du langage par l'enfant. Par exemple, on a parfois considéré la simplification des productions des adultes lorsqu'ils s'adressent à des enfants comme une aide (cf. Moreau et Richelle, 1982). Ce point de vue devient difficile à soutenir si on considère le fait que dans certaines cultures les enfants apprennent parfaitement à parler alors que certaines des adaptations les plus courantes dans les productions des mères occidentales semblent ne pas exister chez les mères non occidentales s'adressant à leur enfant (Snow, Perlmann et Nathan, 1987). Il est donc, à notre avis, plus pertinent de considérer que le langage est acquis plutôt à travers une nécessité de fonctionnement qu'à travers une volonté d'enseignement même intuitive. Dans les relations quotidiennes entre l'enfant et l'adulte, le but de l'adulte n'est pas d'enseigner le langage, et celui de l'enfant n'est pas de l'apprendre, mais le but de l'un et de l'autre est d'arriver à se comprendre pour pouvoir ensemble réaliser des activités quotidiennes et/ou partager des états mentaux. De plus, au niveau de l'espèce, l'aide de l'adulte est nécessaire à la survie de l'enfant, et cette aide passe par l'apprentissage par l'enfant du code de communication de l'adulte. A un niveau général ceci ne remet en cause ni la zone proximale de développement ni le passage d'une phase inter-psychologique à une phase intra-psychologique.

A partir des propositions de Vygotski, Bruner (1983) a développé de nouveaux concepts comme ceux de relation d'aide, d'étayage, de ritualisation et de format d'interaction. Les formats d'interaction sont définis comme la

structure de base d'un échange prototypique comme par exemple "dire au revoir", ou le jeu de "coucou" réalisé par les adultes avec les très jeunes enfants. Ces formats, en cohérence avec l'idée de Vygotski selon laquelle l'appropriation du langage s'effectue à travers les pratiques qui règlent les échanges avec autrui, peuvent être aussi utilisés pour décrire et expliquer les comportements communicatifs et linguistiques des enfants plus âgés (cf. Bernicot, 1992). Les énoncés produits par les interlocuteurs sont alors considérés comme éléments du format au même titre que les caractéristiques de la situation de communication. Une des caractéristiques du format est sa répétition: c'est-à-dire l'occurrence fréquente de la même structure de base d'un échange donné. Si dans la période entre et zéro et deux ans la répétition des formats est souvent une répétition à court terme (4 à 5 fois dans un temps très court), après l'âge de 2 ans il faut envisager des répétitions à plus long terme (par exemple une fois par jour au petit déjeuner, à chaque visite à la grand-mère de l'enfant, à chaque fois que l'on va à la piscine, etc.). Il est important de considérer qu'un format, rudimentaire au départ, s'enrichit ensuite d'éléments nouveaux. Les formats sont intégrés en tant que sous-routines dans des routines plus larges et à plus long terme. Ce qui est intégré devient implicite ou présupposé. Etant au départ très stables, les formats constituent d'excellents supports à l'institution des présupposés. Un format comporte une interaction contingente entre au moins deux interlocuteurs, la contingence s'entendant au sens où chaque interlocuteur dépend d'un acte préalable de l'autre. Il n'est pas nécessaire que les intentions de l'un et de l'autre soient identiques, il est seulement nécessaire que soit satisfaite une attente contingente. Le concept de format est donc particulièrement pertinent pour étudier le rapport entre la signification d'un énoncé et le contexte dans la mesure où un énoncé produit dans le cadre d'une interaction, est un des éléments d'un format et ne peut être interprété que dans ce cadre en tenant compte de ces liens avec les autres éléments.

Ce point de vue interactionniste développé par Vygotski (1997) et Bruner (1983 ; 1991) est au carrefour des grands courants théoriques de la psychologie du développement. Comme le béhaviorisme, il prend en compte l'expérience des sujets; mais il s'en écarte dans la mesure où les intentions et les croyances des interlocuteurs ont une place centrale. Comme la théorie chomskienne, il met en avant une capacité spécifique à l'espèce humaine; mais il s'en écarte dans la mesure où cette capacité n'est pas celle de générer des structures grammaticales universelles, mais celle de représenter par des signes conventionnels (quels qu'ils soient) des significations partagées avec autrui. Comme le cognitivisme, il accorde une importance fondamentale aux processus cognitifs sous-jacents au fonctionnement et à l'évolution des comportements; cependant, il s'en écarte dans la mesure où ces processus cognitifs reposent sur des structures ayant des contenus et non pas sur des structures dont les éléments sont définis par des caractéristiques extrêmement générales.

3. Les théories pragmatiques

La pragmatique définie comme l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication se donne pour objectif de répondre à la question: comment définir et étudier l'utilisation du langage? (cf. Moeschler et Reboul, 1994 ; Trognon et Ghiglione, 1993 ; Verschueren 1998 ; Verschueren, Östman et Blommaert, 1995). Il s'agit donc bien comme nous l'avons déjà souligné de déterminer le rapport qui existe entre la signification des

énoncés et leur contexte de production.

En linguistique et philosophie du langage, les théories pragmatiques sont nombreuses et ne reposent pas toutes sur les mêmes postulats. Armengaud (1985) et Thompson (1997) présentent des généalogies de la pragmatique très intéressantes. Leurs analyses, font apparaître, à partir des philosophes classiques de l'antiquité à nos jours, les influences croisées des anthropologues, des logiciens, des sociolinguistiques, des linguistiques, et des psychologues. Nous nous limiterons dans la suite de la présentation aux théories permettant de faire des hypothèses sur les processus mentaux sous-jacents aux comportements linguistiques et pouvant donner lieu à des vérifications expérimentales.

Morris (1955) a formulé la définition fondatrice de la pragmatique comme étant l'étude de la relation entre les signes et les interprètes. L'interprète est un utilisateur de la langue qui détermine dans un contexte particulier le lien existant entre un signe linguistique et un objet. Cette conception est directement inspirée de la théorie sémiotique de Peirce (développée entre 1867 et 1908, traduite et commentée en langue française par Deledalle en 1978) et en particulier de la définition triadique du signe (signe-symbole, signe-icône, et signe-index) qui se substitue à la définition dyadique issue des travaux de Saussure (1916). La définition dyadique comprend deux éléments, le signifiant et le signifié. Le signifiant est l'image acoustique correspondant à la production d'un mot, "dinosaur" par exemple. Le signifié est le concept qui est associé au mot. Signifiant et signifié entretiennent un lien arbitraire, c'est à dire que l'image acoustique ne dépend en rien du concept. Les trois éléments de la définition triadique du signe sont: le REPRESENTAMEN, l'OBJET et l'INTERPRÉTANT. Le REPRESENTAMEN est l'image sonore ou visuelle du signe (par exemple « scotch »). L'INTERPRÉTANT est le signe équivalent ou plus développé qui est créé chez celui à qui s'adresse le REPRESENTAMEN (ruban adhésif ou whisky pour « scotch »). L'OBJET est ce qui correspond au signe (par exemple l'alcool appelé "scotch"). Lorsqu'un locuteur s'adresse à un auditeur en parlant de "scotch", l'interprétant varie en fonction des caractéristiques de l'auditeur ou du contexte de l'interaction, par exemple le barman pensera "alcool", alors que l'écolier faisant du découpage pensera « ruban adhésif ». La définition triadique du signe permet de rendre compte de la polysémie des mots extrêmement fréquente, même dans le vocabulaire courant.

Dans le cadre de cette définition, la syntaxe est définie au niveau du REPRESENTAMEN par la relation des signes les uns avec les autres indépendamment de la relation signe/objet ou signe/interprétant. La sémantique est définie par la relation entre les signes et les objets, c'est-à-dire par la relation REPRESENTAMEN/OBJET. Et enfin la pragmatique est définie par la relation entre les signes et les utilisateurs, c'est-à-dire par la relation REPRESENTAMEN/INTERPRÉTANT. Comme le souligne Ninio et Snow (1996), un énoncé peut être parfaitement incorrect d'un point de vue syntaxique, et parfaitement approprié d'un point de vue sémantique et pragmatique « c'est pas possible ! ». A l'inverse un énoncé correct syntaxiquement peut être sémantiquement faux (« deux et deux font sept »). De plus un énoncé syntaxiquement et sémantiquement correct peut être pragmatiquement inadéquat parce qu'il n'est pas adressé à la personne appropriée dans une situation appropriée.

La théorie de Grice (1979) a fortement influencé le développement de la pragmatique (Moechler, 1998). La thèse de Grice est que, pour élucider les mécanismes par lesquels les locuteurs communiquent et comprennent leurs

intentions communicatives, il faut adopter l'hypothèse que les locuteurs respectent un principe de coopération. Ce principe requiert qu'ils produisent des contributions coopératives par rapport au déroulement, au but et à la direction de l'échange conversationnel. Une contribution est coopérative si elle respecte ou viole ostensiblement les quatre maximes de conversation suivantes.

- la maxime de quantité : « donnez autant d'information qu'il est requis, et ne donnez pas plus d'information qu'il n'est requis ».
- La maxime de qualité : « que votre contribution soit véridique, c'est-à-dire n'affirmez pas ce que vous croyez être faux et n'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuve ».
- La maxime de relation : « soyez pertinent ».
- La maxime de manière : « soyez clair c'est-à-dire évitez les obscurités, évitez d'être ambigu, soyez bref et soyez ordonné ».

La théorie de Grice a donné lieu, depuis une dizaine d'années, à une théorie pragmatique nouvelle, fondée sur un seul principe : le principe de pertinence (Sperber et Wilson, 1989). Ce principe stipule que le locuteur a produit l'énoncé le plus pertinent et que l'auditeur est en droit de présumer la pertinence optimale de son énoncé. La pertinence d'un énoncé est une notion comparative, qui se mesure par son rendement. Plus l'énoncé produit d'effets plus l'énoncé est pertinent; plus l'énoncé mobilise d'efforts de traitement (longueur de l'énoncé à traiter, accès en mémoire à long terme, nombre de règles inférentielles mobilisées, etc.) moins l'énoncé est pertinent. La prédiction de la théorie de la pertinence est que la première interprétation survenant à l'esprit de l'auditeur qui compense l'effort de traitement est l'interprétation consistante avec le principe de pertinence ; si la communication a réussi, elle correspond à l'intention communicative du locuteur.

