

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques Médicales »

Année Universitaire 2007-2008

Mémoire pour l'obtention du **Diplôme de Capacité d'Orthophoniste**

présenté par Adeline GAUVRIT

Née le 10/02/1986

Le Développement Pragmatique de l'Enfant entre Quatre et Cinq ans : Le Rôle Central de l'Implicite et des Inférences
--

Présidente du Jury :

Madame Croll Anne, Maître de Conférences, Université de Nantes

Directrice du Mémoire :

Madame Collin Catherine, Maître de Conférences, Université de Nantes

Membre du Jury :

Monsieur Relet Jean-Marc, Orthophoniste

Sommaire

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	5
PARTIE THEORIQUE	9
1. Comment l'enfant constitue-t-il ses capacités pragmatiques ?	10
1.1. La pragmatique développementale	10
1.1.1. Historique	10
1.1.2. L'objet de recherche de la pragmatique développementale	10
1.1.3. L'évolution générale des capacités pragmatiques de l'enfant	12
1.2. La théorie des actes de langage	13
1.2.1. Généralités	13
1.2.2. L'application de la théorie des actes de langage au développement pragmatique de l'enfant	18
1.3. Le développement pragmatique de l'enfant	18
1.3.1. Le mode de construction du répertoire communicatif de l'enfant	18
1.3.2. L'émergence des intentions communicatives	20
1.3.3. La constitution de répertoire communicatif de l'enfant	22
1.3.4. L'évolution des actes de langage au cours du développement pragmatique de l'enfant	26
1.3.5. L'évolution de l'adaptation communicative de l'enfant	30
1.4. Conclusion de la partie pragmatique	32

2. Comment l'enfant apprend-il à utiliser ses capacités pragmatiques ?	33
2.1. L'implicite, au cœur de l'adaptation communicative	33
2.1.1. Définition	33
2.1.2. Les différents types d'implicite	34
2.2. Les inférences	36
2.2.1. Définition	36
2.2.2. La construction des inférences : le calcul interprétatif	37
2.2.3. Un autre modèle de construction des inférences : la théorie de la pertinence	39
2.2.4. Les points de divergence entre les deux théories	40
2.3. L'acquisition de la capacité à réaliser des inférences	42
2.3.1. Les formats d'interaction de Vygotski et Bruner	42
2.3.2. La théorie du LAE : le Langage Adressé à l'Enfant	44
3. Conclusion de la partie théorique	47
3.1. Le développement des compétences pragmatiques chez l'enfant	48
3.2. L'interprétation des significations implicites : mise en jeu des inférences	49
3.3. Le développement des inférences chez l'enfant : l'importance du format	50

OBJECTIF DE L'EXPERIMENTATION **51**

PARTIE PRATIQUE **53**

1. Description de l'expérimentation	54
1.1. Description des sujets	54
1.1.1. L'échantillon	54
1.1.2. Le groupe-contrôle	55
1.1.3. Les autres sujets	55

1.2. Les outils utilisés lors de l'expérimentation	57
1.2.1. Outils utilisés pour la pré-évaluation	57
1.2.2. Outils utilisés lors du format d'interaction	61
1.2.3. Outils utilisés lors des post-évaluations	62
1.3. La démarche d'expérimentation	62
1.3.1. La première phase : la pré-évaluation des enfants	62
1.3.2. La deuxième phase : le format d'interaction	67
1.3.3. La troisième phase : l'évaluation post-interaction 1 des enfants de quatre à cinq ans, échantillon et groupe-contrôle	68
1.3.4. La quatrième phase : l'évaluation post-interaction 2 des enfants de quatre à cinq ans, échantillon et groupe-contrôle	68
1.4. Critère d'analyse des différentes interactions mises en place avec les enfants de quatre à cinq ans	69
1.4.1. Critères d'analyse des histoires séquentielles humoristiques	69
1.4.2. Critères d'analyse du format d'interaction	75
1.5. Les hypothèses à vérifier	76
1.5.1. Première hypothèse : le développement de la capacité à traiter l'implicite grâce aux inférences entre quatre et cinq ans	76
1.5.2. Deuxième hypothèse : l'influence du format d'interaction sur l'acquisition de la capacité à traiter l'implicite par un traitement inférentiel	77
1.5.3. Troisième hypothèse : le lien entre les capacités langagières des enfants de quatre à cinq ans et le développement de leur capacité à mobiliser un traitement inférentiel complexe	79
2. Les résultats	81
2.1. Vérification de la première hypothèse	81
2.1.1. L'étude du pourcentage de questions parmi les interventions de l'adulte au cours des évaluations des histoires séquentielles	81
2.1.2. L'étude de l'autonomie de la compréhension de la chute humoristique par les enfants de quatre à cinq ans	84

2.1.3. L'étude quantitative des moyens mis en place par l'adulte pour aider l'enfant dans sa compréhension de la chute humoristique	85
2.1.4. L'étude quantitative des moyens d'aide mis en place par l'adulte pour la compréhension de la chute humoristique chez les enfants du début et de la fin de l'année	86
2.2. Vérification de la deuxième hypothèse	88
2.2.1. L'étude quantitative des réactions des enfants à l'humour des histoires séquentielles	88
2.2.2. L'étude de la durée d'échange lors des interactions avec les enfants de l'échantillon et du groupe-contrôle	91
2.2.3. Le lien entre les capacités préalables de l'enfant âgé de huit à onze ans et le format d'interaction	93
2.3. Vérification de la troisième hypothèse	95
2.3.1. L'étude quantitative des connecteurs temporels	95
2.3.2. L'étude quantitative des marqueurs temporels verbaux	97
2.3.3. L'étude quantitative du type d'explication de la chute humoristique	99
2.3.4. L'étude quantitative du verbe « vouloir »	102
2.3.5. La comparaison entre le développement du traitement inférentiel et le développement langagier	103
3. Conclusion de la partie pratique	106
DISCUSSION	108
CONCLUSION	111
BIBLIOGRAPHIE	113

Introduction

« Soyez pragmatiques ! »

Expression plutôt à la mode et chère au monde de l'entreprise, cette formule s'est vue énormément diffusée et utilisée depuis quelques années, au point de faire partie intégrante du vocabulaire collectif. Peut-on y voir une dimension langagière, comme le feraient les linguistes et autres professionnels de la langue ? Ça n'est peut-être pas le cas, mais, la définition de cette expression n'en est pas si éloignée.

« Être pragmatique », dans le lexique commun, signifie plutôt « considérer la valeur pratique et concrète des choses » (Dictionnaire Hachette 2000)

Pour les linguistes, la pragmatique du langage correspond au domaine de la linguistique qui étudie le langage sous un angle cognitif, social et culturel et qui a pour objectif de répondre à la question « comment définir et étudier l'utilisation du langage ? » (Verschuere, Östman et Blommaert, 1995)

A priori, le lien majeur que l'on peut établir entre ces deux définitions réside dans le principe de l'usage: « usage concret d'une chose » dans le lexique collectif et « utilisation pratique du langage » pour la linguistique. Mais les similitudes vont plus loin.

Voici une autre définition de ce que peut être un comportement pragmatique : « qui est fondé sur l'action, la pratique et cautionné par l'efficacité » (Petit Larousse 1999). La notion d'efficacité, qui apparaît ici, est véritablement la clé entre les deux définitions, celle de la terminologie commune et celle de la linguistique.

Mais alors, que signifierait l'efficacité dans le domaine de la pragmatique du langage?

Généralement, être efficace signifie « produire l'effet attendu » (Petit Larousse 1999). Il est tout à fait facile de constater l'efficacité d'une lessive, d'un point de vue concret. Celle-ci aura enlevé toutes les taches du vêtement, si elle est efficace. Mais en est-il de même pour le domaine de la pragmatique du langage et plus globalement pour la communication ?

Ainsi, quelqu'un qui dirait « Apportes-moi un verre d'eau! », pourrait juger de l'efficacité de cet ordre par le résultat produit. Si celui-ci est efficace, son interlocuteur lui apportera le verre d'eau attendu. Mais, pour un énoncé tel que « J'ai froid! », que doit comprendre cet interlocuteur ? Que cette personne a simplement froid et le manifeste, que l'interlocuteur doit fermer la fenêtre ouverte ou qu'il doit plutôt lui apporter un pull ?

La dissociation entre le contenu linguistique et extra-linguistique

Celui-ci se trouve ainsi confronté à l'un des écueils majeurs de la communication : celui de la dissociation qui existe entre le contenu linguistique de l'énoncé et son contenu extra-linguistique. Contrairement à une des principales règles de la communication humaine, qui stipule qu'il doit exister une correspondance entre les caractéristiques de la situation et la forme du message produit, il arrive fréquemment qu'un énoncé puisse signifier davantage que ce qu'indique sa structure formelle. (Dardier, 2004)

Mais, cette dissociation linguistique/extra-linguistique est-elle véritablement un obstacle au bon fonctionnement, et donc à l'efficacité de la communication ?

Au contraire, il apparaît que l'espace créé par cette dissociation dans le langage entre les significations formelles et réelles, également appelées implicites, permet justement que ces échanges soient plus efficaces. Ceci répond ainsi à une règle d'économie dans la gestion de la communication. En effet, lorsqu'un individu demande à son convive s'il peut lui passer le sel, il attend de lui qu'il le fasse et non pas qu'il lui réponde « oui, je peux! » sans s'exécuter. Si ce principe d'économie n'était pas respecté, il faudrait à cet individu deux échanges avant d'obtenir ce qu'il veut :

- « Peux-tu me passer le sel?
- Oui je le peux.
- Passe-moi le sel alors.
- Le voici »

Dans les faits, une fois la question posée, le convive réalise directement l'action de passer le sel. L'implicite a donc bien pour but une plus grande efficacité de la communication humaine.

Le principe d'économie de gestion de la communication nous pousse à utiliser des « raccourcis ». Les significations implicites données par le contexte et/ou les énoncés en font partie. La dissociation des contenus linguistiques/extra-linguistiques nous permet donc d'atteindre notre but en un minimum d'efforts, autrement dit d'être efficaces.

Définition de la pragmatique du langage

D'un point de vue linguistique, la pragmatique du langage se doit donc de tenir compte de cette non-transparence, et plus largement de l'espace de l'implicite. Du fait de ce phénomène, elle ne peut pas se contenter d'examiner seulement la perspective formelle d'un énoncé. C'est pourquoi, en plus de s'intéresser aux aspects structuraux de ces énoncés, elle étudie également « leurs caractéristiques pragmatiques, fonctionnelles, qui varient selon les situations de communication ». (Dardier, 2004)

Plus globalement, la « pragmatique analyse le rapport qui existe entre le contexte et la signification de l'énoncé produit », se focalisant ainsi sur « l'usage du langage » (Bernicot, 1992). Elle est qualifiée d'« approche fonctionnelle du langage » et se donne pour objectif d'étudier « le rôle tenu par les informations textuelles et contextuelles lors du processus de production et de compréhension des énoncés » (Trognon 1986; Bernicot, Caron-Prague et Trognon, 1997).

Il faut souligner que ce qui est ici appelé « contexte » correspond à un concept qui n'est pas seulement celui du lieu. Il regroupe également le temps, l'identité, le statut des interlocuteurs etc... Le contexte peut être globalement résumé comme étant « tout ce que l'on a besoin de savoir pour comprendre ce qui est dit » (Guidetti, 2003)

L'adaptation de la communication

L'individu, qu'il soit locuteur ou interlocuteur doit, lui aussi, tenir compte de ces deux types d'informations, toujours dans le même but, celui d'être plus efficace dans sa communication. Pour ce faire, il semblerait qu'il « utilise des connaissances extra-

linguistiques afin d'adapter son discours aux exigences de la situation de communication à laquelle il est confronté ». Ces connaissances sont notamment « issues de ses expériences et concernent l'ensemble des règles et conventions qui régissent notre vie en collectivité » (Dardier, 2004). Elles « codifient l'attitude de l'individu et modulent ses différents usages du langage » (Austin, 1962 et Searle, 1969).

Ainsi, un individu ne communiquera pas de la même façon avec un ami proche ou avec son patron. Il pourra être plus familier, que ce soit dans ses gestes ou ses paroles, avec son ami, pouvant ainsi le tutoyer ou lui donner une accolade, mais vouvoiera et serrera la main de son patron.

Ces règles sont une partie des significations implicites qui découlent du contexte particulier d'un échange. En effet, un employé sait « naturellement » quelle attitude et quel langage adopter face à son patron, sans que ce dernier n'ait besoin de lui dire « attention, tu dois me vouvoyer et me serrer la main, moi, ton patron! ». Pouvoir adapter son discours et son attitude aux caractéristiques spécifiques d'une situation de communication, suppose donc que l'individu puisse décoder les multiples significations transmises par le contexte ou par les énoncés, qu'elles soient explicites ou implicites. Ceci fait donc appel aux capacités pragmatiques de l'individu qui lui permettront d'utiliser son langage de façon plus ou moins adéquate à la situation de communication.

Mais comment se construisent ces capacités pragmatiques ? Comment un individu apprend-il à « bien communiquer »? Quels processus entrent en jeu pour apprendre à utiliser son langage de façon adaptée à la situation à laquelle il est confronté? (Dardier 2004)

Partie Théorique

1. Comment l'enfant constitue-t-il ses capacités pragmatiques ?

1.1. La pragmatique développementale

1.1.1. Historique

Toutes ces questions concernant la construction des capacités pragmatiques de l'enfant, constituent l'objet de recherche de la pragmatique développementale, discipline qui découle du courant de la pragmatique du langage.

L'étude du langage en pragmatique développementale débute avec les travaux de Bates en 1976, Ervin-Tripp et Mitchelle-Kernan en 1977 et de Ochs et Schieffelin en 1979.

Tout comme l'approche pragmatique, ils refusent de réduire le langage à une simple grammaire, dont l'enfant devrait seulement apprendre les règles. Selon eux, le processus d'apprentissage de l'utilisation du langage est influencé par d'autres facteurs et notamment par l'apprentissage du système complexe des règles et pratiques sociales. (Dardier, 2004)

1.1.2. L'objet de recherche de la pragmatique développementale

Les travaux réalisés dans le cadre de cette discipline ont donc pour objectif de comprendre comment l'enfant acquiert et intègre ces usages sociaux, pour pouvoir ensuite utiliser son langage de façon conforme et adéquate aux situations qu'il rencontre (Ochs et Schieffelin, 1979, Bernicot, 1992). En effet, il semble que « à chaque situation de communication corresponde un ensemble de règles de fonctionnement partagées par la majorité des individus d'une culture donnée ». Celles-ci « codifient ainsi les comportements des interlocuteurs » lors d'un échange, induisant certaines pratiques verbales et sociales (Bernicot 1992)

Le but de ces recherches est de comprendre comment les enfants apprennent à utiliser leur langage de façon adéquate à la situation de communication qu'ils rencontrent. Ceci implique qu'ils acquièrent notamment les règles sociales relatives au contexte. Mais l'objectif n'est pas seulement de s'y conformer. Respecter les usages sociaux permet également de mieux faire passer son message, sans déstabiliser son interlocuteur, donc d'être efficace.

Les règles sociales ne sont qu'une facette de l'adaptation communicative. Plus largement, l'enfant apprend progressivement à moduler son action et son discours grâce à la mise en relation et à l'interprétation, à la fois, des informations textuelles des énoncés, mais aussi des informations données par le contexte.

Il a été démontré que, dès l'âge de deux ans, le langage de l'enfant est déjà influencé par les différents contextes de communication. (Ninio et Bruner, 1978 ; Bates et al., 1979 ; Marcos, 1998 ; Tomasello, Conti-Ramsden et Ewert, 1990; Veneziano, 1999) En se basant notamment sur ce fait, les recherches en pragmatique développementale accordent une place importante et même centrale à la situation de communication et à ses caractéristiques particulières.

Bernicot a même dégagé trois composantes principales qui permettent de définir une situation de communication. Nous y trouvons : les caractéristiques des participants, personnelles, interpersonnelles, intergroupe; leurs activités : type d'activité et thème de communication; et leur disposition spatio-temporelle : caractéristiques du temps, du lieu et de l'espace (Dardier 2004).

Les travaux étudient ainsi de façon privilégiée, l'utilisation du langage dans le cadre de situations naturelles.

De façon plus générale, la pragmatique développementale vise à déterminer quelle place est accordée par l'enfant aux deux aspects de l'utilisation du langage. Est-il plus sensible, à un moment précis de son développement, au contexte, ou alors à la forme, donc la structure linguistique ?

Examiner le développement du langage d'un enfant, du point de vue de son utilisation, met en évidence le fait que cette utilisation soit un des facteurs important conditionnant l'acquisition du langage. Ceci est une position importante soutenue par ce courant de la pragmatique développementale.