En psychologie du développement, c'est la théorie des actes de langage initiée par Austin en 1969 qui a été la plus utilisée. Austin (1969), puis Searle (1972 ; 1982), Searle et Vanderveken (1985), et Vanderveken (1992) ont proposé de considérer que tout énoncé produit dans une situation de communication correspond à la réalisation d'un acte social qu'ils appellent acte de langage. On peut trouver en langue française dans Vanderveken (1992) ou dans Bernicot (1992) une présentation de l'évolution historique de la théorie des actes de langage, de ses différents concepts (en particulier, locutoire, illocutoire, perlocutoire, et conditions de réalisations des actes de langage, cf. aussi paragraphe 4 de ce chapitre), et des critères de classification des actes de langage. On reprend uniquement ci-dessous la classification en cinq types d'actes de langage proposée par Vanderveken (1992).

a - les assertifs: lors de l'accomplissement des actes assertifs comme les conjectures, les assertions, les témoignages ou les prédictions, les locuteurs expriment des propositions dans le but de représenter comment les choses sont dans le monde.

b - les directifs: lors de l'accomplissement des directifs comme les demandes, les questions, les ordres ou les conseils, les locuteurs expriment des propositions dans le but de faire une tentative pour que l'auditeur accomplisse une action future dans le monde.

c - les engagements ou promissifs: lors de l'accomplissement des actes d'engagement comme les promesses,

les menaces, les acceptations, les vœux ou les serments, les locuteurs expriment des propositions dans le but de s'engager eux-mêmes à accomplir des actions futures dans le monde.

d - les expressifs: lors de l'accomplissement des actes expressifs tels que les excuses, les remerciements, les félicitations ou les louanges, les locuteurs expriment des propositions dans le but de manifester leur état mental à propos d'état de choses dont ils présupposent en général l'existence dans le monde.

e - les déclarations: lors de l'accomplissement d'actes de déclarations tels que les ratifications, les ajournements, les bénédictions ou les licenciements, les locuteurs expriment des propositions avec l'intention d'accomplir certaines actions dans le monde au moment de l'énonciation en vertu de leur acte de langage.

Tant dans la tradition de la théorie des actes de langage que dans celle de Grice (1979) ou de la pertinence, l'accent est mis sur la communication non littérale et sur les principes inférentiels permettant d'accéder à l'intention communicative du locuteur. D'une façon générale le langage non littéral (les actes de langage indirects comme "Avez-vous l'heure?", les métaphores, les formes idiomatiques, l'ironie, etc.) constitue un champ d'étude privilégié pour les chercheurs qui s'intéressent aux aspects pragmatiques du langage. L'intérêt de l'étude du langage non littéral, défini par une non coïncidence entre l'interprétation issue de la forme de l'énoncé et la signification transmise dans un contexte donné, est de permettre de déterminer la part respective de la structure du message et des caractéristiques de la situation de communication (contexte) lors du processus d'interprétation.

La psychologie cognitive et la psychologie développementale sont deux exemples de sous-disciplines ayant intégrées les propositions de la pragmatique. La pragmatique est un espace intellectuel où l'interdisciplinarité est la règle (psychologie, linguistique, philosophie, intelligence artificielle, anthropologie, neurologie, etc.) et où le rôle des psychologues est de mettre en évidence les processus mentaux sous-jacents à l'utilisation du langage chez l'adulte comme chez l'enfant.

En psychologie cognitive, la pragmatique a permis tout d'abord d'aborder une question importante: comment un être humain construit-il le sens d'un énoncé dans un contexte particulier? (Bernicot, 1998a) En effet, il y a souvent plus dans la signification attribuée par un sujet à un énoncé (par exemple « cet homme est un lion » ou « pouvez-vous me passer le sel? ») que dans sa signification purement linguistique. La solution de ce problème passe par l'étude des inférences que doit faire le sujet sur la base des éléments contextuels et de ses connaissances générales. Les travaux d'Ortony et al. (1978) sur la compréhension des métaphores constituent une illustration de ce type d'études. Par la suite, une question relevant plus du processus de communication en lui-même a été abordée: quels sont les représentations et les processus impliqués lors de l'utilisation du langage? Pour H.H. Clark (1992), le prérequis essentiel de ce processus de communication est une représentation des connaissances et des croyances partagées par le locuteur et son auditeur et connues par eux comme telles. Finalement, la signification d'un énoncé est le résultat d'un processus de collaboration qui relève plus de la création du sens que de la sélection du sens. Actuellement, en psychologie cognitive, trois directions de recherche sont essentielles. La première concerne le moment d'intervention des facteurs contextuels: interviennent-ils après une phase purement linguistique ou interviennent-ils à l'origine même du processus d'interprétation des énoncés? L'approche modulariste va dans le sens de la première proposition. Cette approche considère que le traitement du langage est réalisé séquentiellement dans

l'ordre suivant: aspects phonologiques, syntaxiques, sémantiques, et éventuellement pragmatiques; cet ordre implique un traitement des unités linguistiques des plus petites au plus importantes. Des résultats récents issus de la psychologie développementale vont dans le sens de la seconde proposition (cf. Bernicot, Caron-Pargue et Trognon, 1997 ; Bernicot et al., 1998); en effet si l'on admet le principe de la psychologie génétique au sens piagétien du terme (étude du développement des fonctions mentales en tant que ce développement peut fournir une explication quant à leurs mécanismes à l'état achevé), on peut faire l'hypothèse que ce qui se développe en premier chez l'enfant, est ce qui est traité en premier chez l'adulte. Si les enfants les plus jeunes interprètent les énoncés essentiellement sur la base du contexte alors on peut faire l'hypothèse que chez l'adulte les facteurs contextuels sont à l'origine même du processus d'interprétation des énoncés. La deuxième direction de recherche est liée à la conception de modèles des représentations cognitives qui prennent en compte non plus uniquement des individus isolés mais qui soient capables de définir les représentations individuelles des représentations d'autres personnes (comme par exemple les propositions issues des théories de l'esprit). Enfin la dernière direction de recherche concerne la nature de la représentation de la signification: si la signification est très flexible et dépendante du contexte, on peut se demander s'il existe encore un noyau de signification linguistiquement défini.

La psychologie développementale pragmatique a été définie par Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977). La question principale à résoudre est: comment l'enfant devient-il sensible aux correspondances existant entre la forme des énoncés et les contextes de communication? Pour y répondre les recherches engagées prennent en compte l'étude des conversations naturelles, l'étude d'unités d'analyse plus larges que le mot ou la phrase (comme le tour de parole ou l'acte de langage), le contexte extralinguistique, les variabilités interindividuelles ou intergroupes sociaux, et enfin les diverses fonctions du langage domaine où les travaux d'Halliday (1985) ont été pionniers. Il est clair que dans ce cadre, le langage n'est pas simplement grammair, mais aussi ensemble de stratégies utilisées par l'enfant pour structurer son action sociale, pour contrôler et réaliser son activité communicative. Ninio et Snow (1996) proposent une liste en sept points des thèmes faisant partie de la pragmatique développementale.

- a. L'acquisition des intentions communicatives et le développement de leur expressions linguistiques. Ce thème inclut l'émergence du langage avec l'étude des vocalisations et des gestes.
- b. Le développement des capacités conversationnelles (par exemple les tours de paroles, les interruptions, les retours en arrière, etc.)
- c. Le développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours.
- d. Le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale (étude des fonctions du langage et des actes de langage).
- e. Acquisition des règles de politesse et d'autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage.
- f. Acquisitions des termes déictiques (pronoms et termes désignant le lieu)
- g. Facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage comme le contexte d'interaction dans la petite enfance, l'input maternel ou les conduites d'étayage de l'entourage de l'enfant.

Les recherches dont nous présenterons une synthèse ci-dessous (à partir du paragraphe 4 de ce chapitre)

concernent essentiellement le point (d) : mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale. Actuellement, d'autres directions de recherches émergent: par exemple l'étude des sources du développement structural ou pragmatique (Hoff-Ginsberg, sous presse), l'étude du langage et de la communication dans certaines pathologies cérébrales ou non cérébrales (Bernicot et Chaigneau, 1996; Bishop, 1997; McTear et Conti-Ramsden, 1994; Tager-Flusberg, 1994), celle d'enfants en situation de bilinguisme et/ou en situation biculturelle (Fantini, 1985), et la comparaison entre enfants et primates (Greenfield et Savage-Rumbaugh, 1993).

Les convergences entre les théories interactionnistes du développement et les théories pragmatiques ont déjà été soulignées à plusieurs reprises (Bernicot, 1998b, Bronckart, 1985 ; 1996, et Deleau, 1990) en particulier du point de vue de la nature sociale du signe linguistique, et du point de vue de l'intérêt pour la conscience et l'intention. C'est donc armés d'un ensemble théorique cohérent que nous abordons maintenant une synthèse des travaux expérimentaux à propos de la pragmatique des énoncés chez l'enfant. Nous retiendrons deux domaines : les actes de langage et le langage non littéral.

4. Les actes de langage

Nous présenterons les résultats obtenus pour trois actes de langage : les directifs, les engagements, et les assertifs. Pour les directifs et les engagements, en cohérence avec la majorité des recherches déjà réalisées, notre analyse portera sur le rôle de la forme de l'énoncé et de la situation de communication. De la même façon, pour les assertifs nous nous centrerons sur le rapport entre la réalisation de cet acte et la compréhension de l'état mental de l'interlocuteur. Les deux autres actes (les expressifs et les déclarations) n'ont fait l'objet que de très rares études chez l'enfant. Pour les expressifs, l'absence de recherches dans une perspective strictement psycholinguistique est certainement liée à la difficulté méthodologique pour trouver des critères externes à ces actes. Quant aux déclarations, leur production chez l'enfant est presque totalement absente dans la mesure où, à l'exception des jeux de fiction, il n'est jamais dans une position sociale qui permet d'en produire.

4.1. Les directifs : la production des demandes (entre 3 et 10-12 ans)

Dans le cadre de la psychologie du développement et de la théorie des actes de langage, la production et la compréhension des directifs par les enfants a constitué la première source d'études. On peut avancer au moins deux raisons pour expliquer cet état de fait : d'une part les directifs sont fréquents dans les interactions entre le jeune enfant et son entourage adulte, et d'autre part d'un point de vue méthodologique les directifs peuvent être opérationnalisés par des critères externes (Bakeman et Gottman, 1997 ; Edward et Lampert, 1993 ; Grenfield, 1980). Une synthèse de ces travaux a déjà été présentée en langue française (Bernicot, 1992 ; Bernicot et Marcos, 1992 ; Marcos, 1998). Nous rappellerons donc ici uniquement la définition de la demande, donnerons un exemple de classification et ferons apparaître de façon très résumée les principaux résultats obtenus dans le domaine de la production.

Searle et Vanderveken (1985) définissent les directifs (ou demandes qui n'en constituent cependant qu'une partie) comme des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose à l'auditeur. Leur direction d'ajustement va du monde aux mots, c'est-à-dire que l'on fait en sorte que l'état du monde corresponde aux mots. Selon Searle (1972), les directifs comme les autres actes de langage dépendent de quatre conditions de réalisation. Soit l'énoncé «Peux-tu aller chercher les crayons ?» adressé à un enfant par sa mère.

- Une condition de contenu propositionnel: l'action à venir de l'auditeur (dans l'exemple cité ci-dessus, l'action d'aller chercher les crayons réalisée par l'enfant).

- Une condition préparatoire: l'auditeur est en mesure d'effectuer l'action (aller chercher les crayons) et le locuteur pense que c'est le cas. Il n'est certain, ni pour le locuteur, ni pour l'auditeur, que l'auditeur aurait été conduit de toute façon à effectuer l'action de lui-même.

- Une condition de sincérité: le locuteur désire réellement que l'auditeur effectue l'action.

- Une condition essentielle : la demande revient à essayer d'amener l'auditeur à effectuer l'action.

Le non respect de l'une de ces quatre conditions conduit à la non réalisation de l'acte. Les directifs diffèrent les uns des autres par exemple quant à leur mode de réalisation (ordonner/mendier), l'intensité de leur force illocutoire (exiger/demander), leur contenu propositionnel (poser une question/encourager), leur condition préparatoire (interdire/recommander), et leur condition de sincérité.

Ervin-Tripp a proposé en 1976 une classification de la demande toujours utilisée sous des formes aménagées. La classification proposée par Bernicot et Mahrokhian (1988) et présentée dans le tableau 1 reprend les cinq grandes catégories d'Ervin-Tripp (1976) en distinguant la forme linguistique des demandes d'action et d'information.

Insérer le tableau 1

Pour affiner cette classification, il est nécessaire d'examiner deux autres critères d'analyse : le caractère direct ou indirect des demandes, et leur caractère conventionnel ou non conventionnel.

La distinction demande directe/indirecte est liée à la distinction composante locutoire/illocutoire de l'énoncé proposée par Austin (1969) et Searle (1972). Une demande est directe en cas de coïncidence parfaite entre son aspect locutoire (caractéristiques formelles de l'énoncé) et son aspect illocutoire (acte social posé intentionnellement par le locuteur lors de la production de l'énoncé). En d'autres termes, une demande est directe lorsque le locuteur « dit » ce qu'il « signifie ». Une demande est indirecte lors d'une absence de coïncidence entre les composantes locutoire et illocutoire de l'énoncé. Une demande est donc indirecte lorsque le locuteur « signifie » autre chose que ce qu'il « dit ». Si on se réfère au tableau 1, les demandes directes sont représentées par la catégorie 1, alors que les demandes indirectes sont représentées par les catégories 2, 3, 4, 5 et 6. Cependant à cause de leur caractère très stéréotypé, certaines demandes indirectes (par exemple « Peux-tu me donner un gâteau? » pour les demandes d'action ou « Avez-vous l'heure? » pour les demandes d'information) sont certainement perçues par l'auditeur comme des demandes directes. Il semble correct de considérer la distinction directe/indirecte non pas comme une coupure

radicale mais comme un continuum sur lequel on pourrait situer chaque type de demande.

Le caractère conventionnel ou non conventionnel des demandes indirectes dépend du degré de leur lien avec le contexte. Les demandes conventionnelles correspondent à des énoncés qui, quelque soit le contexte, sont toujours interprétés comme des demandes. Les demandes non conventionnelles correspondent à des énoncés qui ne sont pas interprétés comme des demandes dans un contexte particulier. La distinction conventionnelle/non conventionnelle se situe aussi sur un continuum et ne représente pas une dichotomie absolue. Par exemple si l'on se réfère au tableau 1, seule l'impérative emboîtée est clairement conventionnelle, et seule l'allusion est clairement non conventionnelle.

Il existe un ensemble important de travaux à propos de la production des demandes par les enfants. D'une façon générale, même s'il existe des exceptions, en production la méthode utilisée est l'analyse d'énoncés recueillis en situation naturelle ou quasi-naturelle. Un bilan des travaux doit prendre en compte le contenu des demandes et les caractéristiques de l'interlocuteur de l'enfant. Quant au contenu commençons par les demandes de clarification. Certaines d'entre elles, liées à la confirmation et à la répétition (par exemple « quoi ? » ou « un quoi ? »), sont très précoces (dès 1 an et demi/2 ans). D'autres liées à des demandes de précisions (par exemple « où ? ») apparaissent plus tard : à partir de 3 ans et au-delà. La distinction entre demande de droit et de faveur est plus tardive : elle est bien établie dès l'âge de 4 ans, la distinction entre action et information n'est clairement attestée qu'à partir de 6 ans. En ce qui concerne les caractéristiques de l'interlocuteur les variations sont très précoces et existent dès l'âge de deux ans. Jusqu'à l'âge de 4 ans ces variations correspondent à des catégories assez larges : par exemple l'enfant est moins direct avec son père qu'avec sa mère, avec des visiteurs qu'avec ses parents. Ensuite, après 4 ans et jusqu'à 8-9 ans, ces grandes catégories sont affinées : par exemple, l'enfant est moins direct avec un autre enfant plus âgé qu'avec un autre enfant plus jeune, avec un adulte occupé qu'avec un adulte non occupé, avec un pair amical qu'avec un pair hostile. Il faut cependant noter qu'à l'âge intermédiaire de 4 ans, quelques exemples d'adaptation très subtile ont été mis en évidence : adaptation au quotient intellectuel, au sexe et la popularité de l'interlocuteur, ou encore anticipation du degré de coopération de l'interlocuteur en utilisant « s'il te plaît » à des places différentes dans l'énoncé. On peut ajouter à ce bilan un résultat intéressant qui suggère que, contrairement à une idée reçue, il n'est pas nécessaire et il ne suffit pas d'être poli pour obtenir quelque chose de quelqu'un. En d'autres termes, il n'existe pas de lien entre la forme linguistique d'une demande et son efficacité. Tout se passe comme si l'enfant anticipait le degré de coopération de l'interlocuteur en utilisant des formes plus directes pour un interlocuteur a priori coopératif (ex : la mère) que pour un interlocuteur a priori moins coopératif (ex : le père). Ceci signifie qu'une demande directe adressée à la mère peut être mieux réalisée qu'une demande indirecte adressée au père. Cette analyse est bien illustrée par une recherche d'Ervin-Tripp, O'Connor et Rosenberg (1982) qui montre, en milieu familial, que ce ne sont pas les formes les plus indirectes (les plus polies) de la demande qui sont les mieux réalisées par l'interlocuteur. L'utilisation des formes indirectes apparaît lorsque le locuteur anticipe a priori une non coopération de l'interlocuteur. Si cette anticipation est exacte, il n'est pas étonnant d'observer que les demandes les plus indirectes (les plus polies) sont les moins bien réalisées.

4.2. Les engagements : la compréhension des promesses (entre 3 et 10-12 ans)

Les engagements, ou promissifs, correspondent à une catégorie d'actes de langage très importante dans les

interactions quotidiennes entre enfant adulte, même si elle moins fréquente que celle des directifs et des assertifs (Astington, 1988a; Bernicot, Comeau et Feider., 1994; D'Andrade et Wish, 1985; Dore, 1974). Si on se réfère à la théorie des actes de langage (Searle, 1972 ; 1982 ; Vanderveken, 1990 ; 1992) les engagements sont définis par l'obligation contractée par le locuteur à adopter une certaine conduite future (par exemple : promettre, jurer, prêter serment, accepter, consentir, menacer, etc.). Leur direction d'ajustement va du monde aux mots, c'est-à-dire que l'on fait en sorte que l'état du monde corresponde aux mots. Les recherches réalisées chez l'enfant concernent essentiellement la promesse liées à quatre conditions de réalisation (soit l'énoncé d'un enfant adressé à sa mère « je vais ranger ma chambre. »).

1. Une condition de contenu propositionnel : l'énoncé dit quelque chose d'un acte futur réalisé par le locuteur (dans l'exemple cité ci-dessus, l'enfant dit qu'il va ranger sa chambre).

2. Une condition préparatoire : l'auditeur préfère l'accomplissement de l'acte futur par le locuteur à son non accomplissement (la mère désire que l'enfant range sa chambre).

3. Une condition de sincérité : le locuteur a l'intention d'effectuer l'acte futur (l'enfant a l'intention de ranger sa chambre).

4. Une condition essentielle : le locuteur contracte l'obligation d'effectuer l'acte futur (l'enfant est obligé de ranger sa chambre).