1.1.3. L'évolution générale du développement des capacités pragmatiques de l'enfant

Globalement, l'évolution du développement pragmatique de l'enfant semble suivre un mouvement qui va du « contexte vers la structure ». Un enfant plus jeune accorde plus d'importance au contexte qu'à la forme linguistique, alors que cela paraît être l'inverse pour un enfant plus âgé. Cette évolution est constatée à la fois, sur une période courte du développement de l'enfant, telle que de deux à quatre ans, mais aussi sur une période plus longue, de trois à neuf ans (Bernicot, 1998). Il semblerait tout de même que l'âge de six, sept ans soit le tournant du mouvement du contexte vers la structure.

L'utilisation du langage par l'enfant, donc l'usage de ses capacités pragmatiques, témoigne également d'une continuité dans son évolution. Il existerait un prolongement entre l'émergence des intentions communicatives de l'enfant, les premières interactions dites « précoces », constituées principalement des gestes, et les premiers actes réels de communication de l'enfant (Bates, 1976; Dore, 1979; Deleau, 1993; Guidetti, 1998, 1999, 2003). L'enfant dispose d'abord de moyens non-linguistiques pour communiquer, et augmente ensuite ses possibilités de communication à l'âge de deux, trois ans.

Ainsi, au cours de son développement pragmatique, il semble que l'enfant soit très tôt influencé par le contexte de l'échange et que, très précocement également, il dispose de moyens de communication, lui permettant de s'adapter à cette situation.

Mais, quelles sont les modalités de cette adaptation ? De quels moyens de communication dispose-t-il, au cours de son évolution, pour pouvoir les modifier selon le

contexte ? Durant l'acquisition du langage, l'enfant est-il capable de s'adapter, et donc d'être plus ou moins efficace, pour tous les messages qu'il veut transmettre ou pour seulement certains ?

Pour pouvoir apporter une réponse à toutes ces questions, le courant de la pragmatique développementale s'appuie notamment sur une théorie majeure : celle des Actes de Langage.

1.2. La théorie des actes de langage

1.2.1. Généralités

◆ L'acte de langage, un acte social

Austin (1962) et Searle (1969), pionniers du courant de la pragmatique du langage, ont construit leur théorie sur la nécessité qu'a le locuteur de tenir compte de la forme et du contexte pour pouvoir produire un énoncé adéquat. Ils ont ainsi démontré qu'en faisant varier les caractéristiques de la forme et/ou du contexte, le locuteur ne mettait pas en oeuvre le même acte social. Ce constat est à l'origine d'une nouvelle théorie, celle des actes de langage. Elle a d'abord été proposée par Austin (1962), puis précisée par Searle (1969 et 1979), Searle et Vanderveken (1985) et Vanderveken (1992).

Selon eux, « tout énoncé produit dans une situation de communication correspond à la réalisation d'un acte social appelé acte de langage ». Ainsi, comme l'indique l'oeuvre fondatrice de la théorie des actes de langage d'Austin, « Quand dire c'est faire » (1969), l'énoncé ne permet plus seulement d'informer et de fournir une représentation à propos du référent commun aux interlocuteurs, il est aussi un acte qui va transformer le contexte de l'interaction, en agissant sur le ou les partenaires de cette interaction. L'acte de parole

influence donc l'interlocuteur, du point de vue de son discours et de son attitude, modifiant par conséquent le contexte de l'échange.

Un exemple flagrant est celui d'une situation où un individu s'enquiert de la santé de son interlocuteur. Si celui-ci répond qu'il ne va pas bien, le contexte de l'échange se modifie complètement. Il passe d'un simple et banal échange de nouvelles à celui d'une discussion où l'individu se met à l'écoute des soucis de l'autre, adoptant une attitude plutôt compatissante.

Cette théorie apporte donc une nouvelle unité d'analyse pour le courant de la pragmatique du langage, celle de l'acte accompli par le locuteur, appelé « acte de langage ». Mais, elle permet également de mettre en relation les formes et les fonctions de la communication.

◆ L'acte locutoire, illocutoire et perlocutoire.

En effet, Austin considère l'énoncé du locuteur dans sa globalité. Ainsi, lorsque ce dernier produit un énoncé, il peut réaliser trois types d'actes : l'acte locutoire qui correspond à l'acte d'énoncer quelque chose, l'acte illocutoire qui est l'acte social réalisé en produisant un énoncé (demande, promesse...) et l'acte perlocutoire, qui correspond à l'acte effectivement provoqué par l'énoncé. Ce changement induit dans le contexte de l'échange, est le fait de l'interlocuteur, mais repose sur son interprétation de l'énoncé qui a été produit par le locuteur. Il peut donc être conforme ou non à la volonté de ce dernier.

◆ La classification des actes de langage

L'acte illocutoire est celui qui est le plus utilisé comme unité d'analyse des productions linguistiques, dans le domaine de la pragmatique. Cinq types d'actes sont recensés et distingués selon trois critères.

Ils sont notamment différenciés par leur but ou leur propos, par exemple l'expression d'un sentiment ou la réalisation d'un ordre. Ils varient également, par rapport à la direction de

l'ajustement qu'il peut y avoir entre les mots et le monde, dans la situation de communication : l'acte peut ainsi modifier les mots pour les rendre conformes au monde, tel que cela peut l'être pour une description, ou inversement, rendre le monde conforme aux mots, comme dans une demande. Le troisième critère de différenciation est l'état psychologique qu'ils expriment.

Selon ces critères, une classification distinguant cinq types d'actes, a été établie par Searle en 1979, puis complétée par Searle et Vanderveken en 1985 , et par Vanderveken en 1990 et 1992.

Nous y trouvons les assertifs qui correspondent à des affirmations, des prédictions, des conclusions, des témoignages... Le locuteur a pour but de représenter le monde par ce qu'il dit. Il engage donc sa responsabilité sur la vérité de ses propos. Les mots de ce dernier s'ajustent au monde auquel il fait référence. Le locuteur a pour état psychologique la croyance, puisqu'il s'efforce d'être au plus près du réel.

Les directifs sont des actes de langage qui sont plutôt des demandes, des prières, des questions ou des conseils... Le locuteur a ici pour objectif la réalisation d'une action future par son interlocuteur. L'ajustement s'effectue du monde vers les mots, puisque le but de cette action est de rendre le monde conforme aux mots, donc à la demande. Le locuteur exprime dans ce cas son désir.

Les actes de langage promissifs, appelés aussi engagements, traduisent le fait que le locuteur s'engage à effectuer une action future. Ils correspondent à la promesse, la menace, le serment...La direction d'ajustement va, là aussi, du monde vers les mots, car le but est encore qu'une action soit réalisée dans le futur, non pas par l'interlocuteur, mais par le locuteur lui-même. L'état psychologique de ce dernier est donc celui de l'intention.

Les expressifs correspondent à des actes de langage dont le but est que le locuteur exprime son état psychologique en rapport avec le contexte dans lequel il se trouve. Cela peut être des excuses, des remerciements, des félicitations.... La particularité de cet acte est qu'il n'a pas de direction d'ajustement spécifique, ni d'état psychologique particulier puisque ceux-ci dépendent de la situation.

Les déclarations sont des actes de langage particuliers car leur direction d'ajustement est double : le monde devient conforme aux mots et les mots s'ajustent au monde. En effet, l'accomplissement des déclarations, tels que les sanctions, les ratifications, les licenciements ou les bénédictions, suppose que le locuteur s'engage à réaliser une action future, mais ceci du fait de son statut, qui découle du contexte dans lequel il est, donc du monde.

La distinction de ces cinq types d'actes de langage permet de préciser l'intention communicative du locuteur. Elle permet donc d'évaluer son efficacité, à savoir si son intention a été réalisée ou non.

◆ *L'importance de la non-transparence du langage*

Mais, pour pouvoir évaluer cette efficacité, il faut tenir compte de l'obstacle que représente le principe de la non-transparence du langage. Du fait qu'il puisse exister une dissociation entre les significations transmises par les contenus linguistiques et extra-linguistiques, le langage n'est pas transparent. Son interprétation n'est pas obligatoirement univoque. Ce principe permet donc d'établir une distinction entre l'acte locutoire et illocutoire : l'interprétation de ce qui est dit formellement ne concorde donc pas forcément avec les indices que laisse apparaître l'intention du locuteur. Cette séparation indique « qu'il est possible qu'une même intention soit transmise par plusieurs formes linguistiques, mais aussi, qu'une même forme linguistique véhicule des significations différentes, en fonction du contexte dans lequel elle est énoncée » (Bernicot, 1992).

Un même acte de langage peut ainsi être traduit par différentes formes linguistiques. Un acte de langage directif peut être formulé avec : « Je veux que tu laves la voiture. » ou « Pourrais-tu laver la voiture? » ou encore « Cette voiture est très sale, as-tu du temps disponible aujourd'hui? »

Également, une même forme linguistique peut renvoyer à différents actes de langage. Par exemple, l'énoncé « Cette pièce est très sombre. » peut correspondre à un assertif, étant simplement un constat. Il peut, de même, être un directif, demandant implicitement à l'interlocuteur d'allumer la lumière. Mais, il peut encore être un expressif, traduisant une angoisse du manque de l'obscurité chez le locuteur, par exemple.

Cette théorie permet donc de rendre compte de l'espace créé par la dissociation contenue entre linguistique/extra-linguistique à savoir l'implicite ou le non-dit. En tenant compte de celui-ci, elle permet d'évaluer comment le locuteur gère sa communication : est-il plutôt transparent ou joue-t-il la carte de l'économie en utilisant l'implicite de façon importante ? Le travail d'interprétation de l'interlocuteur est-il donc complexe du fait des significations multiples que véhicule le discours du locuteur ou est-il facilité parce que ce dernier adopte un discours nullement équivoque ?

◆ Contenu propositionnel et force illocutoire

Mais cette théorie permet de rendre compte de l'efficacité communicative par une autre notion. Searle (1969) et Vanderveken (1988) ont établi une distinction entre le contenu propositionnel d'un acte de langage et sa force illocutoire. Ainsi, dans l'exemple proposé par Guidetti (2003), « Je promets que je viendrai. », il est possible de distinguer le contenu propositionnel (je viendrai) et la force illocutoire (je promets).

Les contenus propositionnels, en général, sont déterminés à partir de la dimension vrai-faux alors que la valeur des actes illocutoires est basée sur la dimension satisfait- non satisfait. Un acte de langage sera perçu comme satisfait si son contenu propositionnel représente de façon vraie, la manière dont les choses sont dans le monde. Il est possible de supposer que la force illocutoire puisse varier suivant que le locuteur ait plus ou moins envie que son acte de langage soit satisfait. Par exemple, la différence est clairement ressentie quand, par un acte de langage directif, le locuteur « demande » ou « exige ».

1.2.2. L'application de la théorie des actes de langage au développement pragmatique de l'enfant

En pragmatique développementale, la théorie des actes de langage présente un réel intérêt puisqu'elle peut être facilement adaptée à l'étude de la communication de l'enfant. Elle peut notamment être appliquée à ses gestes qui constituent son premier mode de communication.

1.3. Le développement des capacités pragmatiques de l'enfant.

1.3.1. Le mode de construction du répertoire communicatif de l'enfant

La communication de l'enfant se perfectionne tout au long de son développement grâce à la constitution d'un répertoire de moyens de communication de plus en plus riche.

Mais, même si l'enfant dispose de ces moyens, encore faut-il qu'il puisse les utiliser. Le « développement de la communication chez l'enfant repose donc à la fois sur la constitution d'un répertoire de signaux gestuels et verbaux qui constituent les messages, mais aussi sur les capacités à les utiliser et à les interpréter de façon adéquate en fonction du contexte social » (Guidetti, 2003).

De nombreuses recherches ont ainsi étudié l'évolution de la communication chez l'enfant, de l'émergence des intentions communicatives à ses premiers actes de communication: Dore en 1974, Halliday en 1975, Bates, Camaioni et Volterra en 1975, Bates et al. en 1979, Wetherby et Prutting en 1984, Camaioni en 1993, Snow et al. en 1996.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, ces travaux ont prouvé qu'il existe une

réelle continuité entre les interactions précoces, correspondant principalement aux gestes, et les premiers actes de langage.

Mais, la constitution du répertoire communicatif de l'enfant ne se fait pas simplement par l'ajout de nouveaux moyens en plus de ceux déjà existants. Si des nouvelles façons de communiquer apparaissent au fil du développement de l'enfant, d'autres antérieures, disparaissent, sont moins utilisées, ou encore sont différemment employées. Il est ainsi possible de considérer le développement du langage et de la communication de l'enfant comme le remplacement d'un système de communication à dominance gestuelle par un autre à dominance verbale. (Bates et al., 1977; Acredolo et Goodwyn, 1988; Volterra et Ertling, 1990; Capirci et al. 1996) Dans cette perspective, les gestes sont considérés comme une transition au cours du processus d'acquisition du langage.

Par conséquent, de façon générale, le développement de la communication chez l'enfant se fait d'abord via l'acquisition de moyens non-linguistiques, tels que les gestes, les regards et les vocalisations.

En effet, l'enfant commence à acquérir un répertoire lexical et à construire une syntaxe à partir de deux ans, moment dit de « l'explosion lexicale ». Il augmente donc réellement ses capacités de communication surtout durant la troisième année.

Il faut tout de même souligner que cette évolution ne se fait pas de façon linéaire. Au fur et à mesure de son développement, l'enfant ne passe pas de l'utilisation d'un moyen de communication à un autre de façon brutale. Des périodes de transition sont mises en évidence entre l'acquisition de tous les moyens de communication, au cours desquelles il peut utiliser le nouveau mode de communication dont il dispose, mais pas seulement. S'il est confronté à une difficulté, il a tendance à revenir à un ancien moyen, plus solidement acquis et qu'il peut employer plus facilement car il nécessite une charge cognitive moins importante ; Il peut ainsi consacrer plus d'énergie cognitive à résoudre la difficulté à laquelle il est confronté.

◆ *L'importance de la période pré-linguistique*

Ainsi, le point de départ de la constitution du répertoire communicatif est le développement du comportement gestuel de l'enfant. Cette période est appelée stade pré-linguistique car le langage verbal n'est pas encore mis en place par l'enfant.

Le fait que la pragmatique développementale considère que l'utilisation du langage par l'enfant est un facteur important lors de son acquisition, nous pousse à nous intéresser particulièrement à cette étape. En effet, c'est à cette période du développement gestuel que l'enfant apprend les règles de la mise en correspondance de la forme d'un message avec la situation de communication dans laquelle il se trouve, par exemple lors de l'acquisition du oui-non, manifesté par un message gestuel, où il hoche ou secoue la tête.

1.3.2. L'émergence des intentions communicatives.

◆ L'enfant, un interlocuteur potentiel

Mais, les tous débuts de la communication de l'enfant reposent sur une conduite d'interprétation de la mère, et de son entourage en général. Ils vont ainsi lui accorder le statut « d'interlocuteur potentiel », lui permettant de devenir acteur, un peu malgré lui, dans l'échange (Diatkine). Cette interprétation est tout à fait primordiale puisqu'elle est la condition pour que l'enfant prenne conscience du fait que son comportement puisse être utilisé pour entrer en contact et agir sur autrui. La signification sociale et communicative d'un comportement, préambule nécessaire à toute interaction, est donc apportée par cette stratégie d'interprétation.

◆ L'attention conjointe

Ce statut d'interlocuteur potentiel est également basé sur les capacités de l'enfant et de son entourage à mettre en place une attention conjointe. Elle suppose que, mutuellement, l'entourage et l'enfant attirent l'attention sur un référent commun. La mise en place de cette attention conjointe est bien évidemment d'abord à l'initiative de l'entourage.

Il est important de souligner que l'attention conjointe participe à la définition même d'un geste dit communicatif chez l'enfant, au cours de sa période pré-verbale. Plusieurs conditions doivent être remplies, telles qu'un contrôle volontaire suffisant du mouvement qui forme le geste, ou comme une intention affirmée par l'enfant de transmettre un message particulier dans le contexte de l'échange. Cette intention est souvent symbolisée par un contact visuel par lequel l'enfant s'assure que son interlocuteur puisse être sensible à ses manifestations.

◆ *L'appropriation des moyens de communication par l'enfant*

Que ce soit au cours de la grossesse ou dans les tout premiers moments après sa naissance, l'enfant a développé un mode de communication particulier avec sa mère, puis avec son entourage, essentiellement corporel (mouvements du bébé dans le ventre de sa mère quand elle touche son ventre, activité de succion ou mouvements corporels suivants l'intonation de l'adulte ... Bruner, 1983). Mais, au fur et à mesure de son développement, l'enfant va peu à peu s'approprier les moyens de communication que son entourage utilise autour de lui et avec lui afin de lui-même, exprimer ses propres intentions communicatives.

Ainsi, si dans un premier temps, l'enfant développe sa capacité à suivre la ligne de regard ou de pointage du doigt, de sa mère, il va peu à peu apprendre à utiliser ces moyens, pour pouvoir attirer l'attention de son interlocuteur sur un objet ou un événement extérieur. C'est autour de dix-douze mois, que l'enfant cherche et souvent trouve, l'objet du pointage réalisé par sa mère, d'abord pour des objets proches puis pour ceux plus éloignés. La période de onze-quatorze mois est celle où l'enfant acquiert la capacité à suivre la ligne du regard de

sa mère. Il commence ensuite à utiliser, de sa propre initiative, le geste de pointer pour attirer l'attention de l'adulte aux alentours de neuf-douze mois. Il est à noter que ce geste peut être accompagné d'un regard si l'adulte ne prête pas assez d'attention. (Veneziano, 2000).