Le respect de ces conditions de réalisation définit clairement la promesse et la distingue des autres actes appartenant à la même catégorie des engagements. Par exemple, les formes linguistiques de la promesse et de la menace sont identiques (« je vais partir » ou « je te promets de partir »). C'est la condition préparatoire qui les distingue: si l'auditeur ne désire pas que le locuteur réalise l'action future, ces énoncés sont des menaces et non pas des promesses. L'utilisation de « je promets » pour produire une menace sert alors à augmenter l'intensité de l'engagement du locuteur (Searle, 1972).

Trois classifications des promesses ont été proposées. Celle de Gibbs et Delaney, (1987) constitue une source d'informations extrêmement riche; elle est cependant incomplète dans la mesure où elle est basée uniquement sur la forme linguistique des énoncés. Vanderveken (1990) propose une classification en 32 catégories de l'acte de langage d'engagement qui comprend les promesses. Comme le montre le tableau 2, les différentes formes de l'acte d'engagement peuvent varier du point de vue sémantique (menacer/renoncer), du point de vue de la force illocutoire (promettre/assurer) et de certaines conditions de réalisation (promettre/menacer). Enfin Laval (1996 ; sous presse) élabore les principes d'une classification multidimensionnelle basée à la fois sur les caractéristiques textuelles et contextuelles de la promesse; cette classification présentée dans le tableau 3 permet une opérationnalisation précise de la définition de la promesse.

Insérer le tableau 2

Insérer le tableau 3

Les recherches déjà réalisées en langue anglaise (Astington, 1988b, 1990; Gibbs et Delaney, 1987) ont mis en

évidence la validité psychologique du modèle de Searle (1972, 1982) du point de vue de la condition préparatoire et de la condition de contenu propositionnel. Ces résultats ont été confirmés par des recherches en langue française (Bernicot et Laval, 1996) qui ont montré que la condition de sincérité est maîtrisée par les enfants vers l'âge de six ans alors que la maîtrise de la condition préparatoire est plus tardive.

On peut présenter les recherches développementales en se basant sur deux critères de la classification de Laval (1996 ; sous presse): les marques temporelles du futur et le contenu de la promesse.

Le contenu propositionnel d'un énoncé de promesse ne correspond pas systématiquement à un énoncé solennel (« je te promets fidélité » dans le cadre d'un mariage). Une promesse prend très souvent la forme d'un énoncé ordinaire produit dans le cadre de scènes de la vie quotidienne (« je vais faire la vaisselle »). Du point de vue de la forme linguistique, il n'est pas nécessaire d'utiliser explicitement l'expression « je promets » pour exprimer une promesse (Searle, 1972) : il existe d'autres formes linguistiques susceptibles de réaliser la même fonction (« je vais ranger ma chambre »; ou « je rangerai ma chambre »). Pour Searle (1982), l'énoncé « je te promets de ranger ma chambre » est la réalisation en surface de « je te promets + je rangerai ma chambre ». Cette analyse linguistique permet de conclure que les formes linguistiques ne peuvent être spécifiques de la promesse que si elles expriment une action future, que ce soit dans leur structure profonde (« je te promets de ranger ma chambre ») ou dans leur structure de surface (« je vais ranger ma chambre »; « je rangerai ma chambre »). Autrement dit, le futur en tant que marque temporelle de l'énoncé apparaît comme une caractéristique textuelle spécifique de l'énoncé.

Les recherches (peu nombreuses) concernant la compréhension du futur des enfants de langue maternelle anglo-saxonne nous fournissent des indications intéressantes (Cromer, 1971; Harner, 1976, 1980, 1981a, 1981b; Heriot; 1969). Elles montrent toutes que le futur périphrastique ("je vais jouer au tennis") est compris plus tôt, vers l'âge de 3-4 ans, que le futur simple ("je jouerai au tennis"). Ces recherches confirment les résultats de Ferreiro (1971) et de Bronckart (1976) obtenus en production à propos du temps et l'aspect : jusqu'à 6 ans les enfants comprennent mieux les adverbes de temps que les marques temporelles des verbes pour situer chronologiquement une action. Il est cependant important de noter qu'aucune de ces recherches n'a été réalisée avec une épreuve impliquant une situation de communication. Bernicot et Laval (1997) et Laval et Bernicot (sous presse) ont étudié la compréhension de promesses par des enfants de langue maternelle française âgés de 3 à 10 ans. Les enfants doivent réaliser une tâche de complétion d'histoires, présentées sous la forme de bandes dessinées et mettant en scène deux personnages. Les histoires varient selon deux facteurs : le temps du verbe (futur périphrastique, futur simple et passé composé) et la nature du contexte de production de l'énoncé (contexte spécifique respectant clairement la condition préparatoire et contexte neutre). L'analyse des résultats fait apparaître que les enfants de 3 et 6 ans basent leur interprétation des promesses en priorité sur les caractéristiques contextuelles de la situation de communication. A partir de 6 ans, en l'absence d'informations contextuelles spécifiques de la promesse, les enfants commencent à prendre en compte les marques temporelles de l'énoncé, si celui-ci est au futur périphrastique. C'est seulement à 10 ans que les enfants basent systématiquement leur interprétation des promesses sur les caractéristiques temporelles de l'énoncé.

Le contenu de la promesse et particulièrement l'enjeu social relatif au contenu propositionnel de l'énoncé est un paramètre contextuel spécifique de la promesse et jusqu'à maintenant non explicité. On entend par enjeu social les

conséquences que pourrait avoir la non réalisation du contenu propositionnel de l'énoncé pour un interlocuteur. Par exemple, si on promet à une personne qui n'a pas de voiture de passer la chercher pour qu'elle puisse se présenter à un examen, le non respect de cet engagement entraîne de graves conséquences sur le plan social du point de vue de l'auditeur. Ce paramètre contextuel n'est pas prévu par le modèle de Searle (1972, 1982) en tant que tel, mais il découle directement de la condition de contenu propositionnel de l'énoncé et de la définition de la promesse en termes de relation établie entre un locuteur et un auditeur. Laval (1997) a étudié le rôle de "l'enjeu social fort" (le contenu propositionnel de l'énoncé implique une relation forte entre le locuteur et l'auditeur, dans laquelle l'auditeur attend beaucoup du locuteur) et de "l'enjeu social faible" (le contenu propositionnel de l'énoncé implique une relation faible entre le locuteur et l'auditeur, dans laquelle l'auditeur n'attend rien du locuteur) sur la compréhension de la promesse par des enfants de 3 à 9 ans. En plus de cette variable, l'auteur étudie le rôle de la forme linguistique des énoncés (l'énoncé critique a ou n'a pas une forme linguistique de promesse). En reprenant de paradigme de complètement d'histoires déjà décrit ci-dessus, deux variables sont mises en jeu: l'enjeu social (enjeu social fort, enjeu social faible) et la forme linguistique de l'énoncé (promesse vs non-promesse). Les résultats obtenus sont cohérents avec ceux correspondant à l'étude du rôle du futur. A tous les âge, et particulièrement entre 3 et 6 ans. A partir de 6 ans, les enfants commencent à prendre en compte la forme linguistique des promesses. Les enfants de 9 ans basent leur interprétation des promesses sur les caractéristiques textuelles de l'énoncé.

L'ensemble des résultats obtenus pour les directifs et les engagements montre bien le rôle important des caractéristiques de la situation de communication, particulièrement jusqu'à 5-6 ans, pour l'apprentissage du langage par l'enfant. Cet apprentissage va d'une prise en compte des caractéristiques de la situation de communication vers une prise en compte de la structure de l'énoncé lorsque cela est nécessaire. Notons que ce mouvement de la situation de communication vers la structure de l'énoncé peut être observé sur des tranches d'âge différentes et plus ou moins longues. Par exemple pour les recherches citées ci-dessus l'évolution est réalisées entre trois et 10 ans. Cependant Babelot (1998), chez l'enfant plus jeune, met en évidence une évolution de même type entre 17 et 31 mois. On doit aussi noter une différence entre les directifs et les engagements : le rôle de la variation de la forme linguistique est plus important pour les premiers que les derniers. Cependant ces deux actes ont un point commun très fort : les recherches les concernant font apparaître que, lors de l'apprentissage du langage, le problème à résoudre n'est pas essentiellement celui de produire ou de comprendre des énoncés plus ou moins complexes mais consiste à mettre en rapport les caractéristiques d'une situation de communication avec celles d'un énoncé.

4.3. les assertifs : la production des assertifs (à deux ans et demi) et la compréhension des états mentaux

Les recherches sur les assertifs chez l'enfant sont moins nombreuses que celles sur les directifs ou les engagements. Nous présenterons deux d'entre elles (Shatz et Watson O'Reilly, 1990 ; Marcos et Bernicot, 1997) qui illustrent une perspective récente qui consiste à mettre en rapport la production et la compréhension des actes de langage avec la compréhension des états mentaux par l'enfant. Il s'agit donc de mettre en œuvre des recherches qui s'appuient à la fois sur la théorie des actes de langage et sur la théorie de l'esprit. L'objectif de ces recherches est d'étudier dans quelle mesure les enfants de deux ans et demi en situation d'interaction avec un adulte, sont capables de reformuler leurs énoncés assertifs en cas d'échec de la communication.

Ces reformulations sont considérées comme un indice de la compréhension par l'enfant de l'état mental de l'interlocuteur. Quels processus mentaux sous-jacents impliquent ces reformulations? Il existe deux réponses différentes à cette question. Pour Golinkoff (1993) les reformulations des enfants dans la seconde année attestent de leur volonté de partager l'état mental de leur interlocuteur. Pour elle, cette interprétation est renforcée par le fait que des enfants du même âge sont aussi capables de négociation et de rejeter des interprétations erronées de leur message de la part de l'adulte. Shatz et Watson O'Reilly (1990) attribuent les reformulations d'énoncés réalisées par des enfants de 2 ans et demi à leurs compétences conversationnelles: c'est-à-dire à leur compétence à participer à des séquences conventionnelles (routines) de discours dans le but d'obtenir quelque chose (un objet et/ou une action) de leur interlocuteur. Elles opposent ces compétences conversationnelles à des compétences communicatives définies par les connaissances qu'auraient les enfants à propos des états mentaux de leurs interlocuteurs.

A notre avis les positions de Golinkoff (1993) et de Shatz et Watson O'Reilly (1990) ne sont pas contradictoires dans la mesure où la compréhension des états mentaux ne peut pas être appréhendée par tout ou rien mais doit être définie sur la base d'un continuum. Dans le cadre de la théorie de l'esprit des auteurs comme Astington et Gopnik (1991) et Wellman (1990) en distinguant la reconnaissance des désirs d'autrui comme état interne ou comme état externe ont déjà adopté des positions analogues. En nous inspirant du travail de Clark (1978) à propos des niveaux différents de capacité métalinguistique, nous proposons six niveaux théoriques de compréhension par l'enfant de l'état mental de son interlocuteur (cf. tableau 4). Le niveau le plus faible correspond à la reformulation mécanique d'un énoncé en situation lors d'un échec de communication: on est alors dans le cas où les enfants considèrent leur interlocuteur (leur mère) comme un instrument magique activé par leur message et agissant pour leur compte. Le niveau le plus élevé correspond, hors situation de communication, à l'attribution explicite et à l'explication par l'enfant d'une intention à un interlocuteur. Ce dernier niveau est testé par le paradigme de la fausse croyance dans sa version initiale ou aménagée (Hogrefe, Wimmer et Perner, 1986; Wellman et Bartsch, 1988; Wellman et Wolley, 1990; Wimmer et Perner, 1983). Les résultats obtenus avec ce paradigme fixe l'âge de la compréhension de l'état mental autour de 4 ans.

Insérer le tableau 4

Avant de présenter les recherches de Shatz et Watson O'Reilly (1990) et de Marcos et Bernicot (1997), il est nécessaire de rappeler la définition des assertifs et leurs conditions de réalisation. Les assertifs engagent la responsabilité du locuteur sur la vérité d'une proposition exprimée. L'état psychologique est la croyance et la direction d'ajustement va des mots au monde, c'est-à-dire que l'on fait en sorte que les mots soit conformes au monde. Comme pour les directifs et les engagements, à cette définition s'ajoutent quatre conditions de réalisation (soit l'énoncé « le ciel est bleu »).

1. Une condition de contenu propositionnel : l'énoncé dit quelque chose de l'état du monde (le ciel est bleu)
2. Une condition préparatoire : le locuteur a des raisons de penser que le contenu propositionnel de l'énoncé est vrai.
3. Une condition de sincérité : le locuteur est satisfait ou non satisfait du contenu propositionnel de l'énoncé,

c'est-à-dire de la couleur du ciel.

4. Une condition essentielle : le locuteur transmet à l'auditeur sa croyance représentée par le contenu propositionnel de l'énoncé.

Les assertifs diffèrent les uns des autres quant à leur mode de réalisation (discuter/témoigner), l'intensité de leur force illocutoire (affirmer/supposer), par leur contenu propositionnel (prédire/rapporter), ou encore par leur condition de sincérité (revendiquer/se plaindre).

Shatz et Watson O'Reilly (1990) analysent en situation naturelle chez des enfants de deux ans et demi, la reformulation des assertifs (ou assertions). Par l'assertion, l'enfant exprime une proposition dans le but de représenter comment sont les choses dans le monde. En conséquence, la reformulation d'une assertion après le refus par l'interlocuteur de la vérité de la proposition exprimée, ne peut pas être liée à la poursuite d'un bénéfice concret. Pour Shatz et Watson O'Reilly (1990) la reformulation d'une assertion indique que pour l'enfant l'un des buts de la communication est le partage d'états mentaux. Les résultats font apparaître qu'après des demandes de clarification de l'adulte (« quoi ? », « où ? ») les enfants reformulent leurs assertions dans 84% des cas. En se basant sur le fait que pour les directifs (destinés à obtenir quelque chose), les enfants reformulent dans 94% des cas, les auteurs concluent que les enfants de deux ans et demi reformulent plus pour obtenir un bénéfice concret que pour partager un état mental. Pour les directifs, les reformulations sont interprétées comme liées à la leur capacité à participer à des routines de conversations. On peut cependant remarquer que dans plus de trois quarts des cas les enfants de deux ans et demi reformulent les assertifs. Ce résultat est confirmé par la recherche de Marcos et Bernicot (1997) qui dans une situation expérimentale font apparaître que la reformulation des assertions varie avec la situation de communication. Les productions non linguistiques et linguistiques d'enfants de deux ans et demi ont été comparées dans trois situations: l'adulte accepte le message de l'enfant (satisfaction), l'adulte demande à l'enfant de clarifier son message (clarification), et l'adulte refuse le message de l'enfant (refus). Les enfants reformulent pour les assertifs autant que pour les directifs et le type de reformulation varie avec le type d'attitude de l'adulte (clarification ou refus). Les résultats montrent bien que la variation des reformulation n'est pas systématique ou mécanique dans la mesure où la variation des reformulations avec le comportement de l'interlocuteur pour les assertifs est au moins en partie différente de celle mise en évidence pour les directifs. Il semble donc que les enfants de deux ans et demi aient atteint un niveau intermédiaire de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur qui se situe entre la routine conversationnelle et la résolution du paradigme de la fausse croyance.

5. Le langage non littéral

L'étude des expressions non littérales, c'est-à-dire celles qui « signifient » autre chose que ce qu'elles « disent » permet de compléter l'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant. Nous centrerons notre présentation sur l'ironie et les formes idiomatiques.

5.1. L'ironie : le rôle du contexte, de l'intonation, et de l'expérience culturelle

Il est habituel de caractériser l'ironie comme la figure produite lorsqu'un énoncé possède un sens figuré à l'opposé de son sens littéral (Ervin-Tripp et al., 1986 ; Vanderveken, 1992) : la signification transmise par le locuteur (ce qui est signifié) est en opposition avec la signification de l'énoncé (ce qui est formellement dit par l'énoncé) (par exemple « continue ! » pour dire à un enfant d'arrêter immédiatement ce qu'il est en train de faire, ou encore « formidable ! » pour dire que l'on est profondément déçu). Laval (sous presse) souligne que certaine définition ajoute l'idée de l'expression d'un sentiment hostile, d'une raillerie, ou de la non perception de l'inversion de sens par au moins un auditeur. La différence entre ironie et sarcasme a été discutée (Sperber et Wilson, 1981 ; Littman et Mey, 1991) : la figure de base est bien sûr la même, mais l'ironie peut ne pas avoir de cible déterminée, alors que, dans tous les cas, le sarcasme est dirigé vers l'auditeur.

Les recherches qui étudient la compréhension des sarcasmes par les enfants apportent des résultats très intéressants sur le rôle du contexte dont nous avons déjà montré l'importance pour les directives et les engagements, mais aussi sur le rôle de l'intonation et de l'expérience culturelle.

Ackerman (1982b) s'est intéressé au rôle de la nature du contexte (contradictoire ou non avec l'énoncé) et de sa position (antérieure ou postérieure à l'énoncé) chez les enfants de 6 à 8 ans. Les énoncés sont insérés dans des histoires que les enfants doivent interpréter. Il apparaît que la compréhension des sarcasmes dépend de l'âge et des éléments fournis par le contexte de production de l'énoncé. Les enfants les plus jeunes comprennent les sarcasmes sous certaines conditions : seul un contexte contradictoire adjacent placé juste après l'énoncé conduit à une interprétation sarcastique. Les enfants de 8 ans interprètent correctement les sarcasmes quelle que soit la position du contexte, cependant leurs performances sont meilleures lorsque le contexte est adjacent et placé après l'énoncé.

Avec la même méthode et des enfants du même âge, Ackerman (1983) a étudié le rôle de l'intonation de l'énoncé. Les énoncés cibles enregistrés sur un magnétophone ont soit une intonation sarcastique (reconnue comme telle par un contrôle d'adulte) soit neutre. Les enfants les plus jeunes utilisent beaucoup plus le contexte que l'intonation pour interpréter un énoncé sarcastique. En revanche, dès l'âge de 8 ans, l'intonation commence à jouer un rôle important pour comprendre un énoncé sarcastique : en effet dans un contexte neutre, les enfants de 8 ans sont capables de rejeter le sens littéral de l'énoncé lorsque l'intonation utilisée par le locuteur est sarcastique. Ackerman (1986) confirme ce résultat en montrant très clairement que le contexte est plus important que l'intonation dans l'interprétation d'un énoncé sarcastique par les enfants de 7 ans. Capelli, Nakagawa et Madden (1990) donnent une importance accrue à l'intonation. Les résultats de leur recherche montrent très clairement que les enfants de 8 ans et ceux de 12 ans interprètent correctement un énoncé de sarcasme lorsque le locuteur utilise une intonation sarcastique, quel que soit le contexte de production de l'énoncé. Inversement, ces mêmes enfants ont beaucoup de difficultés à comprendre un énoncé de sarcasme lorsque le locuteur n'utilise pas une intonation sarcastique, même si le contexte indique fortement une interprétation non littérale de l'énoncé. Pour ces auteurs, dans un premier temps, l'auditeur perçoit une intonation sarcastique à partir de laquelle il analyse le sens littéral de l'énoncé pour en déterminer le contenu, et donner une interprétation opposée. En l'absence d'intonation sarcastique, le sarcasme n'est pas perçu.