◆ Les intentions communicatives

Quatre types d'intentions communicatives ont ainsi été mises en évidence par Veneziano en 1987.

L'identification du but désiré en est une. Elle correspond au moment où l'enfant pointe du doigt ou tend la main vers un objet. Celui-ci peut également avoir pour intention d'établir un lien entre une personne et le but désiré. Il peut le faire en regardant alternativement la mère et l'objet voulu par exemple. Jusqu'à la réalisation de son but, l'enfant peut aussi utiliser ces deux comportements de façon persistante. Enfin, la « consommation du but » peut également être une des intentions communicatives de l'enfant, selon certains auteurs, car celui-ci peut ne s'intéresser au but qu'après l'avoir atteint.

1.3.3. La constitution du répertoire communicatif de l'enfant.

◆ Une première adaptation de la communication de l'enfant au contexte

Grâce à l'interprétation de son entourage, l'enfant acquiert donc le statut d'interlocuteur, d'abord potentiel, puis réellement actif dans la communication au moment où il commence à manifester ses premières intentions communicatives. Celles-ci sont principalement véhiculées par les gestes et les regards.

Le premier vrai tournant du développement communicatif de l'enfant intervient donc autour de huit-douze mois. Après s'être approprié les moyens de communication que son entourage a utilisés pour attirer son attention, l'enfant apprend à coordonner dans un même acte de communication son comportement vers une personne, notamment par les gestes et le regard, et son comportement vers un objet. (Veneziano, 2000) Il manifeste donc une première

adaptation au contexte, plus particulièrement à son interlocuteur, étant même capable de persister dans sa recherche d'attention de la part de l'adulte si celui-ci ne répond pas à ses manifestations.

◆ Les gestes conventionnels

Ainsi, ces premiers gestes ont pour but la mise en place de la communication entre l'enfant et son entourage. Ils peuvent être utilisés seuls ou de façon à accompagner une vocalisation ou un énoncé.

Certains gestes, comme le pointage, bénéficient d'un double statut. Ils sont à la fois utilisés avec un énoncé mais, ils peuvent également être utilisés seuls. Ils sont appelés gestes conventionnels.

Les gestes dits conventionnels peuvent ainsi se substituer au langage verbal, le contredire, le renforcer ayant eux-mêmes, une signification précise.

Les études qui portent sur cette catégorie de gestes sont peu nombreuses et contradictoires, certaines n'intégrant pas les gestes venant renforcer l'énonciation. Il existe une autre difficulté les concernant : celle de les répertorier. En effet, il semble que les comportements intégrés dans cette catégorie, aient des fonctions, un contenu et un statut différents. Nous y trouvons les gestes pouvant être des productions individuelles spécifiques à un enfant, les créations ponctuelles qui ne seront plus utilisées une fois le lexique de l'enfant suffisant, les gestes qui paraissent uniquement enfantins, tels que lever les bras pour être pris, et les gestes conventionnels qu'un adulte peut aussi utiliser.

Les gestes conventionnels existent en très petit nombre chez l'enfant durant la période pré-linguistique. Ceux-ci peuvent être le pointage du doigt, l'acquiescement ou le refus de la tête, la salutation, le geste du silence ou celui d'applaudissement. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, et surtout à partir de trois-quatre ans, son répertoire va s'étoffer. (Guidetti, 1998)

Au cours de la période prélinguistique, l'enfant développe un répertoire de

communication, basé sur les gestes, qu'ils soient conventionnels ou non. Il est considéré que l'enfant commence à produire des gestes vers la fin de la première année, dès 6 ou 8 mois voire plus tôt pour certains. Cette production a tendance à décliner vers la fin de la deuxième année, de vingt à vingt-deux mois. En effet, l'enfant commence à acquérir du lexique et à élaborer une syntaxe.

Cette période de déclin dans l'utilisation des gestes marque la transition entre la période prélinguistique et linguistique. Au cours de cette transition, l'enfant découvre qu'il peut moduler ses intentions communicatives, en produisant des actes de communication de plus en plus variés (non-linguistiques et/ ou linguistiques). Dans le même temps, sa compréhension du langage évolue. (Dardier, 2004)

◆ Les combinaisons gestes-productions vocales

Ainsi, il est possible de « considérer la période où l'enfant commence à combiner les gestes et les productions vocales, notamment les premiers mots, comme des précurseurs de la combinatoire linguistique ». L'enfant peut combiner ces deux moyens de communication de façon multiple. Mais pouvons-nous y voir une adaptation précoce de l'enfant à son contexte ?

Parmi les différentes combinaisons que l'enfant peut mettre en place, il peut associer un geste et un mot, ou une production vocale, dont le sens sera redondant. Il peut par exemple montrer un ballon et dire « ballon ». Il peut aussi les combiner de façon à ce que chacun des éléments apporte une information différente. Un enfant peut ainsi associer un geste de pointage ou démonstratif avec un verbe ou un adjectif, montrant par exemple le ballon et disant « jouer ». Ce même geste peut accompagner le nom d'un autre objet différent de celui qui est désigné. Également, l'enfant peut réaliser un geste de demande et dire le nom de l'objet convoité ou encore effectuer un geste de dénégation et prononcer le nom de ce qu'il ne veut pas. Ces combinaisons sont considérées comme non redondantes et sont particulièrement annonciatrices de la mise en place de la syntaxe.

L'étude de Morford et Glodin-Meadow, datée de 1992, démontre le fait qu'entre un et

quatre ans, la majorité des combinaisons reste redondantes, le geste venant renforcer la production vocale. Ils mettent aussi en évidence que la majorité de ces combinaisons consiste à montrer un objet et à le nommer.

La question principale soulevée par cette étude est de savoir comment les enfants choisissent de produire soit le geste seul, soit la production vocale seule ou d'associer les deux, qu'ils soient redondants ou non. Il est possible de penser que l'enfant choisisse le mode de communication qu'il va adopter selon le contexte dans lequel il se trouve. Il semblerait ainsi que « la volonté de se faire comprendre par l'enfant le décide à employer un ou plusieurs moyens de communiquer et ceci selon le contexte matériel, interactif et conversationnel. » (Marcos, 1998)

◆ *L'intonation, un autre mode de communication de l'enfant*

La constitution du répertoire communicatif de l'enfant passe donc par l'acquisition des gestes et des productions vocales ainsi que par l'apprentissage de leur combinaison. Mais, il semble que l'enfant utilise également l'intonation pour pouvoir communiquer.

L'intonation qu'adopte l'enfant lui permet de faire comprendre à son interlocuteur s'il veut que ce dernier réalise une action ou lui donne une information ou s'il veut plutôt partager des connaissances sur les objets ou les événements avec celui-ci. Le contour de l'intonation des directifs est souvent montant, de même que sa hauteur moyenne qui est plus élevée. (Marcos, 1998)

Le répertoire communicatif du jeune enfant ne cesse d'évoluer au cours de son développement du langage. Nous ne reviendrons pas sur les étapes du développement du langage verbal, celui-ci étant déjà largement connu.

Mais, même si l'enfant enrichit son répertoire communicatif, quelle évolution connaît

sa communication du point de vue de son usage? Pourquoi l'enfant communique-t-il? Quelles fonctions sa communication acquiert-elle au fil du développement de l'enfant? Sait-il s'adapter au contexte de la communication pour toutes les fonctions qu'il donne à sa communication?

1.3.4. L'évolution des actes de langage au cours du développement pragmatique de l'enfant

Classer les fonctions de la communication chez un enfant n'est pas plus difficile que pour celles d'un adulte, à partir du moment où il maîtrise le langage verbal. Mais comment faire lorsque celui-ci dispose de moyens de communications plus difficilement interprétables, tels que les gestes, au cours de sa période pré-linguistique ?

Différentes classifications ont ainsi été établies pour répertorier les différentes fonctions de la communication de l'enfant. Le principal écueil rencontré pour l'utilisation de ces classifications vient du fait que leur nombre de catégories est extrêmement élevé.

◆ *La classification des fonctions de la communication chez l'enfant : l'utilisation de la théorie des actes de langage*

La théorie des actes de langage présente donc un réel avantage, car elle considère qu'une même intention peut être transmise par des formes de messages différentes et qu'un même message peut véhiculer des intentions différentes. Cette distinction entre l'acte locutoire et l'acte illocutoire permet de réduire le nombre de catégories. De plus, elle peut être facilement adaptée à la communication du jeune enfant, mettant en évidence les processus de transition entre la période pré-linguistique et linguistique. Bates, en 1975, grâce aux classifications antérieures d'autres auteurs, a essayé de mettre en évidence les actes de langage que peut produire un enfant, notamment au cours de la période pré-linguistique.

D'emblée, dans le cadre de la période pré-linguistique, il semble naturel d'éliminer les

actes de langage promissifs et déclaratifs car ceux-ci nécessitent des capacités d'élaboration dont l'enfant ne fait preuve que tardivement au cours de son développement.

◆ Les actes de langage directifs précoces produits par l'enfant

Parmi les directifs, il peut être intéressant de séparer les messages destinés à susciter une action chez le locuteur de ceux qui ont pour but d'obtenir une information.

Les demandes d'action sont ainsi présentes avant dix-huit mois. Dans la seconde année, l'enfant distingue trois types de demandes d'action : la demande d'objet, la demande d'action conjointe et la demande d'aide. Durant cette période, les conduites gestuelles d'offre et de démonstration qu'adopte l'enfant, grâce au geste de pointage, relèvent également des directifs. De plus, même s'il peut sembler que l'enfant produise des énoncés plus proches de la description, et donc de l'assertion, à l'aide de ces gestes ou des productions vocales, il ne faut pas oublier qu'elles visent à diriger la conduite de l'interlocuteur.

S'il n'est tenu compte que de la forme linguistique pour une demande d'information, à savoir une phrase interrogative, cette compétence n'est acquise qu'à partir de deux ans. Mais, il peut également être possible de considérer comme demande d'information, certains énoncés d'un mot, accompagné d'une intonation interrogative (Bassano et Mendès-Maillochon, 1994; cités par Marcos, 1998) et même certaines conduites mimo-gestuelles dont le contexte permet de dire que la réponse attendue par l'enfant est une information. Dans ces derniers cas de figure, l'âge d'acquisition de l'enfant est beaucoup plus précoce, et notamment dès treize mois. Il faut tout de même souligner que les enfants ne peuvent établir une distinction nette entre demande d'action et demande d'information, seulement à partir de 6 ans.

D'autres types de demandes existent. Il s'agit de la demande de clarification, liée à la confirmation ou à la répétition (Quoi?) qui apparaît chez l'enfant dès un an et demi/deux ans. La demande de précision (Quand?, Où?) est acquise plus tardivement, à partir de trois ans. Enfin la distinction entre demande de droit et de faveur est claire dès l'âge de quatre ans. (Bernicot, 2000)

◆ Les actes de langage assertifs précoces de l'enfant

Pour les assertives, nous retrouvons le même problème de critère permettant de savoir si l'enfant a acquis ou non cette compétence.

En effet, si nous nous référons à la définition pure et simple d'un acte de langage assertif, qui est celle d'une description de l'état du monde, il faut que l'enfant puisse produire un énoncé d'au moins deux mots, un mot lui permettant de dire de quoi il parle et l'autre correspondant à ce qu'il en dit. A partir de cette base, il est difficile de situer l'acquisition de cette compétence avant que la syntaxe ne soit présente.(Griffith, 1985; cité par Marcos, 1998). Mais, il peut être possible d'inclure toutes les productions dont le but est de faire partager une certaine perception du monde.

Ainsi, il semblerait que dès la première année, l'enfant puisse produire des « proto-assertifs » (Bates, 1975). Au niveau le plus simple, les précurseurs des actes de langage assertifs auraient ainsi pour but d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur un objet ou un événement. Les conduites précoces de séquence de pointage, d'offre ou de démonstration peuvent ainsi participer à attirer l'attention. Mais, elles peuvent aussi relever des directifs et donc viser à diriger la conduite de l'interlocuteur, comme il a été vu précédemment. Il semblerait tout de même que pour la fin de la première année, ces conduites gestuelles relèvent des assertifs, mais que dès la seconde année, elles relèvent plus des directifs. En effet, l'enfant a la possibilité, au cours de cette période de produire des énoncés plus proches d'une description « classique », il utilisera donc ces séquences gestuelles davantage dans un but directif.

Au cours de la seconde année, les actes de langage proches des assertifs seraient formulés par des énoncés composés d'un seul mot, qui qualifie un objet, une personne ou un événement. Ceci est possible grâce au début de l'installation du lexique. Ces énoncés correspondent souvent à des dénominations.

Globalement, les actes de langage assertifs sont donc véhiculés par quatre types de

conduite. La forme la moins élaborée est celle du pointage d'un objet ou d'une personne accompagné d'une vocalisation. Il est possible d'y intégrer les dénominations. Lorsque l'enfant produit un énoncé qualifiant un objet ou un événement sur lequel se porte l'attention conjointe des deux partenaires, cela fait aussi partie des actes de langage assertifs. Enfin, les confirmations ou dénégations faisant suite à une question de l'adulte sont également répertoriées dans les assertifs.

◆ *Les actes de langage expressifs précoces utilisés par l'enfant*

Les expressifs sont les derniers actes de langage présents au cours de la seconde année. Ils visent à faire connaître un état psychologique à l'entourage. Il est ainsi possible de mettre en évidence des productions vocales caractéristiques de l'expression du plaisir dès dix mois, et de l'expression du déplaisir dès douze mois. Mais, le plus souvent, ces manifestations sont propres à l'enfant. Elles ne peuvent donc être perçues comme des manifestations de l'état psychologique de l'enfant seulement par son entourage.

De façon plus objective, seuls les énoncés linguistiques ou, plus tôt les formes phonétiques ou prosodiques telles que les exclamations de surprise, de dégoût et les productions non linguistiques auxquelles est attribuée cette fonction selon leur intonation, comme un bruit accompagnant un effort, sont retenus comme expressifs chez l'enfant au cours de sa seconde année.

Globalement dès la période pré-linguistique, l'enfant est déjà capable d'attribuer plusieurs fonctions à sa communication, même avec des moyens de communication rudimentaires.

Mais est-il capable d'utiliser ses moyens de communications de façon différente selon le but qu'il s'est fixé, autrement dit selon son intention ? S'il en a la capacité, de quels éléments de la situation tient-il compte pour ajuster sa communication ?

1.3.5. L'évolution de l'adaptation communicative de l'enfant

Il a été démontré qu'avant l'âge de deux ans, l'enfant est déjà influencé par les différents contextes de situations de communication. Mais quels sont les critères de cette adaptation précoce de l'enfant ?

◆ *L'adaptation de l'enfant à son interlocuteur : la mise en jeu de capacités pragmatiques précoces*

Ainsi, « un des aspects essentiels de la variation contextuelle est l'adaptation du langage selon l'interlocuteur, à la fois dans ce qui est dit et dans la manière de le dire. Ce type d'adaptation peut être abordée sous deux angles : la variation des moyens utilisés pour une même fonction et la variation dans la distribution de ses fonctions »

Des travaux ont montré que l'enfant a la capacité d'adapter son langage en fonction des caractéristiques de son interlocuteur dès l'âge de deux ans. (Dunn et Kendrick, 1982; cités par Dardier, 2004).

◆ *La variation des fonctions communicatives de l'enfant selon son interlocuteur*

L'enfant est ainsi très tôt capable de varier sa distribution des fonctions du langage selon son interlocuteur. Par exemple, dans une situation de jeu habituel, les enfants de neuf à quinze mois, produisent davantage d'assertifs s'ils sont en interaction avec leur mère et plus d'expressifs s'ils le sont avec leurs pairs d'âge. Plus largement, le partage du thème est donc différent selon l'interlocuteur, référentiel avec la mère et émotionnel avec le pair d'âge, de même que la conduite de l'enfant qui est plus conventionnalisée au niveau de sa gestuelle ou au niveau de son langage verbal avec la mère et plus émotionnelle avec le pair d'âge. (Bakeman et Adamson, 1986) Les résultats sont les mêmes pour les enfants de trente mois, dans la situation de résolutions de problème, ils adressent plus de demandes à leur mère qu'à leur pair d'âge. (Marcos et Verba,)

Également, l'enfant établit des différences dans les fonctions de sa communication

quand il est en présence de son père ou de sa mère. Aux alentours de vingt, vingt-trois mois, il adresse plus de demandes à son père, et donc plus de directifs quand il est en interaction avec lui dans une situation de jeu, alors, qu'il utilise plus d'assertifs et d'expressifs lorsqu'il est en interaction avec sa mère, dans la même situation. Plus précisément, l'enfant va également adresser plus de demandes d'action à son père, et moins à sa mère. (Marcos, 1995)

◆ *La variation des moyens de communication de l'enfant pour une même fonction selon son interlocuteur*

A partir de trente mois environ, l'enfant devient également capable de faire varier ses moyens pour une même fonction toujours selon le contexte et plus précisément selon l'interlocuteur.