Ervin-Tripp et al. (1986) ont comparé les performances d'enfants fonctionnant dans leur langue maternelle à celles d'enfants fonctionnant dans une langue seconde. L'objectif général de cette comparaison est de fournir des

indications sur le rôle des connaissances linguistiques, de l'expérience sociale et de l'expérience culturelle lors de l'interprétation des demandes par les enfants. Trois groupes de sujets ont participé à l'expérience : un groupe d'enfants de langue maternelle anglaise, testé en anglais aux Etats Unis, un groupe d'enfants américains apprenant le français, testé en français en Suisse, et un groupe d'enfants de langue maternelle française testé en français en Suisse. Chacun de ces groupes est divisé en trois sous-groupes d'âge de 4-5 ans, 6-7 ans et 8-9 ans. On propose aux enfants une épreuve de compréhension d'interdictions exprimées sous forme de sarcasmes (par exemple, les enfants font de la peinture sur les murs du salon, la mère entre et dit : « Allez-y, continuez ! »). Il est important de préciser que les parents de culture anglo-saxonne n'expriment quasiment jamais à leurs enfants d'interdictions ironiques ou sarcastiques; cette pratique n'est pas rare chez les parents de culture francophone. Les résultats présentés par Ervin-Tripp et al. (1986) indiquent que la compréhension des interdictions sarcastiques est favorisée à la fois par l'âge et par l'expérience culturelle : en effet, d'une part, les performances du groupe français contrôle sont meilleures que celles du groupe français seconde langue, et d'autre part, les performances du groupe français seconde langue sont meilleures que celles du groupe anglais contrôle.

5.2. Les expressions idiomatiques : le rôle du contexte, de la familiarité, de la stéréotypie et de la transparence

Chaque langue a des expressions qui lui sont propres, réputées non traduisibles dans une autre langue: les expressions idiomatiques. Vous dites en français « je n'ai pas le temps, j'ai d'autres chats à fouetter », votre voisin anglais vous dira qu'il a « d'autres poissons à frire ». Outre Manche, le « chat dans la gorge » devient une « grenouille », « le loup dans la bergerie » se transforme en « chat dans le pigeonnier »; s' « il pleut des cordes » en France, « il pleut des chats et des chiens » au Royaume Uni. Ces locutions ont suscité l'intérêt de nombreux chercheurs, on doit remarquer que la quasi-totalité des études concernent des sujets de langue maternelle anglaise.

A partir d'une analyse détaillée de la littérature et en particulier de Marquer (1994), Laval (sous presse) propose de définir une expression idiomatique par deux critères. Le premier est celui de l'absence de coïncidence entre les composantes locutoire et illocutoire. La signification transmise par le locuteur correspond à quelque chose de différent du sens des mots et du sens de la phrase. Soit l'énoncé « Il a cassé sa pipe » produit dans un contexte de décès. Cet énoncé ne doit pas être compris de façon littérale, mais de façon idiomatique. Notons qu'une étude de l'origine historique de cet idiome indique qu'au départ dans des circonstances bien précises la pipe cassée était le signe de la mort. Cependant au 20^{ème} siècle, le locuteur ordinaire ne signifie pas que la pipe est cassée, mais il signifie qu'une personne est décédée. Ce que le locuteur veut dire idiomatiquement diverge de ce que la phrase veut dire littéralement. Le second critère est celui du caractère conventionnel de l'expression idiomatique. Il s'agit là d'une convention purement arbitraire. A cause de leur caractère très stéréotypé, les expressions idiomatiques pourraient nécessiter moins de support contextuel que lorsqu'elles peuvent être interprétées littéralement. La signification d'une expression idiomatique est tellement conventionnelle, qu'une utilisation littérale de ce type d'énoncé peut sembler peu coutumière (par exemple en français « il marche sur des œufs ». En bref, une expression idiomatique est un énoncé avec une divergence marquée entre les composantes locutoire et illocutoire ; de plus la signification illocutoire n'est pas directement déductible de la signification locutoire (par exemple « il a cassé sa pipe ». Cependant, au-delà de cette définition générale, les expressions idiomatiques ne constituent pas une classe homogène

d'énoncés et se distinguent par une polysémie, une flexibilité lexicale et sémantique et une familiarité plus ou moins importante.

Les recherches réalisées avec des enfants montrent que l'origine de la compréhension des expressions idiomatiques se trouve dans le contexte. S'il est isolé, le support linguistique ne permet d'aboutir à une compréhension correcte qu'à un âge relativement tardif (vers 10 ans). De plus, certaines expressions idiomatiques sont plus facilement compréhensibles que d'autres par les enfants : les expressions familières/non familières, les expressions à degré de stéréotypie fort/faible, et les expressions transparentes/opagues.

Ackerman (1982a) a étudié le rôle du contexte de production de l'énoncé et le rôle du caractère conventionnel de l'expression idiomatique chez des enfants de 6 à 10 ans. A partir d'expressions cibles (exemple « enterrer la hache de guerre »), des formes alternatives (« cacher la hache de guerre ») ont été construites en remplaçant le verbe de l'expression idiomatique par un autre verbe entretenant une relation sémantique avec le verbe initial. Ces énoncés apparaissent comme la phrase finale d'une histoire, constituée systématiquement d'un contexte et d'une expression idiomatique ou de sa forme alternative. Le contexte de l'histoire peut induire une interprétation littérale, idiomatique ou être neutre. L'expérimentateur raconte chacune des histoires à l'enfant et lui demande à la fin de chaque histoire d'expliquer ce que le locuteur veut dire en utilisant une telle expression. Le contexte joue un rôle important dans la compréhension des expressions idiomatiques entre 6 et 10 ans. A partir de 10 ans, les enfants peuvent baser leur interprétation sur les caractéristiques linguistiques de l'énoncé. Jusqu'à ce qu'un enfant soit familiarisé avec la forme conventionnelle d'une expression idiomatique, le contexte joue donc un rôle extrêmement important: il permet à l'enfant de décider quand et comment appliquer une interprétation illocutoire.

L'objectif de Gibbs (1987) est de cerner l'effet de deux facteurs linguistiques sur la compréhension : le degré de stéréotypie et la transparence. Les expressions idiomatiques à degré de stéréotypie fort (par exemple : « avoir un chat dans la gorge » ou « passer l'arme à gauche ») ne peuvent être modifiés syntaxiquement sans perdre leur potentiel illocutoire. Les expressions idiomatiques à degré de stéréotypie plus faible peuvent être éventuellement modifiées sans perdre leur potentiel illocutoire (par exemple : « briser la glace » ou « marcher sur des œufs »). Gibbs distingue aussi les expressions idiomatiques opaques pour lesquelles la signification littérale n'a aucun rapport avec la signification idiomatique (exemple : « vendre la mèche ») des expressions idiomatiques transparentes pour lesquelles la signification littérale entretient des relations avec la signification idiomatique (exemple : « marcher sur des œufs »). Des enfants âgés de 5 à 9 ans ont participé à une épreuve construite sur le même principe que celle Ackerman (1982a) décrite ci-dessus. Entre 5 ans et 9 ans, en présence d'un contexte, les expressions idiomatiques à degré de stéréotypie fort sont plus facilement comprises par les enfants les plus jeunes, mais que la stéréotypie n'a que peu d'effet chez les enfants les plus âgés. Les expressions idiomatiques transparentes restent au contraire mieux comprises que les expressions opaques à tous les âges. Elles tendent également à être plus facilement paraphrasées par des adolescents de 11 à 17 ans (Nippold et Rudzinski, 1993). Lorsque l'expression idiomatique est présentée hors contexte, les enfants les plus jeunes ont beaucoup de difficultés à interpréter le sens figuratif des différents types d'expressions idiomatiques, et donnent la plupart du temps une interprétation littérale. Le rôle très important du contexte chez les enfants les plus jeunes est confirmé : la présence du contexte guide le processus de compréhension. Les résultats de Gibbs (1987) suggèrent que le sujet aboutit à une interprétation sans passer par une interprétation

littérale.

Cacciari et Levorato (1989) et Levorato et Cacciari (1992) ont ajouté au contexte, l'étude du rôle de la familiarité de l'expression idiomatique chez des sujets âgés de 7 à 9 ans. Les expressions sont présentées insérées dans un texte narratif ou hors contexte. Les sujets doivent choisir une interprétation littérale, idiomatique ou neutre. L'ensemble des résultats montre le rôle important du contexte dans la compréhension d'une expression idiomatique par les enfants : le contexte oriente la compréhension; la construction de la représentation sémantique étant le résultat de l'intégration d'une information linguistique et d'une information contextuelle. Le rôle du contexte est encore une fois confirmé tant pour les enfants les plus jeunes que pour les expressions idiomatiques non familières. Les auteurs concluent que le traitement de l'information contextuelle donne à l'enfant le support nécessaire pour comprendre le sens figuratif d'une expression idiomatique.

6. Conclusion

Les données expérimentales quant aux actes de langage et au langage non littéral illustrent bien le champ scientifique de la pragmatique des énoncés qui a pour objectif ultime de théoriser le rôle du contexte lors de la production et de la compréhension des énoncés. Ces données montrent sans ambiguïté que pour les actes de langage et le langage non littéral l'interprétation est impossible sans prise en compte du contexte, et que globalement l'interprétation des enfants repose plutôt sur le contexte jusqu'à l'âge de 6 ans. Si dans les domaines déjà étudiés, il existe entre 3 et 10 ans une évolution générale consistant en un mouvement du contexte vers la structure de l'énoncé, il semble que ce mouvement ne pas soit intrinsèquement lié à une tranche d'âge et puisse en fonction des domaines à acquérir être réalisé plus tôt ou plus tard sur des périodes plus ou moins longues.

Le point qui vient d'être évoqué nous conduit à souligner la difficulté, voire l'impossibilité, de construire un modèle général de la pragmatique des énoncés chez l'enfant. La variété des données expérimentales présentées dans ce chapitre amène à l'idée de la nécessité de déterminer des domaines d'étude du langage et d'élaborer pour chacun d'entre eux un modèle local d'apprentissage et de fonctionnement. La définition d'un domaine est réalisée à partir d'une fonction sociale (la demande, la promesse, ou l'assertion) ou à partir d'une forme linguistique (l'ironie ou l'idiome). Ces modèles locaux sont multidimensionnels dans la mesure où des paramètres structuraux variés doivent être pris en compte, par exemple la syntaxe, mais aussi l'intonation, la sémantique ou l'organisation du discours. De plus, ils sont non linéaires dans la mesure où l'hypothèse cruciale, n'est pas une augmentation de la complexité des énoncés produits ou compris, mais une variation de la forme des énoncés en fonction des caractéristiques de la situation sociale.

Les études en pragmatique, telles que celles présentées dans ce chapitre, même si elles s'inscrivent dans un courant de recherche relativement récent, ont déjà fourni un ensemble de résultats intéressants. Bien des domaines restent encore à explorer, et on peut prédire un développement de ce courant dont la force principale réside dans l'étude de comportements linguistiques réels ou le plus proche possible de ceux des enfants tout en utilisant des méthodes permettant l'apport de preuves au sens scientifique du terme.

Références

- Ackerman, B.P. (1982a). On comprehending idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, **33**, 439-454.
- Ackerman, B.P. (1982b). Contextual integration and utterance interpretation : the ability of children and adults to interpret sarcastic utterances. *Child Development*, **53**, 1075-1083.
- Ackerman, B.P. (1983). Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, **35**, 487-508.
- Ackerman, B.P. (1986). Children sensitivity to comprehension failure in interpreting a non-literal use of an utterance. *Child Development*, **57**, 485-497.
- Armengaud, F. (1985). *La pragmatique*. Paris: Presses Universitaires de France, Que sais-je?
- Astington, J. W. (1988a). Children's production of commissive speech acts. *Journal of Child Language*, **15**, 411-423.
- Astington, J. W. (1988b). Children's understanding of the speech act of promising, *Journal of Child Language*, **15**, 157-173.
- Astington, J., et Gopnik, A. (1991). Developing understanding of desire and intention. In A. Whithen (Ed.). *Natural theories of mind*. Oxford: Basil Blackwell.
- Austin, J.L. (1969). *Quand dire c'est faire*. Paris: Editions du Seuil.
- Babelot, G. (1998). La compréhension des demandes par de jeunes enfants : rôle de la pertinence du contexte et de la forme linguistique. In J. Bernicot, H. Marcos,, C. Day, M. Guidetti,, V. Laval, J. Rabain-Jamin et G. Babelot,(Eds.). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris: Colin.
- Bakeman, R. et Gottman, J.M. (1997). *Observing interaction. An introduction to sequential analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Baroni, M.R. et Axia, G. (1989). Children's meta-pragmatic abilities and the identification of polite and impolite request. *First Language*, **9**, 285-297.
- Bernicot, J., Marcos, H., Day, C., Guidetti, M., Laval, V., Rabain-Jamin, J. et Babelot, G. (Eds.) (1998). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris: Colin.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J. (1994). Speech acts in young children: Vygotsky's contribution. *European Journal of Psychology of Education*, **9**, 311-319.
- Bernicot, J. (1998a). Pragmatique. In O. Houdé, D. Kayser, O. Koenig, J. Proust, et F. Rastier (Eds.) *Vocabulaire de sciences cognitives* (pp. 313-315). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J.(1998b). 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. (Eds.). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (pp. 5-26). Paris: Colin.
- Bernicot, J. et Laval, V. (1997). Acquisition de la syntaxe et contexte : l'exemple du futur dans les énoncés de promesse. In C. Martinot (Eds.). *Actes du Colloque international sur l'acquisition de la syntaxe*. Besançon: Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté.
- Bernicot, J. et Marcos, H. (Eds.) (1992). *La communication prélinguistique et linguistique*. *Bulletin de Psychologie*, numéro spécial. **46**.

- Bernicot, J. et Marhokhian, A. (1988). La production des demandes par les enfants: le rôle de la nature de la demande et du statut de l'interlocuteur. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, **1**, 391-407.
- Bernicot, J., et Laval, V. (1996). Promises in French children: comprehension and metapragmatic knowledge. *Journal of Pragmatics*, **25**, 101-122.
- Bernicot, J., Caron-Pargue, J et Trognon A. (Eds.). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Bernicot, J., Comeau, J., et Feider, H. (1994). Dialogues between French-speaking mothers and daughters in two cultures: France and Quebec. *Discourse Processes*, **18**, 19-34.
- Bernicot, J., et Chaigneau, A. (1996). Communication chez des enfants atteints de Dystrophie Musculaire de Duchenne (DMD): la production des tours de parole et des actes de langage. *Interaction et Cognitions*, **1**, 397-424.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Hove : Psychology Press Publishers.
- Bronckart, J. P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*. Bruxelles: Dessart et Mardaga.
- Bronckart, J.P. (1985). Vygotski une oeuvre en devenir. In B.Schneuwly et J.P. Bronckart (Eds). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (1996). *Activités langagières, texte et discours*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J.S. (1991). ... *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: ESHEL.
- Cacciari, C. et Levorato, M.C. (1989). How children understand idiom in discourse. *Journal of Child Language*, **16**, 387-405.
- Capelli, C., Nakagawa, N. et Madden, C. (1990). How children understand sarcasm. : the role of context and intonation. *Child Development*, **61**, 1824-1841.
- Chomsky, N. (1965). *Aspect of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Clark, E.V. (1978). Awareness of language: some evidence what children say and do. In A. Sinclair et R. Jarvella et W. Levelt (Eds.). *The child's conception of language*. New-York: Springer-Verlag.
- Clark, H.H. (1992). *Arenas of mental use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cromer, R. (1971). The development of the ability to decenter in time. *British Journal of Psychology*, **62**, 353-365.
- D'Andrade, R. G. et Wish, M. (1985). Speech act theory in quantitative research on interpersonal behavior. *Discourse Processes*, **8**, 229-259.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental*. Paris : Armand Colin.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, **4**, 343-350.
- Edwards, J.A. et Lampert, M.D. (1993). *Talking data. Transcription and coding in discourse research*. Hillsdale, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Ervin-Tripp, S. (1976) Is sybil there?: the structure of some american directives. *Language and Society*, **5**, 25-66.
- Ervin-Tripp, S. et Mitchell-Kernan, C. (1977), *Child Discourse*. New-York: Academic Press.

- Ervin-Tripp, S., O' Connor, M. C. et Rosenberg, J. (1982). Language and power in family. In C. Kramer et M. Schultz (Eds.). *Language and Power*, Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- Ervin-Tripp, S., Strage, A., Lampert, M. et Bell, N. (1986). Understanding requests. *Linguistics*, **25**, 107-043.
- Fantini, A.E. (1985). *Language acquisition of bilingual child*. San Fransisco: College-Hill.
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Droz.
- Gibbs, R. W., et Delaney, S. M. (1987). Pragmatic factors in making and understanding promises, *Discourse Processes*, **10**, 107-126.
- Gibbs, R.W. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child language*, **14**, 569-586.
- Golinkoff, R.M. (1993). When is communication a "meeting of minds"? *Journal of Child Language*, **3**, 199-209.
- Greenfield, P.M. (1980). Toward an operational and logical analysis of intentionality: the use of discourse in early child language. In D.R Olson (Ed.). *The social foundations of language and thought*. New-York: Norton and Co.
- Greenfield, P.M., et Savage-Rumbaugh, E.S. (1993). Comparing communicative competence in child and chimp: the pragmatics of repetition, *Journal of Child Development*, **20**, 1-26.
- Grenfield, P.M. (1980). Toward an operational and logical analysis of intentionality: the use of discourse in early child language. In D.R Olson (Ed.). *The social foundations of language and thought*. New-York: Norton and Co.
- Grice, P.H. (1979). Logique et conversation. *Communications*, **30**, 57-72.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to fonctionnal grammar*. London: Arnold.
- Harner, L. (1976). Children's understanding of linguistic reference to past and future. *Journal of Psycholinguistic Research*, **5**, 65-83.
- Harner, L. (1980). Comprehension of past and future reference revised. *Journal of Experimental Child Psychology*, **29**, 170-182.
- Harner, L. (1981a). Children talk about time and aspect of actions. *Child Development*, **52**, 498-506.
- Harner, L. (1981b). Immediacy and certainty: factors in understanding future reference. *Journal of Child Language*, **9**, 115-124.
- Heriot, P. (1969). The comprehension of tense by young children. *Child Development*, **40**, 103-110.
- Hoff-Ginsberg, E. (sous presse). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*.
- Hogrefe, G.J., Wimmer, H., et Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, **57**, 367-382.
- James, W. (1911). *Le pragmatisme*. Paris : Flammarion
- Laval, V. (1996). *La compréhension des promesses par les enfants*. Doctoral Thesis (new regime). Poitiers: Université de Poitiers. Unpublished manuscript.
- Laval, V. (sous presse). *La promesse chez l'enfant*. Paris : L'Harmattan
- Laval, V. et Bernicot, J. (sous presse). How French-speaking children understand promises : the role of future tense. *Journal of Psycholinguistic Research*.