Il semble ainsi que, lorsque l'enfant veut faire une demande à son interlocuteur, et donc utiliser son langage dans un but directif, il puisse le faire de façon différente selon son partenaire. Il peut mettre en jeu soit la demande directe ou la demande indirecte. Une demande est directe lorsque son acte locutoire, donc les caractéristiques formelles de son énoncé, coïncide parfaitement avec son aspect illocutoire, l'acte social réalisé par cet énoncé, donc celui de la demande (par exemple, « donne-moi une part de gâteau »). La demande n'est donc pas directe lorsque l'acte locutoire et illocutoire ne coïncident pas (par exemple, « reste-t-il une part de gâteau? »). Jusqu'à l'âge de quatre ans, l'enfant fait varier ses types de demandes de façon assez large. Il exprime ainsi des demandes moins directes avec son père qu'avec sa mère, et avec des visiteurs qu'avec ses parents. Après quatre ans, et jusqu'à huit-neuf ans, l'enfant est capable d'affiner ces distinctions. Il peut être moins direct avec un enfant plus âgé qu'avec un enfant plus jeune, avec un adulte occupé qu'avec un adulte non-occupé, avec un pair amical qu'avec un pair hostile. L'âge intermédiaire de cette adaptation plus subtile est celui de quatre ans, car il montre des exemples d'ajustement très fin. Il peut ainsi s'ajuster au quotient intellectuel de son interlocuteur, à son sexe et à sa popularité ou encore anticiper le degré de coopération de son partenaire en faisant varier la place du « s'il te plaît » dans l'énoncé. (Bernicot, 2000)

◆ *Une autre forme d'adaptation communicative précoce de l'enfant*

Mais, en plus de s'adapter à son interlocuteur, il a été montré que l'enfant pouvait produire différentes formes de demandes selon son rôle en tant que locuteur. Cette capacité serait présente à partir de l'âge de six ans. Ils prennent ainsi en compte à la fois la valeur illocutoire et perlocutoire des énoncés. (Planas et Vilageliu, citées par Bernicot, 2000)

1.4. Conclusion de la partie pragmatique

Globalement, le développement des capacités pragmatiques de l'enfant tend vers une maîtrise plus importante des informations textuelles, c'est-à-dire la forme des énoncés, qu'elle soit gestuelle ou verbale, selon le stade pré-linguistique ou linguistique, et des informations contextuelles. Il est donc possible de dire que l'enfant, très tôt est capable d'adapter l'utilisation de son répertoire communicatif, même s'il est rudimentaire, selon la situation de communication à laquelle il se trouve confronté. L'usage du langage est donc réellement un des facteurs importants intervenant dans l'acquisition du langage, puisque si l'enfant peut mettre en jeu différents moyens de communication, il pourra s'adapter au contexte et donc être plus efficace dans sa communication, pour satisfaire au mieux ses intentions.

Au fil de son développement langagier, l'enfant va davantage prendre conscience de l'efficacité donnée par cette adaptation, pouvant même la juger et l'évaluer. Il mettra alors en jeu ses compétences méta-pragmatiques, pouvant ajuster ou non, selon son intention et sa volonté d'être efficace, son discours et son attitude à la situation de communication.

L'enfant sait s'adapter précocement à la situation de communication à laquelle il est confronté grâce à ses capacités pragmatiques. Mais, comment apprend-il à les mettre en jeu ? Par quels processus cognitifs, dont l'enfant doit faire l'acquisition, sont-elles sous-tendues ?

2. Comment l'enfant apprend-il à utiliser ses capacités pragmatiques ?

2.1. L'implicite, au cœur de l'adaptation communicative

Il faut tout d'abord rappeler que l'adaptation du discours et de l'attitude de l'individu au contexte de l'interaction, est due à sa volonté d'être efficace dans sa communication. De façon à la gérer économiquement, et donc d'être efficace en un minimum d'efforts, il peut choisir de s'appuyer sur le principe de non-transparence du langage

En supposant que son interlocuteur perçoit et partage la même compréhension de la situation de communication, il peut exploiter les caractéristiques spécifiques de celle-ci et réduire l'information qu'il peut donner explicitement au maximum. Un énoncé peut ainsi véhiculer des significations beaucoup plus riches que le montre son aspect formel, donc linguistique pur. De là, naît l'espace du non-dit et donc de l'implicite, qui peut être source de confusion mais aussi garante d'une efficacité et d'une économie dans la communication

2.1.1. Définition

Une information implicite est donc une information qui « sans être exprimée formellement, peut être déduite de ce qui est exprimé. » (dictionnaire Hachette, 2000)

De façon générale, « toute unité qu'elle soit explicite ou implicite possède un ancrage textuel direct ou indirect. Par conséquent, les signifiants qu'elle véhicule possèdent, eux aussi, cet ancrage ».

Mais l'émergence d'une signification peut également reposer sur des indices extérieurs à la séquence textuelle supposée. Ce peut être des indices cotextuels, donnés par l'environnement verbal, par exemple la juxtaposition de mots ou d'énoncés dont la signification est contraire (« quel dommage que ce magnifique objet, qui ne m'a jamais plu, ait

été cassé par inadvertance »). D'autres indices sont dits paratextuels, qu'ils soient prosodiques ou encore mimo-gestuels, tels que peuvent l'être une expression du visage, de plaisir ou de dégoût par exemple, une intonation ou un geste. Le fait de détourner la tête si la discussion ne nous plaît pas est ainsi un indice paratextuel. Le contexte peut être également porteur de ces significations implicites, par exemple du fait du statut des interlocuteurs.

L'émergence d'un contenu implicite ou explicite au cours de l'énoncé, est donc systématiquement basée sur une séquence textuelle et éventuellement sur le cotexte, le paratexte ou le contexte.(Kerbrat-Orecchionni, 1986).

2.1.2. Les différents types d'implicites

◆ Le présupposé

Mais différents types d'informations implicites peuvent découler de l'énoncé lui-même. Il peut s'agir d'une signification implicite présupposée. Ainsi, l'information, sans être le véritable objet du message à transmettre, se trouve automatiquement entraînée par l'énoncé lui-même, quelles que soient les caractéristiques spécifiques du contexte de l'énoncé. Elle est donc stable.

Le présupposé peut être inscrit sur un support signifiant de nature lexicale ou syntaxique. Il sera appelé présupposé sémantique. Certains morphèmes » véhiculent un présupposé, tels que le préfixe « re- » dont le présupposé est celui de faire à nouveau. Il en est de même pour certains verbes comme « cesser de » qui présuppose qu'une action était auparavant en cours.

Il peut être également pragmatique. En effet, pour qu'un énoncé et plus particulièrement un acte de langage aboutisse, il faut que certaines conditions dites « de félicité » soient présentes. Par exemple, pour demander à quelqu'un de fermer la porte, il faut que celle-ci soit au préalable ouverte. Le présupposé pragmatique repose sur toutes les

informations données par un énoncé et qui concernent les conditions de réalisation de cet énoncé.(Kerbrat-Orecchionni, 1986)

◆ Le sous-entendu

Il existe un autre type de signification implicite. Il s'agit du sous-entendu. Au contraire du présupposé qui est stable selon le contexte, le sous-entendu repose sur les particularités de ce contexte. La valeur du sous-entendu est donc variable et fluctuante. L'information implicite donnée par ce dernier repose elle aussi sur un énoncé, mais la présence du sous-entendu est dépendante du contexte. Son interprétation est donc plus complexe à réaliser.

Là aussi, il est possible de retrouver différents types de sous-entendus. Ils sont déterminés par leur ancrage dans l'énoncé, soit direct (intonatif, lexical ou syntaxique), soit indirect. Un autre critère de leur différenciation est celui de leur émergence car leur interprétation peut faire appel à plusieurs compétences, en plus de la compétence linguistique, telles que les compétences encyclopédiques, logiques ou rhétorico-pragmatiques. Enfin, le sous-entendu est classé selon la nature de son contenu, sémantique ou pragmatique, ce dernier type renvoyant à nouveau aux conditions de réalisation de l'énoncé, mais qui sont, dans ce cas, simplement possibles ou non dans ce contexte précis, et non pas nécessaires.

Ces deux types de significations implicites découlent de l'énoncé lui-même. Mais, il faut souligner qu'il est possible d'extraire une information implicite en mettant en relations plusieurs énoncés explicites. (Il roulait vite. Il s'en est sorti indemne. Implicite, il a eu un accident.)

Une information implicite, qu'elle soit présupposée ou sous-entendue, est donc

systématiquement véhiculée par un énoncé et peut éventuellement s'appuyer sur des indices de l'environnement verbal, prosodiques et mimo-gestuels ou encore sur le contexte. Mais, quels processus cognitifs entrent en jeu dans l'extraction d'une signification implicite ?

2.2. Les inférences

Extraire une information implicite d'un énoncé et/ou des autres indices qui la supporte, suppose de pouvoir établir des liens avec « ce qui est déjà exprimé. »(définition de l'implicite, Dictionnaire Hachette 2000).

En effet, si l'interlocuteur s'en tient à un décodage strict, il ne pourra pas accéder à la véritable signification du message.

2.2.1. *Définition*

Ainsi, la procédure qui permet à l'interlocuteur d'accéder au contenu implicite à partir de ce qui est explicite, est appelée inférence. De façon générale, il s'agit « d'une opération intellectuelle par laquelle on passe d'une vérité à une autre vérité, jugée telle en raison de son lien avec la première. » (Dictionnaire Larousse)

Pour réaliser ces inférences, l'interlocuteur est donc obligé de faire appel à d'autres compétences que celles linguistiques. Il faut donc combiner des informations données par l'énoncé lui-même et par des indices qui lui sont extérieurs (cotexte, paratexte et contexte).

2.2.2. *La construction des inférences : le calcul interprétatif*

◆ Définition du calcul interprétatif

Globalement, pour interpréter un énoncé, il faut donc appliquer diverses compétences aux signifiants de cet énoncé pour pouvoir en extraire les signifiés, qu'ils soient explicites ou implicites. (Kerbrat-Orecchioni, 1986)

« D'une manière générale, le calcul interprétatif consiste à construire de l'énoncé une représentation sémantico-pragmatique cohérente, qui ait donc du sens et qui soit réalisable dans les conditions de la situation de communication. Pour cela, il consiste à combiner les informations extraites de l'énoncé et certaines informations dont l'individu dispose préalablement. Le résultat doit se conformer aux lois du discours et aux principes de la logique naturelle. » (Kerbrat-Orecchioni, 1986)

◆ Les compétences mises en œuvre par le calcul interprétatif

Quatre compétences sont ainsi mises en œuvre pour construire cette représentation sémantico-pragmatique et pour qu'elle soit cohérente avec le contexte.

Il s'agit notamment de la compétence linguistique. C'est la connaissance de la langue et de l'application de ses règles sur un plan syntaxique, lexical, phonologique et prosodique. Elle renvoie au fonctionnement du code linguistique qui associe un signifiant et un signifié. Cette compétence permet d'extraire les informations textuelles contenues dans l'énoncé.

La compétence encyclopédique correspond à l'ensemble des savoirs dont dispose l'interlocuteur au préalable, sur le monde, et plus particulièrement sur l'univers auquel se réfère l'interaction. Cette compétence est bien évidemment variable d'un individu à un autre et explique en partie les différences inter-individuelles dans la capacité à fournir une interprétation la plus juste possible de l'énoncé.

Une autre compétence joue un grand rôle dans le calcul interprétatif. Il s'agit de la

compétence logique. Elle permet au locuteur de ne pas donner explicitement toutes les caractéristiques de l'interaction, sur les interlocuteurs mais aussi sur les spécificités de la situation. En effet, la logique naturelle permet de raisonner à partir des prémisses implicites et d'aboutir à une conclusion concernant les caractéristiques de la situation, ou concernant les concepts en jeu dans l'interaction, et ceci grâce aux capacités de déduction.

Enfin, la compétence rhétorico-pragmatique regroupe l'ensemble des savoirs dont un individu dispose à propos des principes du discours, donc de l'échange langagier. Il doit connaître les règles qui le régissent afin de pouvoir gérer l'échange de façon honnête. Celles-ci sont basées sur le principe de coopération de Grice et plus particulièrement sur ses maximes : la maxime de quantité (donner assez d'informations mais pas trop), de qualité (ne dire que ce qui est véridique), de relation (parler à propos) ou de modalité (être clair). (Kerbrat-Orecchioni, 1986)

◆ Les étapes du calcul interprétatif

Ces compétences permettent à l'interlocuteur de construire une représentation sémantico-pragmatique adéquate, grâce aux processus de calcul interprétatif. Mais, plusieurs étapes sont nécessaires pour y parvenir.

Ces étapes peuvent être regroupées en trois niveaux. L'auditeur commence ainsi par interpréter de façon littérale les énoncés, utilisant sa compétence linguistique. Grâce à sa compétence encyclopédique, il confronte ensuite cette première interprétation avec le contexte, pouvant juger de son adéquation ou de son inadéquation, ce qui est souvent le cas pour les contenus implicites. Faisant appel aux procédures inférentielles, donc à ses compétences logique et rhétorico-pragmatique, il entreprend une autre interprétation plus adaptée à la situation de communication. (Bernicot, 1992) Ce calcul se base donc sur la confrontation entre les données explicites et les informations d'arrière-plan.

Ainsi, le calcul interprétatif permettant d'accéder à la signification de l'énoncé se fait à partir de la confrontation de plusieurs indices, textuels et contextuels notamment. Kerbrat-Orecchioni soutient que le calcul interprétatif est le même qu'il s'agisse d'un contenu explicite

ou implicite. Il sera seulement plus complexe dans le deuxième cas. Sperber et Wilson apportent une autre vision dans leur théorie de la pertinence.

2.2.3. Un autre modèle de construction des inférences : la théorie de la pertinence

◆ L'importance de l'intention

Il faut rappeler que la situation de communication à laquelle se trouvent confrontés les interlocuteurs, a toujours un but, et notamment celui de satisfaire l'intention du locuteur. Cette intention va se matérialiser par la réalisation d'un certain nombre d'actes, qu'ils soient verbaux ou non. L'objectif du locuteur est que son intention soit satisfaite. Il va donc essayer de produire le maximum d'indices traduisant son intention, pour que l'interlocuteur y accède et réalise cette intention. C'est pour cela que le locuteur n'a pas intérêt à produire des indices qui lui sont complètement éloignés. Il va donc essayer d'être le plus pertinent possible.

◆ Le concept de pertinence

Mais, la pertinence ne repose pas seulement sur la forme textuelle de l'énoncé. En effet, Sperber et Wilson qui sont à l'origine de la théorie de la pertinence, en 1989, se basent sur le fait que le processus inférentiel se réalise toujours à partir de la forme logique de l'énoncé, mais aussi, simultanément, à partir des informations données par le contexte. Cette théorie avance une explication sur ce qui déclenche le processus de traitement inférentiel.

La pertinence d'un énoncé repose sur la prise en compte du locuteur de la situation de communication de façon globale. Plus particulièrement, le locuteur doit faire attention à la capacité d'interprétation de son interlocuteur par rapport au contexte de l'énonciation, à sa connaissance des informations sur le monde auquel il fait référence, à sa capacité à utiliser les indices fournis.

◆ Le traitement inférentiel : les conditions de son utilisation

Si un énoncé n'est pas pertinent, c'est que le locuteur a mal évalué la capacité d'interprétation de l'interlocuteur. Il peut y remédier en ajoutant un indice facilitant le travail d'interprétation. Une autre possibilité est que le récepteur fasse un effort supplémentaire dans son travail d'extraction des significations explicites ou implicites. Le respect de pertinence appartient donc aux partenaires de l'échange. Mais, une autre donnée est importante. Il s'agit du principe de coopération. Le locuteur et l'interlocuteur se doivent de le respecter. Le récepteur part donc du principe que le locuteur ne peut pas ne pas être pertinent. Il cherche donc à compenser le manque d'information en exploitant au maximum ce qui les réunit de façon sûre, à savoir le contexte. Il enclenche alors la procédure de traitement inférentiel.

Lorsqu'un locuteur produit des significations différentes selon le contenu linguistique et extra-linguistique, il viole la loi de pertinence et crée de ce fait des significations implicites. S'appuyant sur le principe de coopération, l'interlocuteur déclenche donc la procédure traitement inférentiel.

2.2.4. Les points de divergence entre les deux théories

◆ *La construction du contexte*

La principale différence entre les théories de Kerbrat-Orecchioni et Sperber et Wilson réside dans leur définition du contexte. Pour ces derniers, le contexte n'est pas fixé dès le début de l'interaction mais se construit au fur et à mesure de l'échange. Un élément donné de façon explicite au début de l'interaction, devient ensuite parti prenante de celle-ci, étant donc considérée comme implicite par la suite.

Egalement, Sperber et Wilson adoptent une vision modulaire du traitement inférentiel donc différente du calcul interprétatif.

Ainsi, les deux théories expliquent, d'une manière générale, comment un individu parvient à interpréter l'énoncé qui lui est transmis par le locuteur dans le cadre d'une situation de communication.

◆ *L'explication des différences inter-individuelles*

Mais, même si le locuteur utilise l'implicite dans le but d'une gestion plus économique de la communication, il peut aussi créer de la confusion et des malentendus. Il est possible de supposer que ces malentendus viennent du fait que les compétences des partenaires de l'interaction soient différentes. Comment ces deux théories expliquent-elles ces disparités inter-individuelles, et donc l'échec ou la difficulté à transmettre un message implicite ?

Pour Sperber et Wilson, c'est la responsabilité du locuteur qui est en cause, puisque l'interlocuteur cherche absolument à combler le manque d'information grâce au contexte, par la procédure de traitement inférentiel. Cette procédure est basée sur la notion d'effort. Ainsi, plus un énoncé demande d'efforts dans l'interprétation, moins celui-ci est pertinent. En effet, le processus d'interprétation est arrêté seulement si les effets obtenus s'équilibrent avec l'effort déployé, donc seulement quand une interprétation possible sémantiquement et pragmatiquement est extraite. Si cette interprétation demande trop d'effort du fait du manque d'indices fournis par le locuteur, ce processus risque de prendre trop de temps et donc d'être échoué. Les disparités inter-individuelles s'expliqueraient par des différences dans la capacité du locuteur à juger la compétence interprétative de l'interlocuteur.

Pour Kerbrat-Orecchioni, les individus n'ont pas la même capacité à interpréter car ils ne peuvent pas mobiliser de la même façon leurs connaissances de la langue et du contexte à partir desquelles ils raisonnent. Ces différences d'aptitudes interprétatives ne sont pas dues seulement à leur compétence linguistique mais donc aussi à leurs compétences encyclopédiques, logiques et rhétorico-pragmatiques. En effet, celles-ci interviennent conjointement dans le processus de décodage des significations explicites et implicites. L'échec de ce décodage, plus complexe encore pour les contenus implicites, serait donc imputable à la capacité interprétative globale de l'interlocuteur.

Le décodage d'un contenu implicite fait donc appel à une stratégie inférentielle, qui peut être considérée, selon les théories, comme spécifique aux contenus implicites ou commune aux données explicites et implicites.

Mais, d'un point de vue développemental, comment l'enfant peut-il acquérir cette

stratégie ? Comment peut-il donc apprendre à réaliser les inférences qui lui permettront d'établir un lien entre la forme d'un énoncé et son contexte, pour pouvoir faire ensuite émerger toutes les significations que suppose cet énoncé dans ce contexte-ci, qu'elles soient explicites ou implicites ?

2.3. L'acquisition de la capacité à réaliser des inférences chez l'enfant

2.3.1. Les formats d'interaction de Vygotski et Bruner

Les formats d'interaction jouent un grand rôle dans la construction de la capacité à réaliser des inférences chez l'enfant.

◆ Le concept de Zone Proximale du Développement comme base des formats d'interaction

Cette théorie a été amorcée par Vygotski puis reprise et complétée par Bruner, en 1983. Elle propose un modèle d'apprentissage appelé format d'interaction. Elle part du constat que le niveau de développement des capacités d'un enfant, tel qu'il est possible de l'évaluer grâce à la résolution d'un problème, n'est pas le même selon qu'il réalise ce problème seul ou avec un expert, adulte ou enfant plus âgé. Cette différence est appelée Zone Proximale de Développement. L'action de l'adulte améliore donc les capacités de l'enfant.

De même, l'expert a un véritable rôle « d'accélérateur » dans l'acquisition du langage. Dans le cadre d'un format d'interaction, basé par exemple sur la construction d'un puzzle, il ne va pas réaliser une « leçon de mots » à l'enfant, mais il va plutôt renvoyer à celui-ci une signification sociale de ses énoncés. L'enfant peut ainsi construire son langage grâce au rôle

d'interprétation de l'adulte en deux phases : au cours d'une phase de construction commune du langage appelée phase inter-psychologique et au cours d'une phase où l'enfant a intégré le code et peut l'utiliser pour lui-même, appelée phase intra-psychologique.

◆ *Un apprentissage du langage implicite*

Ce contexte met donc en évidence le fait que le langage n'est pas un apprentissage comme les autres. Il est implicite. L'enfant est confronté à la nécessité qu'il a d'utiliser le langage pour pouvoir atteindre un but précis. Il doit donc développer son langage pour être plus efficace. L'enfant ne l'acquiert donc pas grâce à des leçons de langage pures. Dans le cadre d'un format d'interaction, l'enfant a besoin de se faire comprendre par l'expert pour pouvoir résoudre le problème, il va donc devoir s'adapter notamment à son interlocuteur pour que celui-ci le comprenne et l'aide. Il faut souligner que le but de l'expert est également de se faire comprendre, pour qu'ils accomplissent l'activité ensemble. L'ajustement est donc mutuel.

◆ *Les formats d'interaction ou l'apprentissage des structures de base d'un échange*

Les formats d'interaction, développés par Bruner, reprennent le fait que l'apprentissage du langage soit implicite, mais de façon plus élaborée.

Ils permettent ainsi l'acquisition de la structure de base d'un échange grâce à des structures d'échanges-prototypes mises en place lors de ce format, tels que le jeu du « coucou-caché ». Ces formats d'interaction permettent donc l'appropriation du langage par l'enfant à travers les pratiques qui règlent les échanges avec un interlocuteur (par exemple, le tour de rôle pour le jeu du coucou-caché).

Donc, les éléments du format sont, à la fois, les énoncés échangés au cours de l'interaction, mais aussi les caractéristiques de la situation de communication.

◆ *La répétition, condition essentielle des formats d'interaction*

La spécificité principale des formats est la répétition. Celle-ci offre la possibilité d'enrichir le format, rudimentaire au départ. Le but de cet enrichissement est que le format s'intègre, en tant que sous-routines, dans des routines plus larges. Ce qui est intégré devient donc implicite, et plus particulièrement présupposé.

Le format est donc un cadre qui convient tout à fait à l'apprentissage de la mise en relation de la forme d'un énoncé avec son contexte, et plus largement de la capacité à extraire les significations de ces données. En effet, le fait qu'une donnée devienne implicite suite à son intégration dans un contexte plus large, permet à l'enfant d'apprendre progressivement à mettre cette donnée en lien avec un nouveau contexte, pour pouvoir en extraire une signification. Il a déjà été confronté à cette donnée de façon explicite. Lorsqu'elle devient implicite, l'extraction de sa signification est plus facile pour l'enfant que si cette donnée était complètement nouvelle.

Le format d'interaction prouve que l'apprentissage du langage est implicite. L'enfant apprend à parler car il a besoin de communiquer dans un but précis. L'utilisation du langage par l'enfant est donc un des facteurs importants intervenant dans cet apprentissage.

Le contexte particulier d'interaction qu'est le format, permet à l'enfant d'apprendre très tôt à utiliser son langage de manière adaptée à son interlocuteur notamment. Mais, l'adulte doit lui aussi pouvoir s'ajuster à l'enfant dans le but de réaliser l'activité ensemble.

2.3.2. La théorie du LAE : le Langage Adressé à l'Enfant

Le Langage Adressé à l'Enfant est une théorie qui met en évidence les caractéristiques particulières que revêt l'échange entre un adulte (ou autre expert) et un enfant dans un contexte de format d'interaction. (Rondal, 1983)

◆ Les spécificités du LAE

D'un point de vue phonologique, aucune modification particulière n'est constatée au niveau des traits phonologiques segmentaux. Il n'y a donc pas de simplifications ou de substitutions phonémiques ou lexicales. La hauteur vocale est, par contre, modifiée. Elle est plus élevée. Il est également possible de constater une accentuation plus importante sur les mots à contenu sémantique, surtout sur les substantifs et les verbes. Le rythme d'élocution du langage est ralenti et les pauses bien marquées. Le LAE est donc globalement bien formé et montre que l'entourage soigne son articulation. La preuve en est son pourcentage d'intelligibilité qui est de 96% environ pour le LAE pour des enfants de 20 à 32 mois, alors qu'il est de 90% en moyenne pour le langage entre adultes.

La diversité lexicale du langage adressé au jeune enfant est réduite par rapport au langage échangé entre adultes. Ceci reflète la limitation et la redondance des sujets de conversation, ainsi que le caractère répétitif du LAE » (Rondal 1983). De plus, le vocabulaire adressé à l'enfant est constitué en majorité de mots très fréquents dans le langage. Le LAE contient également beaucoup de mots à référence (Snow 1979 cité par Khomsi en 1982), portant majoritairement sur les noms d'objet, leur couleur, leur utilisation...La fréquence d'utilisation des adjectifs et des adverbes augmente progressivement dans le LAE en fonction de l'âge de l'enfant. (Rondal 1978).

Au niveau propositionnel, le LAE comporte un nombre restreint de relations sémantiques. (Rondal 1983). Le langage maternel adressé à l'enfant est généralement bien formé sur le plan grammatical. La longueur des phrases est fonction de l'âge de l'enfant, elle s'accroît donc chez les enfants plus âgés. (Rondal 1978). Il existe également une très grande fluidité dans le discours du LAE : peu de faux départs, d'hésitations, de ratés. Les propositions subordonnées et les coordinations sont également moins nombreuses. Les phrases déclaratives sont utilisées majoritairement. Puis viennent les phrases interrogatives le plus souvent de type fermé.

D'un point de vue pragmatique, les actes de langage les plus fréquemment adressés à

l'enfant sont les requêtes d'information. Les demandes d'actions et les assertions sont également présentes.

Par ailleurs, il faut ajouter que les répétitions partielles ou complètes de la part de l'adulte sont extrêmement présentes, avec notamment des paraphrases de l'énoncé précédent. Pour Rondal, ces auto-répétitions permettent d'exercer un contrôle sur le comportement de l'enfant et ont donc une visée directive.

◆ Des différences dans le Langage Adressé à l'Enfant

Le LAE est également différent selon qu'il soit réalisé par la mère, le père de l'enfant ou par un enfant plus âgé.

Le LAE maternel reprend les caractéristiques évoqués précédemment. Le LAE paternel semble contenir les mêmes simplifications et ce au même degré que la mère. Quelques petites différences sont tout de même notées. Ainsi, les interactions verbales et non verbales du père sont moins nombreuses que celles de la mère. Également, le père semble parler davantage sur un mode impératif à son enfant, mais aussi en utilisant un lexique plus diversifié et des moyens pour capter son attention. La mère, elle, emploie des énoncés plus longs et davantage de phrases déclaratives. Enfin, les pères produisent plus de demandes de clarification. Il faut souligner le fait que les énoncés les plus longs, les plus détaillés et les plus élaborés de l'enfant sont adressés au père. Mais, malgré ces légères disparités, le LAE maternel et paternel est assez proche.

L'enfant plus âgé parle à un enfant plus jeune en utilisant lui aussi les caractéristiques du LAE. Quand ils s'adressent à des enfants plus jeunes, leurs énoncés sont plus courts que lorsqu'ils parlent à des adultes, avec peu de subordonnées et coordonnées. La quantité de parole est plus faible et comporte davantage de capteurs d'attention.

Les caractéristiques du LAE sont donc sensiblement les mêmes quel que soit celui qui l'emploie. Mais, dans quel but celui-ci est-il utilisé?

◆ La fonction du Langage Adressé à l'Enfant

Comme pour le format d'interaction, il est ainsi employé comme un enseignement implicite du langage. Ceci est possible grâce à des procédés éducatifs comme les répétitions, les expansions grammaticales et sémantiques, les demandes d'éclaircissement, les approbations et désapprobations verbales ou non verbales. Elles supposent que l'enfant comprenne ces informations comme des manières implicites d'apprendre le langage. De même, l'enfant doit être capable de s'adapter à son interlocuteur pour pouvoir se corriger et s'approprier les procédés non explicites d'enseignement afin de produire la communication attendue par son interlocuteur d'un point de vue formel.

3. Conclusion de la partie théorique

Loin des principes de l'économie de marché, la communication humaine a pourtant pour but d'être efficace. Nous communiquons parce que nous voulons satisfaire une ou plusieurs de nos intentions. Cette volonté-là nous pousse à produire un message qui doit être le plus accessible possible à notre interlocuteur si la satisfaction de nos intentions passe par lui. Il nous faut donc nous adapter à lui. Mais, cela n'est pas suffisant. Il faut aussi tenir compte de la situation de communication particulière dans laquelle le message est transmis. Ceci afin que l'interlocuteur puisse accéder au maximum à la signification de notre énoncé sans que celui-ci soit parasité par des caractéristiques quelconques de cette situation.

La satisfaction de notre intention passe donc par une adaptation la plus juste possible de notre discours et de notre attitude à la situation de communication à laquelle nous sommes confrontés, que ce soit à notre interlocuteur ou au contexte de l'échange plus globalement.

S'adapter est rendu possible par l'utilisation des capacités pragmatiques. Celles-ci nous permettent d'analyser la situation de communication, à la fois le contexte mais aussi les énoncés qui y sont transmis, pour pouvoir s'y ajuster.

3.1. Le développement des compétences pragmatiques chez l'enfant

La question est de savoir comment se mettent en place ces capacités chez l'enfant. Des études ont ainsi démontré qu'avant l'âge de deux ans, l'enfant est déjà capable de s'adapter à certaines caractéristiques de l'échange notamment à son interlocuteur. Pour affiner cette adaptation, l'enfant se constitue un répertoire communicatif de plus en plus riche, composé d'abord de gestes puis peu à peu du langage verbal, utilisé en concomitance ou non.

Le fait que l'enfant soit très tôt capable d'ajustement au contexte nous permet d'avancer l'idée que l'utilisation du langage est un facteur important dans l'apprentissage de ce langage. L'enfant apprend à parler parce qu'il a besoin de communiquer pour satisfaire ses intentions.

Au fil de son développement, cet intérêt majeur accordé par l'enfant au contexte diminue au profit de l'énoncé formel, linguistique pur, lui-même maîtrisant davantage cet aspect du code langagier.

Les capacités pragmatiques de l'enfant se développent donc très tôt du fait d'un besoin de communiquer et plus particulièrement d'une volonté d'être efficace pour pouvoir se faire comprendre et donc satisfaire ses intentions. Il faut tout de même souligner que l'enfant prend réellement conscience de la portée significative de son action par l'interprétation sociale que confère l'entourage à son comportement.

L'interprétation des échanges, qu'ils soient verbaux ou non, prend donc toute son importance dans une communication qui a pour but d'être efficace. C'est l'autre versant de notre approche.

Pour pouvoir adapter notre discours et notre attitude à la situation de communication à laquelle nous sommes confrontés, il faut pouvoir dégager et analyser les significations qu'elle transmet, autant par les énoncés formels, que par le contexte. Ces significations peuvent être

clairement exposées. Mais, l'un des principes fondamentaux de la communication humaine est qu'il n'existe pas de totale transparence du langage. Se contenter de décrypter l'aspect formel d'un énoncé revient à se couper d'une partie de la signification du message.

En effet, répondant à un principe d'économie dans la gestion de la communication, les interlocuteurs ne peuvent pas tout expliciter. Un énoncé veut donc souvent dire davantage que ce que montre son aspect formel. Cet espace existant entre la signification formelle et celle complète d'un énoncé est donc appelé « implicite ».

Pour pouvoir s'adapter au plus près de la situation de communication, et donc mettre en jeu ses capacités pragmatiques, il faut pouvoir aussi décoder les significations implicites émanant de l'énoncé et du contexte.

3.2. L'interprétation des significations implicites : la mise en jeu des inférences

L'interprétation de ces significations implicites, entre autres, suppose la mise en jeu d'un processus appelé traitement inférentiel, pour la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson, ou calcul interprétatif pour Kerbrat-Orecchioni. Tous deux mettent en jeu de multiples compétences en plus de celle linguistique, notamment sociales, logiques ou discursives afin de confronter l'analyse littérale de l'énoncé et son adéquation ou non avec le contexte dans lequel il est formulé. Cette confrontation, basée sur l'établissement d'inférences entre les différentes données, formelles et contextuelles, permet ainsi de rectifier la ou les significations extraites pour pouvoir être au plus près de l'intention première que le locuteur veut transmettre.

Mais, à nouveau, la question de l'acquisition de ce processus par l'enfant entre en jeu. En effet, pour que l'enfant puisse développer ses capacités pragmatiques et donc s'adapter à la situation de communication afin d'être efficace dans la transmission de son message, il doit pouvoir faire appel à ce processus, pour décoder les significations véhiculées par son

interlocuteur.