- Levorato, M.C. et Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms : the role of context and familiarity. *Journal of Child language*, **19**, 415-433.
- Littman, D.C., et Mey, J.L. (1991). The nature of irony: Toward a computational mode of irony. *Journal of Pragmatics*, **15**, 131-151.
- Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan
- Marcos, H. et Bernicot, J. (1997). How do young children reformulate assertions? A comparison with requests. *Journal of Pragmatics*, **27**, 781-798.
- Marquer, P. (1994). La compréhension des expressions idiomatiques. *L'Année Psychologique*, **4**, 625-656.
- McTear, M. F. et Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London : Whurr Publishers Ltd.
- Moeschler, J. (1998). Pragmatique. In O. Houdé, D. Kayser, O. Koenig, J. Proust, et F. Rastier (Eds.) *Vocabulaire des sciences cognitives* (pp. 315-318). Paris : Presses Universitaires de France.
- Moeschler, J. et Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil
- Moreau, M.L. et Richelle, M. (1982). *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- Morris, C. (1955). *Signs language and behavior*. New-York: George Braziller, Inc.
- Ninio, A. et Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Colorado: Westview Press.
- Nippold, M. et Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation. A developmental study of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, **36**, 728-737.
- Orthony, A., Shallert, D.L., Reynolds, R.C. et Antos S.J. (1978). Interpreting metaphors and idioms: some effects of context on comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **17**, 465-477.
- Peirce, C. S. Traduction et commentaire de G. Deledalle (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris: Editions du Seuil.
- Saussure, F. (1960). Cours de linguistique générale. Paris: Payot. (Première édition: 1916).
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.P. (Eds.) (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- 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.
- Shatz M. et Watson O'Reilly A. (1990). Conversational or communicative skill? A reassessment of two-year-olds' behaviour in miscommunication episodes. *Journal of Child Language*, **17**, 115-130.
- Snow, C., Perlmann, R.Y. et Nathan, D. (1987). Why routines are different: toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In K. Nelson et A Van Kleeck (Eds.). *Children's language*. Vol. 6. Hillsdale, New-Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Sperber, D et Wilson, D. (1981). Irony and the use-mention distinction. In P. Cole (Ed.). *Radical pragmatics*. New York : Academic Press.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et Cognition*. Paris : Editions de Minuit.
- Tager-Flusberg, H. (1994). *Constraints on language acquisition : studies of atypical children*. Hillsdale, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.
- Thompson, L. (1997). *Children talking. The development of pragmatic competence*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Trognon, A. et Ghiglione, R. (1993). *Où va la pragmatique ?*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Vanderveken, D. (1990). *Meaning and speech act: principle of language use. Volume I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 9-61.
- Verschueren, J. (1998). *Understanding pragmatics*. London : Edward Arnold
- Verschueren, J., Östman, J-A. et Blommaert, J. (Eds.). (1995). *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Compagny.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, Massachusetts: Bradford Books and MIT Press.
- Wellman, H.M., et Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about belief. *Cognition*, **30**, 239-277.
- Wellman, H.M., et Wolley, J.D. (1990). From simple desires to ordinary belief: the early development of every day psychology. *Cognition*, **35**, 245-275.
- Wimmer, H., et Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, **13**, 103-128.

Tableau 1 – Les catégories de la demande

Contenu de la demande	DEMANDE	DEMANDE
Catégorie de la demande	D'ACTION	D'INFORMATION
1 - Ordre direct	Donne-moi l'argent.	Dis-moi où est Minnie Où est Minnie?
2 - Impérative emboîtée	Peux-tu me donner l'argent?	Peux-tu me dire où est Minnie ?
3 - Expression d'un besoin ou désir personnel	Je veux que tu me donnes l'argent.	J'ai envie que tu me dises où est Minnie.
4 - Demande de permission	Est-ce que je peux avoir l'argent ?	Est-ce que je peux savoir où est Minnie ?
5 - Question directive	Où as-tu caché l'argent?	As-tu vu Minnie ?
6 - Allusion	Il faut que je ramène les pièces d'or.	On ne trouve plus Minnie.

Tableau 2 - Les différentes formes de l'acte de langage d'engagement

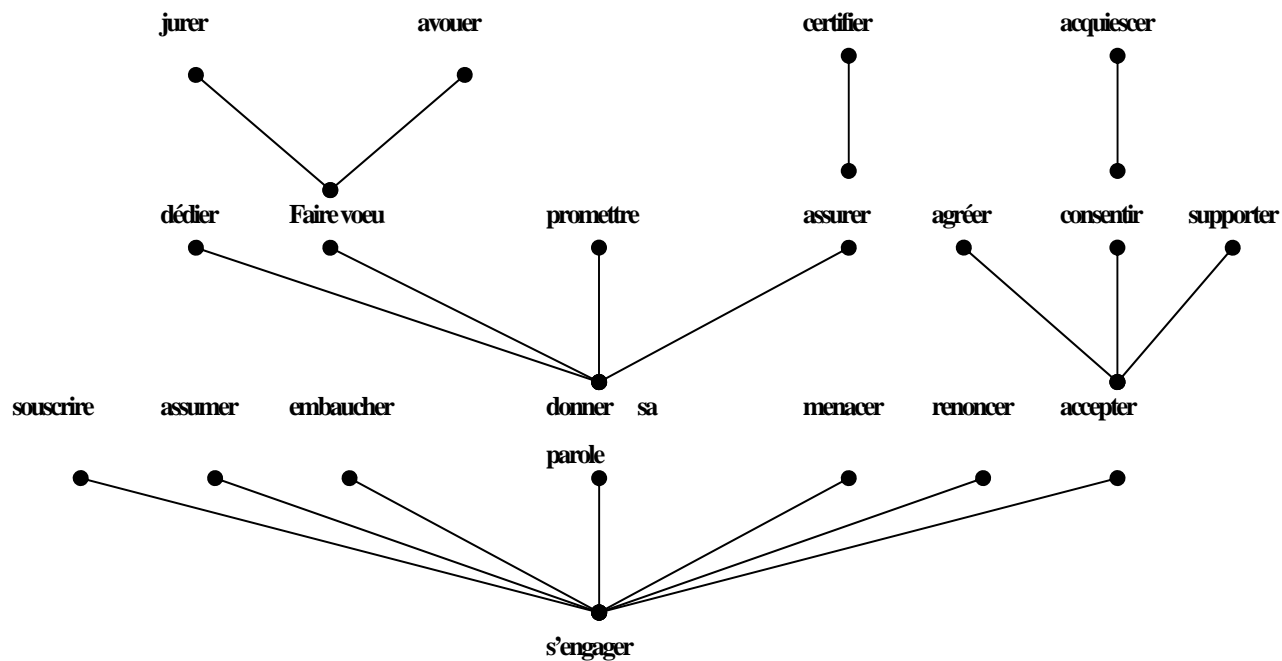


Tableau 3 - Les critères de classification de la promesse

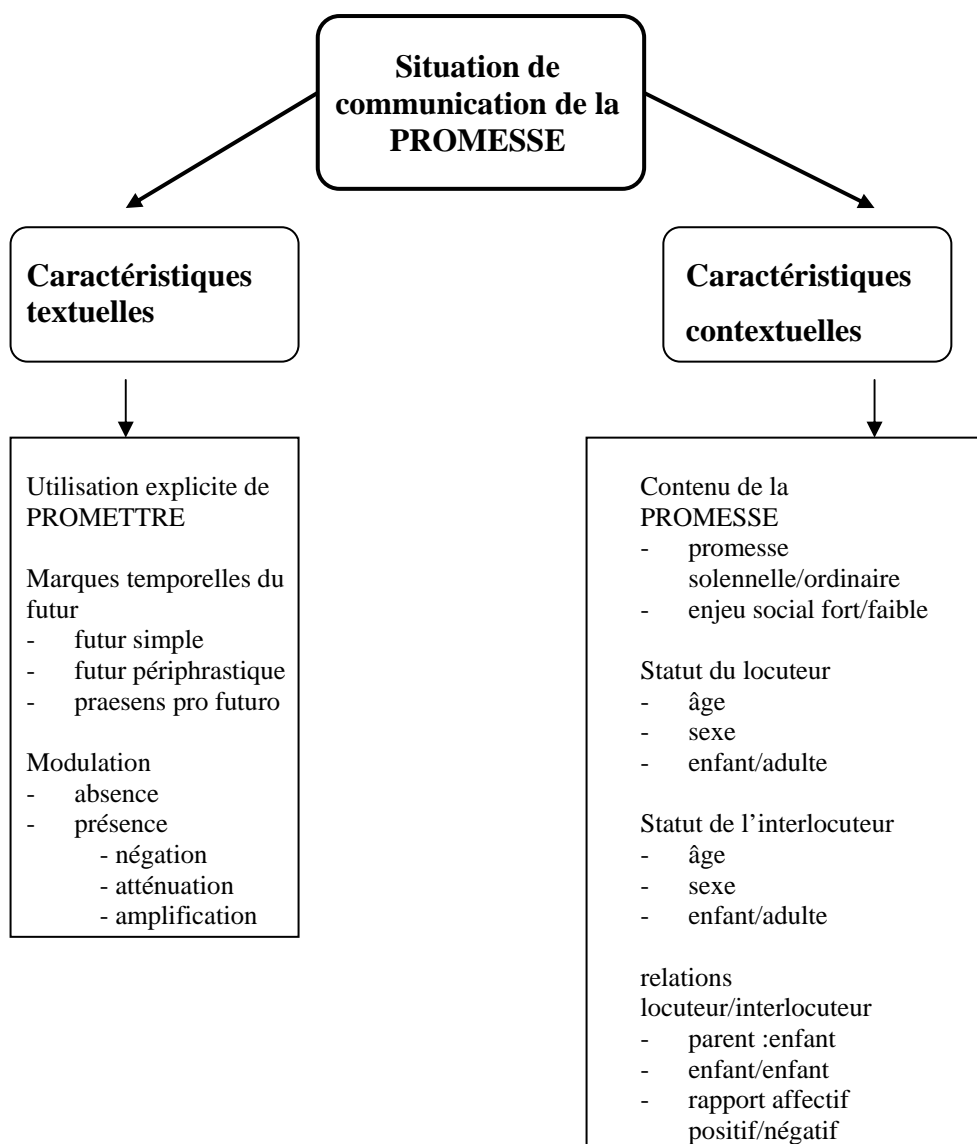


Tableau 4 - Les niveaux de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur

Niveau	Comportement linguistique et communicatif
Niveau 1	Gestion de la production des énoncés . par exemple corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur. En cas d'échec de la communication l'enfant ne reformule pas l'énoncé, au mieux il répète mécaniquement.
Niveau 2	Examen de l'effet produit par les énoncés, par exemple déterminer si l'auditeur a compris ou non, et si non, reformuler son énoncé.
Niveau 3	Test face à la réalité : décider si un énoncé est adéquat et sinon reformuler
Niveau 4	Apprentissage délibéré : être capable de faire des jeux de rôle, c'est-à-dire produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant..
Niveau 5	Prédire les conséquences des énoncés : juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou à une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage (paradigme de la fausse croyance)
Niveau 6	Réflexion sur la production d'un énoncé : par exemple expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage (paradigme de la fausse croyance)