3.3. Le développement des inférences chez l'enfant : l'importance du format.

Il semblerait que les formats d'interaction développés dans la théorie de Vygotski et reprise par Bruner, soient un cadre privilégié permettant à l'enfant d'apprendre à réaliser les inférences. La répétition, qui est une des caractéristiques essentielles du format d'interaction, offre la possibilité à l'expert, adulte ou enfant plus âgé, et à l'enfant d'enrichir ce format et de l'intégrer dans des routines. Cette intégration suppose que les éléments initiaux soient considérés comme implicites au profit de l'explicitation des nouveaux éléments. Réaliser les inférences entre les données implicites et explicites devient donc plus aisé pour l'enfant, car il a eu le temps de s'approprier ces éléments implicites grâce à la répétition. L'effort fourni pour faire émerger les significations implicites transmises par le contexte ou les énoncés est donc moins important. Le format, grâce à son enrichissement permanent la possibilité d'offrir une complexification progressive des inférences que l'enfant doit apprendre à réaliser.

Plus largement, le format est un cadre d'apprentissage implicite du langage, loin d'une leçon de langage. Par l'activité proposée par le format, l'enfant expérimente et acquiert les règles qui sous-tendent l'échange, de même qu'il teste l'efficacité de sa communication avec la volonté de se faire comprendre par son interlocuteur pour pouvoir effectuer l'activité réalisée dans le cadre du format. Il faut tout de même noter que l'ajustement se fait également dans le sens de l'expert vers l'enfant, toujours dans ce même but d'apprentissage implicite du langage.

La théorie du Langage Adressé à l'Enfant reprend les bases de cet ajustement de l'adulte vers l'enfant pour en donner les principales caractéristiques. Cette adaptation a elle aussi pour but un apprentissage du langage qui se veut implicite, puisque sa fonction première est le plaisir de la communication. Le modèle offert par l'entourage de l'enfant lui ouvre la voie vers sa propre adaptation à la situation de communication.

Objectif de l'expérimentation

Nous savons que le format est un moyen privilégié pour que l'enfant puisse acquérir la capacité à réaliser des inférences. Cette acquisition n'est pas anodine puisqu'elle permet ensuite à l'enfant de pouvoir adapter sa communication, énoncés et attitude, à la situation à laquelle il est confronté. Il est important de rappeler que cette adaptation est primordiale pour que l'enfant soit efficace dans sa communication et donc qu'il puisse satisfaire ses intentions.

Mais une question reste en suspens : à partir de quel âge l'enfant commence-t-il à pouvoir réaliser ces inférences, et plus particulièrement, quand peut-il mettre en œuvre cette capacité pour pouvoir extraire des significations implicites ?

Adams, en 2002, propose une chronologie dans le développement des capacités pragmatiques de l'enfant. Selon lui, l'enfant devient capable de réaliser des inférences à partir d'un récit, entre trois et quatre ans (Paris et Upton, 1976). Mais, aucune précision n'est donnée quant à l'âge d'acquisition de la capacité à extraire des significations implicites.

Egalement, Bernicot, en 2000, regroupe et confronte différentes études sur la compréhension du langage non-littéral par les enfants. « Les expressions non-littérales sont définies par le fait qu'elles veulent dire autre chose que ce qu'elles disent ». Elles sont donc basées sur les significations implicites. Le langage non-littéral comprend notamment l'ironie ou les expressions idiomatiques (pleuvoir des cordes, avoir un chat dans la gorge...). Il est ainsi démontré que les enfants de huit ans sont capables d'interpréter correctement les sarcasmes quelle que soit la nature contradictoire ou non, du contexte. Entre huit et douze ans, ils en sont également capables lorsque le locuteur utilise une intonation linguistique spécifique. Les enfants de six à dix ans peuvent donc accéder à la compréhension d'une expression idiomatique grâce au contexte, puis, à partir de dix ans, ils le peuvent grâce aux seules caractéristiques linguistiques de l'énoncé.

Globalement, l'enfant est donc capable de réaliser des inférences dès trois, quatre ans à partir d'un récit. Puis, à partir de six ans, il est capable d'extraire des significations implicites complexes pour interpréter l'ironie ou les expressions idiomatiques. Mais, que se passe-t-il entre quatre et six ans ?

Sachant que la période de quatre à cinq ans est une période où le développement de l'enfant et de son langage, est particulièrement rapide, (Khomsî, 1987), n'en est-il pas de même pour l'acquisition de la capacité à réaliser des inférences, et donc de l'interprétation des significations implicites ?

L'expérimentation proposée dans ce mémoire a donc pour but de déterminer si la capacité à réaliser des inférences, et donc à interpréter des informations implicites, connaît une période de développement chez l'enfant entre quatre et cinq ans. Si ce n'est pas le cas, cette capacité se développe-t-elle plutôt, comme le montrent Adams et Bernicot, entre trois et quatre ans, puis à partir de six ans ?

Ce mémoire examine donc le développement de cette capacité chez des enfants de quatre à cinq ans, par l'étude de leur compréhension d'histoires séquentielles dont la chute est humoristique.

Mais, une autre donnée intervient dans l'étude du développement de cette capacité : à savoir l'aide que peut apporter un format d'interaction dans cette acquisition. Le format, par le soutien de l'expert qu'il apporte, permet-il d'accélérer le développement de cette capacité ? L'expérimentation mise en place dans ce mémoire, est donc également basée sur la mise en œuvre d'un format d'interaction, dont l'expert est un enfant plus âgé.

L'objectif de ce mémoire est donc de répondre à toutes ces questions.

Quel développement connaît l'enfant entre quatre à cinq ans, dans sa capacité à réaliser des inférences, et donc à interpréter des significations implicites, plus particulièrement humoristiques ?

Le format d'interaction permet-il à l'enfant d'accélérer le développement de cette capacité, grâce au soutien d'un expert, ici un enfant plus âgé ?

Partie Pratique

1. Description de l'expérimentation

1.1. Description des sujets

1.1.1. L'échantillon

L'expérimentation que nous avons menée lors de cette étude avait donc pour but d'évaluer le développement des inférences, et plus largement celui de la compréhension de l'implicite, chez des enfants âgés de quatre à cinq ans.

L'échantillon choisi est donc composé d'enfants de cette tranche d'âge. Il compte cinq enfants et plus précisément deux filles et trois garçons. Ceux-ci sont scolarisés en classe de Moyenne Section dans une école maternelle ordinaire. Il s'agit donc d'enfants tout-venants.

Ils ont été retenus parmi dix enfants du même âge, préalablement choisis de façon aléatoire dans le cadre de la classe de Moyenne Section, parmi les enfants pour qui aucune rééducation orthophonique n'était en cours ou envisagée au moment de l'expérimentation.

Afin d'obtenir un panel le plus représentatif possible des enfants de cette classe d'âge, les critères de choix ont été multiples.

Le premier critère utilisé a donc été celui de leur âge précis. En effet, certains sont du début de l'année et avaient donc déjà cinq ans ou presque au moment de l'étude alors que d'autres venaient juste d'avoir leurs quatre ans. Ce critère n'est pas anodin. Il a été mis en évidence que l'évolution des enfants, notamment langagière, au cours de cette période, peut être assez rapide. L'enfant peut ainsi réaliser des acquisitions tous les trois mois. (Khomsi, 1987). De plus, le but de cette étude est de démontrer une évolution dans le traitement inférentiel chez l'enfant entre quatre et cinq ans. Il faut donc pouvoir comparer les performances d'enfants d'âges différents au cours de cette période.

Les résultats obtenus par les enfants lors de la pré-évaluation ont également permis de définir l'échantillon. Ceci nous permettra peut-être d'établir s'il peut y avoir ou non des différences dans l'évolution de la capacité à réaliser des inférences, selon les capacités préalables de l'enfant.

Enfin, le sexe de l'enfant a été un dernier critère de choix, car il peut être intéressant d'observer s'il y a, là aussi, des différences dans l'évolution entre filles et garçons de la même classe d'âge.

1.1.2. Le groupe-contrôle

Ce groupe est constitué des cinq autres enfants restants parmi les dix enfants de Moyenne Section, qui avaient été tirés au sort dans un premier temps. Ils sont donc eux aussi différents du point de vue de leur âge, de leur sexe, mais aussi de leurs capacités langagières. Ce groupe est constitué de trois filles et deux garçons.

1.1.3. Les autres sujets

Cinq autres enfants ont participé à l'étude mise en place pour ce mémoire. Il s'agit d'enfants plus âgés, qui ont notamment pris part à la deuxième phase de l'expérimentation, celle du format d'interaction. Ils sont âgés de huit à onze ans et sont scolarisés en primaire dans la même école que les enfants plus jeunes.

Ce groupe est constitué de deux enfants âgés de huit ans, une fille et un garçon, en classe de Cours Élémentaire Deuxième année. Un garçon de neuf ans, en classe de Cours Moyen Première année y participe également. Enfin, le groupe compte aussi deux enfants de Cours Moyen Deuxième année, une fille de dix ans et un garçon de dix ans et demi.

Ces enfants ont été choisis de façon aléatoire parmi leur classe d'âge, mais, là aussi, parmi les enfants pour qui aucune rééducation orthophonique n'était envisagée ou en cours au moment de l'expérimentation.

Le fait de sélectionner des enfants entre huit et onze ans n'est pas dû au hasard. En effet, Adams, dans son échelle de développement des capacités pragmatiques de l'enfant (2002), a établi que l'enfant devient pertinent et efficace dans sa communication à partir de l'âge de neuf ans (Lloyd et al., 1995).

Dans le cadre de l'expérimentation, et plus particulièrement du format d'interaction, l'enfant plus âgé joue le rôle de l'expert. Il doit donc pouvoir soutenir et aider le plus jeune de façon efficace, grâce à ses capacités communicatives.

Mais, l'enfant plus âgé est, lui aussi, soumis à l'évolution de son développement pragmatique, celui-ci n'étant pas achevé au cours de la période huit-onze ans. Cette période est même un moment « critique » de ce développement. En effet, à partir de six-sept ans, l'enfant acquiert quelques capacités méta-pragmatiques. Cela signifie qu'il commence à avoir conscience des variations qui peuvent être apportées à la forme linguistique en fonction du contexte de la communication (Bernicot, 1992). Il peut donc moduler de façon volontaire l'utilisation de ses moyens de communication. A partir de neuf ans, il perfectionne cette utilisation, de façon consciente, afin d'être plus efficace dans sa communication.

Ainsi, le format d'interaction mis en place au cours de cette étude peut, peut-être, nous apporter des éléments de réponse quant à savoir si l'âge de neuf ans correspond à un tournant dans le développement pragmatique de l'enfant plus âgé. En se basant sur cette donnée théorique, il est possible de supposer que les enfants de huit ans seront moins efficaces dans leur communication et donc dans leur soutien lors du format d'interaction, que les enfants ayant dix, onze ans.

1.2. Les outils utilisés lors de l'expérimentation

1.2.1. Outils utilisés pour la pré-évaluation

◆ Pré-évaluation des enfants de quatre à cinq ans

Une pré-évaluation a donc été réalisée au cours de cette expérimentation auprès des enfants âgés de quatre à cinq ans. Leurs capacités langagières orales ont ainsi été étudiées.

Elles ont donc été évaluées grâce à un premier test, celui de BiloC1, Bilan Informatisé du Langage Oral pour le Cycle 1 (Khomsi, en cours d'expérimentation) et son équivalent « papier », le test de Langage Oral conçu pour les médecins de PMI (Khomsi, 2001).

Les capacités de l'enfant ont été évaluées grâce à plusieurs épreuves : celle du Lexique en Réception (LexR), qui étudie le lexique de l'enfant via la désignation d'une image parmi plusieurs. L'épreuve de Compréhension (CO), évalue la compréhension orale de l'enfant alors que celui-ci doit désigner l'image correspondant à l'énoncé qui lui est proposé. Cette épreuve détermine la capacité de l'enfant à comprendre de multiples notions telles que le singulier/pluriel, la négation, la structure passive, les adverbes de localisation... Le Lexique en Production (LexP), a été observé par la dénomination d'images. Une distinction est faite entre le lexique des noms (QQC) et celui des verbes (QQF). Enfin l'épreuve de répétition de mots (RepM) nous a permis d'évaluer les capacités phonologiques de l'enfant.

Quant à la cotation de chaque épreuve de l'évaluation du langage oral, un point est accordé si l'enfant désigne, dénomme ou répète correctement selon la consigne donnée au départ.

Pour BiloC1, l'épreuve de Lexique en Réception est notée sur dix points, celle de compréhension sur quatorze points. L'épreuve de Lexique en Production est, elle, cotée sur vingt et un points, dont quinze concernent le lexique des noms que connaît l'enfant et cinq le lexique des verbes. Enfin, la répétition de mots est notée sur seize points.

Ces épreuves sont étalonnées pour les enfants de 4 à 5 ans, 4 mois pour la version papier et de 3 ans à 5 ans, 5 mois pour la version informatisée. Les profils permettant de visualiser les résultats de l'enfant sont réalisés pour des tranches d'âge de 6 mois, preuve que le développement langagier de l'enfant est rapide sur cette période. De même, les résultats de l'enfant peuvent être placés sur des profils où sont présents les centiles 3, 10, 25, 50, 75 et 90. Ceci met en évidence la grande variabilité qui existe entre les résultats des enfants à cette période.

Les enfants de quatre à cinq ans ont également réalisé une autre épreuve de compréhension : celle de BiloC2, Bilan Informatisé du Langage Oral pour le Cycle 2 (en cours d'expérimentation). Cette épreuve était nécessaire pour pouvoir évaluer leur capacité à comprendre oralement des énoncés nécessitant un traitement inférentiel. Ce test est étalonné pour le cycle 2 donc à partir de la Grande Section de Maternelle mais il était possible de le faire passer à partir de la deuxième partie de l'année de Moyenne Section.

Cette épreuve évalue la compréhension globale de l'enfant. Mais elle distingue également la compréhension des énoncés nécessitant un traitement imagé et ceux nécessitant un traitement inférentiel.

Quand il est confronté à un item inférentiel, l'enfant ne peut pas se contenter d'analyser seulement les images qui lui sont proposées, car l'image ne représente pas toutes les données de l'énoncé. Par exemple, dans l'item, « Le facteur a apporté une lettre à Antoine, qui l'a lue et l'a posée sur la table », pour répondre correctement l'enfant doit choisir l'image représentant une enveloppe ouverte et une lettre dépliée qui sont posées sur le coin d'une table. Cette image montre donc le résultat des actions énoncées, mais elle ne montre pas ces différentes actions. Dans ce cas, deux événements ne sont pas représentés : le facteur donnant une lettre et Antoine en train de lire cette lettre.

L'enfant doit donc réaliser un traitement inférentiel pour déduire le résultat provoqué par l'énoncé et choisir la bonne image.

L'identification de l'image correspondant à l'énoncé est bien évidemment notée, par l'attribution d'un point par réponse correcte. Mais cette épreuve tient aussi compte du temps que met l'enfant à répondre aux différents items. Ainsi, sur les vingt-six points de compréhension globale, vingt sont donnés pour les items imagés et six pour les items inférentiels. Le temps de réponse global est donc relevé, mais également celui pris en moyenne par l'enfant pour répondre aux items imagés et inférentiels.

Enfin, les enfants de cette tranche d'âge ont également été évalués sur leur capacité à comprendre l'implicite et l'humour, grâce à l'évaluation de leur compréhension des histoires séquentielles dont la chute est humoristique. Il s'agit des Histoires de Maître Jacot, (Schubi, 1996) constituées de quatre images. L'adulte pose les images une à une et demande à l'enfant de raconter l'histoire. L'adulte se doit d'aider l'enfant dans sa compréhension des trois premières images, puisque le but est qu'il explique et donc fournisse sa compréhension de la chute humoristique, qui nécessite qu'il réalise un traitement inférentiel plus poussé. A l'appréciation de l'adulte, celui-ci peut demander à l'enfant d'imaginer la fin de l'histoire, donc ce qui se passera sur la dernière image, avant de la lui montrer. Les critères d'analyse de cette épreuve seront développés ultérieurement.

◆ Pré-évaluation des enfants de huit à onze ans

Les capacités langagières orales des enfants de huit à onze ans ont également été évaluées, et ceci grâce au test BiloC3, Bilan Informatisé du Langage Oral pour le Cycle 3 (Khomsi). Seule a été passée l'épreuve de compréhension (CO), qui évalue la compréhension globale de l'enfant, mais qui distingue, là aussi, la compréhension des énoncés nécessitant un traitement imagé ou inférentiel.

Nous avons choisi de ne faire passer qu'une seule épreuve, celle de compréhension. En effet, il s'agissait surtout de vérifier que l'enfant âgé était tout à fait capable de jouer son rôle d'expert. Les autres capacités de l'enfant au niveau de son langage oral, sauf dans le cas d'une inintelligibilité manifeste ou d'un lexique particulièrement pauvre, avaient moins d'impact sur la capacité de l'enfant à exercer ce rôle.

De plus, il était intéressant de comparer leurs capacités préalables, notamment inférentielles, afin d'évaluer si elles sont prédictives ou non de la réussite du format d'interaction.

La notation de cette épreuve est divisée en deux parties : une première notée sur vingt-deux points, dont quatorze sont attribués à la compréhension des items imagés et huit aux items inférentiels, et la deuxième, notée sur vingt-sept points dont quinze pour les items imagés et douze pour les items inférentiels. Un point est bien évidemment accordé pour chaque réponse correcte.

La capacité à comprendre spécifiquement l'humour a été également évaluée grâce à un test fabriqué pour l'expérimentation et basé sur le Jeu Des Aventuriers (Atelier de l'oiseau magique).

Une situation imagée est proposée à l'enfant par l'adulte, accompagnée d'un énoncé écrit, lui détaillant la situation. Celle-ci s'avère être un problème que l'enfant doit résoudre. L'adulte présente alors à l'enfant trois possibilités de solution, avec un support imagé de l'objet utilisé pour chaque. Il est demandé à l'enfant de trouver la solution qui pourra résoudre le problème mais de façon humoristique, « rigolote ». Parmi les trois solutions fournies, une est impossible, une autre est possible mais non humoristique et une dernière est possible et humoristique. Il faut préciser que l'ordre de présentation de ces trois solutions diffère à chaque item. Pour la notation, un point est attribué à chaque item réussi.

La capacité à comprendre l'humour est ainsi évaluée puisque l'enfant ne doit pas imaginer comment utiliser l'objet pour résoudre le problème de façon humoristique, il lui faut simplement choisir la bonne solution.

Il faut souligner que ce test n'a pas été présenté à l'enfant plus jeune, car il demandait des capacités d'élaboration trop complexes par rapport au niveau d'un enfant de quatre-cinq ans.

1.2.2. Outils utilisés lors du format d'interaction

Lors du format d'interaction mis en place au cours de l'expérimentation, deux supports ont été exploités par les enfants.

Le premier est un livre sans texte, pour enfants : « La revanche des lapins » de Suzy Lee (Editions La Joie de Lire).

L'histoire commence avec la scène d'un lapin laissé pour mort sur la route. L'histoire tourne donc autour de la vengeance des lapins contre l'homme, conducteur du camion de glace, qui a renversé leur congénère. Au fil de l'histoire, les lapins se rassemblent autour du camion, allant jusqu'à le bloquer. Le conducteur prend peur. Une ellipse temporelle est ensuite insérée par l'auteur. La fin du livre montre alors le conducteur du camion, étendu à son tour sur la route, se demandant ce qui lui est arrivé. L'histoire se termine quand il remonte dans son camion garé plus loin, alors que les lapins dégustent les glaces, vraisemblablement volées dans le camion.

La compréhension de cette histoire et de son humour réside dans le rapprochement que le lecteur doit faire entre la scène du début et celle de fin, montrant le conducteur allongé à la place qu'occupait le lapin au début. L'observateur doit également établir un lien entre le titre donné à l'ouvrage et l'histoire. Cet indice lui permet de comprendre et de percevoir l'humour lié au fait que les lapins se vengent et qu'ils inversent les rôles.

Le livre a ici été présenté de façon raccourcie aux enfants : les scènes moins essentielles et redondantes ont été ôtées, l'histoire initiale étant un peu trop longue à exploiter.

Le deuxième support est une image représentant une scène, extraite du livre « Il y a encore quelque chose qui cloche. » de Guy Billout (Editions Seuil Jeunesse). Cette image a pour titre « Voleuse » et représente un joueur de golf qui regarde au loin. A ses côtés se trouve une autruche, dont le cou bombé, laisse supposer qu'un objet rond s'y trouve.

L'interprétation et la compréhension de l'humour de la scène découlent du rapprochement que les observateurs doivent faire entre l'attitude du golfeur, qui vraisemblablement cherche

sa balle et l'aspect bombé du cou de l'autruche, qui indique qu'elle a sûrement avalé cette balle.

L'observateur peut avoir davantage de difficultés à comprendre ce deuxième support. En effet, il ne comporte pas d'indication de temporalité. Il doit donc déduire et comprendre l'ordre de déroulement des événements, afin de savoir quelle est la cause et quelle est la conséquence dans cette histoire. Les critères qui nous ont permis d'analyser ces interactions seront détaillés ultérieurement.

1.2.3. Outils utilisés lors des post-évaluations

Tous les enfants âgés de quatre à cinq ans ont donc été réévalués après la phase du format d'interaction.

Toutes leurs capacités langagières n'ont pas été réexaminées mais seulement leur capacité à comprendre une histoire séquentielle avec une chute humoristique. Les Histoires de Maître Jacot ont donc été utilisées une nouvelle fois.

1.3. La démarche d'expérimentation

1.3.1. La première phase : la pré-évaluation des enfants

Avant de commencer l'expérimentation proprement dite, les enfants ont donc d'abord été choisis de façon aléatoire parmi ceux de leur tranche d'âge n'ayant pas de rééducation orthophonique envisagée ou en cours.

La pré-évaluation a donc été réalisée avec le concours de tous les enfants, à la fois avec ceux de quatre-cinq ans et de huit-onze ans, mais aussi avec ceux faisant partie du groupe-contrôle. Il faut d'ailleurs souligner que les enfants appartenant à l'échantillon et au groupe-contrôle ont été notamment déterminés grâce aux résultats de cette pré-évaluation.

◆ Pré-évaluation des enfants de quatre à cinq ans

La pré-évaluation a donc consisté à examiner les multiples capacités mises en place dans le cadre du langage oral par l'enfant plus jeune : lexique en réception et en production, compréhension globale, imagée et inférentielle, et phonologie.

Il était important de réaliser cette évaluation complète du langage oral afin de déterminer dans un deuxième temps, s'il existe des différences entre les enfants de quatre à cinq ans, dans l'évolution de leur capacité à réaliser des inférences selon leurs capacités langagières préalables. Cela pourrait peut-être signifier qu'il existe un lien entre la capacité à réaliser des inférences et les capacités langagières.

La pré-évaluation des enfants plus jeunes a aussi permis de faire un point sur leur capacité préalable à réaliser des inférences, et ceci grâce à l'évaluation de l'histoire séquentielle dont la chute est humoristique.

L'épreuve de compréhension de BiloC2 comportait un premier élément de réponse quant à cette capacité. Mais, les résultats étant placés sur des profils d'enfants de Grande Section, ils étaient le plus souvent chutés, et ne donnaient que peu d'éléments de comparaison. Il était donc nécessaire d'obtenir un autre point de vue.

Les histoires séquentielles ont donc apporté un autre regard sur la capacité à réaliser des inférences, en plus de compléter et d'affiner les résultats de BiloC2. En effet, les critères ne sont pas seulement quantitatifs, et une contrainte supplémentaire est imposée dans le traitement inférentiel à mettre en place, celle de l'humour

L'humour se définit comme étant « une forme d'esprit qui cherche à mettre en valeur avec drôlerie le caractère ridicule, insolite ou absurde de certains aspects de la réalité » (Petit Larousse). Il suppose ainsi un décalage entre le contexte de l'histoire et les événements qui s'y déroulent.

Pour pouvoir comprendre totalement la situation, il faut donc que l'enfant, ou de façon plus générale, le lecteur de l'histoire, soit capable de mettre en relation sa première interprétation des événements, avec le contexte dans lequel ceux-ci se produisent, afin de les confronter. Un décalage est donc généralement mis en évidence et le lecteur se doit de relire et de réinterpréter l'histoire. Il doit donc faire appel non pas seulement aux significations explicitement données mais également aux significations implicites transmises, entre autres, par le contexte, et qui nécessitent un traitement inférentiel.

La compréhension de l'humour fait également appel à la notion de temporalité, comme en témoignent les deux supports utilisés lors du format d'interaction. L'humour peut ainsi naître du flou concernant le déroulement des événements présentés comme c'est le cas pour l'histoire de l'autruche. Mais, il peut également émerger du non-respect d'une chronologie « normale » ou « possible » existant entre les événements. Dans le cas de l'histoire des lapins, ceux-ci se retournent contre le conducteur, chamboulant ainsi le schéma normal où un lapin traverse la route, est confronté à un véhicule puis fuit devant celui-ci.

◆ Pré-évaluation des enfants de huit à onze ans

Les enfants âgés de huit à onze ans, ont donc eux aussi été pré-évalués. Leurs capacités langagières n'ont pas toutes été examinées. L'évaluation de leur compréhension était importante, tant au niveau de leur capacité de compréhension globale, imagée mais aussi inférentielle, pour pouvoir déterminer, là aussi, leur capacité préalable à réaliser des inférences. L'étalonnage de BiloC3 a été suffisant car il permettait d'obtenir des résultats plus nuancés que pour l'évaluation des enfants plus jeunes avec BiloC2.

Une autre évaluation a tout de même permis de compléter l'approche donnée par BiloC3. Le test basé sur le Jeu des Aventuriers a ainsi permis d'étudier la capacité à réaliser un traitement inférentiel spécifique, celui permettant de comprendre l'humour. Il nous a surtout permis de nous assurer que l'enfant était tout à fait à même de comprendre l'humour largement employé dans les supports du format d'interaction.

1.3.2. La deuxième phase : le format d'interaction

Après avoir évalué les enfants de façon individuelle et avoir choisi ceux appartenant à l'échantillon, la deuxième phase de l'expérimentation a été celle de la mise en place du format d'interaction, entre un enfant de huit à onze ans et un enfant plus jeune, de quatre à cinq ans.

Les duos d'enfants n'ont pas été déterminés de façon aléatoire. Nous avons repris les critères de décision instaurés pour la formation de l'échantillon, à savoir l'âge exact des enfants, leurs performances et le sexe. Bien évidemment, les enfants du groupe-contrôle n'ont pas participé à cette phase.

Nous avons ainsi essayé de créer des duos où

- le plus âgé était un garçon, avec un autre garçon (TP+JR et DR+LB) ou avec une fille (AD+LP)
- une fille plus âgée était regroupée avec une autre fille (EB+HB) et avec un garçon (MN+KP).

Les duos ont également été formés en tenant compte des âges des enfants. Nous avons ainsi obtenu :

- deux duos avec un enfant de dix-onze ans et un enfant ayant cinq ans (MN+KP) ou avec un enfant de quatre ans neuf mois (AD+LP)

- un duo avec un enfant de neuf ans et un enfant de quatre ans et trois mois (DR+LB)
- deux duos avec un enfant de huit ans et un autre de quatre ans et dix mois (TP+JR) et un autre de quatre ans sept mois (EB+HB).

Enfin, les duos rassemblaient :

- un enfant plus jeune et un plus âgé avec de moins bons résultats (JR+TP)
- un enfant plus jeune moyen avec un enfant plus âgé moyen (LP+AD)
- un enfant plus jeune ayant été plus « performant » avec un enfant plus âgé moins bon (HB+EB)
- un enfant plus jeune ayant eu de bons résultats aux tests avec un enfant plus âgé moyen (LB+DR)
- un enfant plus jeune moins bon avec un enfant plus âgé très bon (KP+MN)

		Enfant 8-11 ans		
		Résultats moins bons	Résultats moyens	Résultats meilleurs
Enfant 4-5 ans	Résultats moins bons	Garçon TP Garçon JR		Fille MN Garçon KP
	Résultats moyens		Garçon AD Fille LP	
	Résultats meilleurs	Fille EB Fille HB	Garçon DR Garçon LB	

Tableau récapitulatif des duos

Lors du format d'interaction, les deux enfants avaient pour consigne de « raconter ensemble les histoires ».

Seul l'ordre de lecture des supports était imposé. Ainsi, les enfants devaient lire le livre de « La revanche des lapins » avant la scène de « L'autruche voleuse », afin de pouvoir être confronté à une complexité de compréhension croissante

Une autre consigne était donnée, mais seulement à l'enfant le plus âgé, en présence de l'enfant plus jeune, à savoir celle de « s'assurer que l'autre enfant a bien compris les histoires ». Cela permettait de lui indiquer son rôle d'expert.

Au début de l'interaction, une histoire séquentielle humoristique, et autre livre sans texte humoristique, leur était donnés, ceci pour qu'une complicité se crée progressivement au fil de l'interaction. En effet, ces enfants ne se connaissent que très peu, bien qu'ils soient scolarisés dans la même école. Il fallait donc leur laisser du temps pour être à l'aise dans cette situation plutôt particulière.

Durant toute la durée du récit des histoires par les deux enfants, aucune intervention n'a été faite de la part de l'adulte, leur laissant ainsi une liberté maximale dans la gestion et le déroulement de leur interaction.

Deux caméras ont permis l'enregistrement du format d'interaction, de même qu'a été réalisé un enregistrement vocal. Cela n'a pas perturbé pour autant les enfants car ils n'ont que très peu regardé les caméras qui les filmaient.

1.3.3. La troisième phase : l'évaluation post-interaction 1 des enfants de quatre à cinq ans, échantillon et groupe-contrôle

Immédiatement après le duo avec l'enfant plus âgé, nous avons procédé à une évaluation post-interaction de l'enfant plus jeune, seul avec l'adulte, comme dans le cadre de la pré-évaluation.

Au cours de cette phase, le test des histoires séquentielles avec une chute humoristique a été réutilisé, les histoires étant évidemment différentes.

La consigne était la même que lors de la phase de pré-évaluation, à savoir de demander à l'enfant d'expliquer la chute humoristique. L'adulte avait également le même rôle, celui d'aider l'enfant à comprendre le début de l'histoire, figurant sur les trois premières images. Il

pouvait, là aussi, selon son appréciation, demander à l'enfant de formuler une hypothèse à propos de la fin de l'histoire avant de lui montrer la dernière image.

Il faut souligner que les enfants du groupe-contrôle participent eux aussi à cette troisième phase. En effet, en comparant les résultats des deux groupes, il pourrait ainsi être possible d'établir ou non des différences dans les performances, et donc de pouvoir peut-être avancer l'idée que le format d'interaction a un effet sur la capacité de l'enfant plus jeune à réaliser des inférences.

1.3.4. La quatrième phase : l'évaluation post-interaction 2 des enfants âgés de quatre à cinq ans, échantillon et groupe-contrôle

Trois semaines après le format d'interaction, une nouvelle évaluation est réalisée auprès de tous les enfants âgés de quatre à cinq ans, échantillon et groupe-contrôle.

Cette épreuve cherche à nouveau à examiner la capacité à réaliser des inférences chez ces enfants, via l'évaluation de la compréhension des histoires séquentielles de Maître Jacot, dont la chute est humoristique. Le procédé d'évaluation est à nouveau le même.

Cette post-évaluation 2, comme pour la post-évaluation 1, a pour but de déterminer s'il existe des différences entre les enfants de l'échantillon et du groupe-contrôle, quant à la capacité étudiée. Plus largement, elle vise donc à établir s'il y a eu influence ou non du format d'interaction.

Il reste à noter que les histoires séquentielles proposées au cours des deux phases de post-évaluation sont toujours basées sur un humour de situation. Mais, globalement, elles apparaissent comme étant plus complexes à décrypter au cours des deux dernières phases.

1.4. Critères d'analyse des différentes interactions mises en place avec les enfants de quatre à cinq ans

1.4.1. Critères d'analyse des histoires séquentielles humoristiques

◆ La gestion de la narration

Les critères choisis pour analyser l'histoire séquentielle humoristique sont divisés en trois catégories.

Gestion de la narration	
Temps d'interaction	
Nombre de tours de parole	
Nbr questions adultes/ Nbr de tours de parole de l'adulte	
Nombre et type de questions pour la gestion de la narration	QQC: QQF: Pourquoi: Comment: Où : Confirmation : Autres :
Nombre et type de questions pour des demandes de précision	QQC: QQF: Pourquoi: Comment: Où : Confirmation : Autres :

Analyser la gestion de la narration paraît important puisqu'elle permet de constater le degré d'autonomie de l'enfant lors de la narration de l'histoire. Nous allons détailler chacun des critères la concernant.

Le critère du temps d'échange permet d'évaluer si l'enfant a pu comprendre rapidement ou non l'histoire en comparaison avec ses pairs d'âge.

Le nombre de tours de parole donne une indication quant à la rapidité d'échange entre les deux interlocuteurs. En parallèle avec l'indicateur du temps, il nous permet de voir s'il y a eu ou non des temps de silence plus ou moins nombreux. Si le temps est important et que le nombre de tours de paroles ne l'est pas, il est possible de supposer qu'il y ait eu de longs temps de silence ou alors que l'un des deux interlocuteurs ait monopolisé la parole.

Le nombre de questions de l'adulte par rapport à son nombre d'interventions dans l'échange apporte une précision quant au degré de gestion qu'a dû mettre en place l'adulte. S'il a posé beaucoup de questions, il a vraisemblablement dû solliciter et guider l'enfant dans sa compréhension de façon importante.

Pour préciser cet indicateur, il peut être intéressant de distinguer le nombre de questions relevant de la gestion de la narration et celles dite « de précision ». Dans le premier cas, l'adulte pose une image et demande spontanément ce qu'il s'y passe. Une question de précision demande à l'enfant d'expliquer davantage ses propos. Là aussi, ce critère permet d'apporter une indication quant à l'importance de la sollicitation de l'adulte et le degré de guidage de ce dernier dans la compréhension de l'enfant.

Le type de questions peut également être relevé. Il n'est pas anodin puisqu'il permet de constater si l'adulte a dû poser des questions plutôt simples (QQC, Qu'est-ce Que C'est ?; QQF : Qu'est-ce Qu'il Fait ?) ou plus élaborées (Pourquoi ? Comment ?). Il laisse donc entrevoir les capacités d'élaboration de l'enfant.

◆ La compréhension de l'enfant

La compréhension de l'enfant est examinée sous deux angles : celui de la compréhension de la chute humoristique seulement et celui de la compréhension du début de l'histoire.

Mais, pour pouvoir évaluer la compréhension de l'enfant de la chute de l'histoire, il est nécessaire d'établir une distinction entre l'hypothèse qu'il a pu fournir quant à la fin de cette histoire et son explication de la véritable chute humoristique. En effet, la compréhension peut être totalement dissociée. L'enfant peut ainsi fournir une hypothèse qui est très proche de la véritable fin et l'expliquer de façon plus ou moins autonome. Mais, il peut également, une fois la véritable fin proposée, complètement modifier son explication, signe d'une compréhension très aléatoire et fragile. L'enfant peut donc s'avérer être tout à fait pertinent quant à sa propre hypothèse mais être en difficulté s'il est confronté à une fin qui n'est pas la sienne même si elle en est très proche.

Compréhension de l'enfant	
Compréhension de la chute de l'histoire	
Hypothèse : oui/non	
Aides apportées pour formuler l'hypothèse	Explications directes : Désignations : Questions : Répétitions : Reformulations : Ebauche Orale : Evocation sémantique : Autres :
Compréhension de la chute	autonome semi-guidée guidée
Aides mises en place par l'adulte	Explications directes : Désignations : Questions : Répétitions : Reformulations : Ebauche Orale : Evocation sémantique : Autres :

Pour pouvoir évaluer la compréhension de l'enfant dans son intégrité, qui repose à la fois sur l'hypothèse, formulée ou non, et sur la compréhension de la chute proposée, il faut également faire un inventaire nuancé des différentes aides que l'adulte a pu mettre en place.

Là aussi, ces aides donnent un aperçu des capacités d'élaboration de l'enfant. Conformément à la théorie du Langage Adressé à l'Enfant, l'adulte s'adapte au niveau de l'enfant et lui propose donc des aides en rapport avec ses capacités.

Les aides peuvent donc être très directes et très simples telles que l'explication directe d'un événement ou plus de l'histoire, ou telles que la désignation. Mais elles peuvent également être beaucoup plus subtiles, comme en témoignent l'évocation sémantique ou alors l'ébauche orale, cette dernière supposant des capacités phonologiques sous-jacentes.

Cet inventaire nous permet d'évaluer, là encore, le degré d'autonomie de l'enfant dans l'élaboration de sa compréhension de l'histoire. Elle peut être totalement autonome si l'enfant la formule de façon spontanée et non dissociée avec une première hypothèse. Elle est semi-guidée si l'adulte a simplement besoin de lui poser une question relevant de la gestion de la narration. Elle sera guidée si l'adulte a besoin de mettre de nombreuses aides en place, et surtout une ou plusieurs questions de précision.

Compréhension de l'enfant	
Compréhension du début de l'histoire	
Aides mises en place par l'adulte	Explications directes : Désignations : Questions : Répétitions : Reformulations : Ebauche Orale : Evocation sémantique : Autres :

Il peut être également intéressant d'analyser la compréhension du début de l'histoire de l'enfant. Celle-ci peut nous permettre de voir si l'enfant a eu besoin de nombreuses aides ou non pour pouvoir comprendre et interpréter ce qui nécessite moins d'inférences à réaliser.

Enfin, il faut souligner que la simple analyse quantitative des aides n'est pas suffisante pour pouvoir évaluer la compréhension de l'enfant. Analyser la diversité des aides mises en place peut également s'avérer être un bon indicateur quant au degré d'élaboration de l'enfant. La mise en œuvre d'un seul type d'aide peut par exemple indiquer que l'enfant a besoin de repères simples et peu élaborés.

◆ La production de l'enfant

Enfin, l'analyse de la production de l'enfant est essentielle pour pouvoir mettre en évidence la complexité du traitement inférentiel qu'il peut réaliser.

Production de l'enfant	
Marqueurs temporels	Connecteurs : Marqueurs verbaux :
Explication chute de l'histoire	Onomatopée : Gestuelle : Descriptive: Temporelle : Causale :
Autres moyens mis en place par l'enfant au cours du récit	Onomatopée : Gestuelle : Descriptive: Temporelle : Causale : Modalité vouloir : Expression de but : Désignation : Autres :
Réaction à l'humour :	Aucune : Cri : Exclamation : Rire :

En effet, réaliser des inférences suppose que nous puissions ordonner les données qui nous permettent ensuite d'aboutir à une déduction. Dans le cadre d'une histoire, ce sont les événements qu'il faut pouvoir ordonner et donc structurer selon un schéma qui pourrait être celui de la chronologie (D'abord...et après...) et plus tard celui de cause-conséquence (il arrive ceci donc ça provoque cela). Ceci nous permet ici d'aboutir à un événement final qui découle de tous les autres, mais aussi du contexte mis en place.

Au cœur de l'inférence se trouve donc la notion de temporalité, nécessaire à la mise en ordre des données et plus particulièrement des événements.

Bien que l'explication soit plus ou moins dépendante du format instauré par l'adulte, et notamment de la question que l'adulte pose afin d'obtenir l'explication et donc la compréhension de l'enfant, celle-ci nous donne tout de même une indication quant à l'importance de la place de la temporalité dans son traitement inférentiel.

Ainsi, il peut être possible de supposer que lorsqu'il explique la chute par une descriptive, une gestuelle ou encore une onomatopée, il n'y a que peu de lien entre celle-ci et les autres événements de l'histoire. Le lien temporel n'est donc pas mis en évidence. Nous pouvons donc nous demander s'il est véritablement présent.

Lorsque l'enfant produit une temporelle, comportant un connecteur à valeur temporelle dans le cadre de sa phrase (et après, et puis...), pour expliquer la chute, la notion de temporalité est bel et bien présente et affirmée.

Enfin, lorsqu'il formule son explication par une causale, de type « parce que », il peut être possible de supposer que le traitement inférentiel de l'enfant n'est plus seulement basé sur une temporalité simple, mais qu'en plus, cette temporalité est doublée ou renforcée, voire dépassée par la notion de cause-conséquence.

Voilà pourquoi l'analyse des marqueurs temporels et de la forme de l'explication de la chute est un indice véritablement important, voire primordial pour évaluer la capacité à réaliser des inférences de l'enfant.

Le fait d'inventorier d'autres éléments particuliers apparaissant au cours de la narration peut donner une indication quant au développement de l'enfant au niveau langagier. En effet, expliquer la chute humoristique d'une histoire demande un degré de réflexion et donc de traitement inférentiel supérieur à l'enfant. Il a été démontré que lorsqu'un enfant est confronté à une difficulté particulière, il a tendance à utiliser des outils antérieurement et donc plus solidement mis en place, que ses dernières acquisitions, plus fragiles. Voilà pourquoi, l'enfant peut revenir à un mode d'explication de la chute plus « simple » que ceux qu'ils pouvaient fournir dans le reste de l'histoire, moins complexe à comprendre.

La notion de modalité, plus particulièrement celle de « vouloir », est également importante puisqu'elle peut nous donner un indice quant à la capacité de l'enfant à se mettre à la place du personnage. Cet indicateur, à savoir l'expression « lui, il veut faire ça, ou avoir ça » exprimée par l'enfant pour expliquer le but d'un ou plusieurs personnages, est donc lui aussi primordial. En effet, lorsqu'il s'agit de décoder de l'implicite, notamment dans une situation de communication, il faut pouvoir se mettre à la place de son locuteur pour pouvoir percevoir son intention et ainsi confronter notre première interprétation des informations explicites qu'il transmet avec son intention supposée.

Lorsque l'enfant utilise donc la modalité vouloir, il nous montre qu'il commence à pouvoir utiliser cette capacité.

Enfin, le fait de relever une réaction à l'humour de l'histoire peut nous permettre d'avoir un aperçu quant à l'émergence de capacités méta-pragmatiques de l'enfant. Ceci nous montre sa conscience du décalage, qui est notamment à l'origine de la situation humoristique.

1.4.2. Critères d'analyse du format d'interaction

La grille d'analyse des interactions obtenues dans le cadre des formats entre un enfant de quatre-cinq ans et un enfant de huit-onze ans est sensiblement la même que celle utilisée pour les histoires séquentielles.

S'y ajoutent seulement le nombre et le type de questions posées par l'enfant plus jeune au plus âgé, ainsi que d'autres moyens d'aide mis en place par le plus grand tels que la réponse chuchotée, l'incitation verbale (Regardes, T'as vu...)...

Le fait d'utiliser une même grille permet d'établir un véritable parallèle entre ces deux formes d'interactions.

1.5. Les hypothèses à vérifier

1.5.1. Première hypothèse : le développement de la capacité à traiter l'implicite grâce aux inférences entre quatre et cinq ans

En se basant sur les constatations de Bernicot (1992) et d'Adams (2002), il est possible de formuler une première hypothèse concernant le développement de la capacité à traiter l'implicite chez l'enfant. Adams nous montre qu'un enfant devient capable de réaliser des inférences, entre trois et quatre ans, ceci afin de pouvoir extraire des informations d'un récit.

Bernicot, quant à elle, démontre qu'un enfant commence à acquérir la capacité à comprendre l'ironie et les expressions idiomatiques à partir de six ans, et ce essentiellement, grâce à l'analyse du contexte de l'interaction dans lequel celles-ci sont produites. Dans ce dernier cas, les inférences que met en place l'enfant sont donc plus complexes. L'enfant ne peut pas se contenter de baser sa compréhension sur les significations explicites, puisque dans le cas de l'ironie, celles-ci transmettent le contraire de ce que veut dire le locuteur. Il doit donc pouvoir s'appuyer sur les significations implicites.

Nous savons donc que les inférences permettent d'extraire les différentes significations, explicites et implicites. Nous savons aussi que l'enfant parvient à décoder les

significations implicites, grâce à une stratégie inférentielle plus complexe, notamment à partir de six ans. Mais, qu'en est-il de cette capacité entre quatre et cinq ans ? L'enfant n'est-il donc pas capable de décoder des significations implicites avant l'âge de six ans ?

Cette période marque le début de l'utilisation de certaines notions de temporalité par l'enfant. Il commence ainsi à manipuler des notions de passé et de futur pour pouvoir marquer son niveau d'acquisition de la temporalité. La capacité de l'enfant à établir des liens temporels entre les événements connaît donc une véritable évolution au cours de cette période. Cette acquisition signifie que l'enfant commence à être capable de se projeter dans le temps de manière plus lointaine. Il ne se contente plus de lier des événements de proche en proche.

Nous savons donc que la maîtrise de la temporalité est au cœur de la capacité à réaliser des inférences. Il est donc possible de supposer que, la période de quatre à cinq ans chez l'enfant, étant un tournant dans la maîtrise de la temporalité, peut également l'être pour le développement des inférences. Cela marquerait ainsi le début d'une capacité à réaliser un traitement inférentiel plus complexe. Celui-ci pourrait donc être amorcé à partir de quatre ans, pouvant ainsi permettre à l'enfant de réaliser des inférences encore plus complexes à partir de six ans, comme le suggère Bernicot.

D'un point de vue chronologique, nous pouvons supposer que l'émergence des inférences se produirait au moment des trois-quatre ans de l'enfant. Mais, il semblerait que la véritable maîtrise d'inférences plus complexes intervienne à l'âge de quatre-cinq ans, grâce au développement de la notion de temporalité.

1.5.2. Deuxième hypothèse : L'influence du format d'interaction sur l'acquisition de la capacité à traiter l'implicite par un traitement inférentiel

Comme nous avons pu le dire précédemment, le format d'interaction permet à l'enfant de développer son langage grâce à un apprentissage implicite mis en place dans le cadre de ce format.

Le format d'interaction n'a donc pas pour but d'enseigner le langage de façon pure. Le langage est ainsi acquis à travers l'utilisation que peuvent en faire les participants. Au cours de celui-ci, l'enfant et l'expert doivent réaliser une activité quelconque. Sa réalisation passe par l'association de leurs compétences. Pour pouvoir travailler ensemble, il faut donc pouvoir communiquer ensemble. Mais, une communication efficace passe forcément par l'ajustement de l'un à l'autre, autant du point de vue de leur attitude que de leur langage. L'apprentissage peut ainsi commencer.

Dans le cadre de cette expérimentation, un récit de livres est proposé comme activité au cours du format d'interaction. La contrainte imposée à l'enfant et à l'expert est celle de l'humour, sur lequel sont basés les deux récits. Pour pouvoir réaliser l'activité et donc comprendre les histoires proposées, ils doivent pouvoir décrypter ensemble cet humour. Ainsi, en prenant le prétexte de raconter ces histoires, l'expert sollicite l'enfant et l'aide à comprendre l'implicite et l'humour, donc à réaliser un traitement inférentiel plus complexe que celui qu'il pourrait effectuer seul.

La question est donc de savoir si le format d'interaction a une influence, notamment dans le temps, sur la capacité de l'enfant à pouvoir mettre en place un traitement inférentiel plus complexe.

Si le format a réellement une influence, nous pouvons supposer que les enfants ayant participé à celui-ci, puissent voir leurs résultats s'améliorer davantage que les enfants du groupe-contrôle.

De cette hypothèse quant à l'influence du format d'interaction, en découle une seconde. Les interactions ont été menées de façon très différente selon les enfants plus âgés experts. Cette différence de maîtrise du format peut-elle expliquer un impact différent, plus ou moins important, sur le développement de la capacité à réaliser un traitement inférentiel ?

Plus largement, il est possible de s'interroger sur les liens qui existent entre les capacités pragmatiques, voire méta-pragmatiques de l'enfant plus âgé et l'influence que pourrait exercer le format d'interaction sur la chronologie du développement du traitement inférentiel chez l'enfant de quatre à cinq ans.

De façon plus précise, il pourrait également être intéressant de vérifier s'il existe ou non une corrélation entre la maîtrise du traitement inférentiel du plus âgé, évaluée grâce à l'épreuve de compréhension en pré-évaluation, et l'impact du format.

En effet, il est légitime d'envisager qu'un enfant ayant plus de difficulté à réaliser lui-même un traitement inférentiel, puisse plus difficilement mener en tant qu'expert, un format d'interaction qui lui demande d'exploiter cette capacité.

1.5.3. Troisième hypothèse : le lien entre les capacités langagières des enfants de quatre à cinq ans et le développement de leur capacité à mobiliser un traitement inférentiel complexe

La notion de temporalité suscite l'émergence d'une troisième hypothèse. En effet, nous avons déjà évoqué l'idée que le développement de la capacité à établir des relations inférentielles pourrait être en lien avec le développement de la maîtrise de la temporalité chez l'enfant.

Or la maîtrise de cette notion par l'enfant s'exprime d'abord à travers son langage, notamment oral.

Dans un premier temps, il semblerait que l'enfant manifeste le début de sa maîtrise de la temporalité grâce à la simple conjonction de coordination « et », qui lui permet de relier les événements de proche en proche.

Par la suite, l'utilisation de connecteurs temporels simples tels que « et après » sans marque verbale de temps, montre que l'enfant a évolué dans la compréhension et la manifestation de la notion du temps.

Il peut ensuite commencer, notamment entre quatre et cinq ans, à exprimer des notions temporelles plus complexes grâce à sa capacité de projection. Nous pouvons ainsi constater qu'il peut mettre en place des marqueurs temporels verbaux, notamment ceux du passé et du futur.

Avançant dans l'acquisition de la maîtrise de la temporalité, l'enfant passe ensuite d'un schéma où les événements sont simplement classés chronologiquement à un schéma cause-conséquence. (Dictionnaire d'orthophonie, Ortho Editions)

Cette évolution dans l'acquisition de la temporalité n'est bien évidemment pas linéaire, comme pour toutes les acquisitions chez l'enfant. Comme nous l'avons vu précédemment, lorsque l'enfant est confronté à une difficulté, il a tendance à reprendre une acquisition antérieure. Mais, de la difficulté peut aussi naître l'émergence d'une nouvelle compétence, notamment dans le cadre d'un format d'interaction.

Ainsi, des liens étroits entre la notion de temporalité et la capacité de traitement inférentiel pourraient exister. Or, des liens également étroits rapprochent la maîtrise de la temporalité et la construction d'une phrase et donc plus largement le développement syntaxique. En effet, l'enfant coordonne différemment ses phrases selon les relations qu'il établit entre les événements. Il peut donc utiliser « et », simple conjonction de coordination, puis les relier par un connecteur temporel de type « et après » et enfin utiliser un « parce que » pour manifester le schéma cause-conséquence.

Plus largement, il est possible de supposer qu'il existe une corrélation entre le développement syntaxique donc langagier et la capacité à décoder l'implicite via les inférences.

Nous pouvons nous demander si la maîtrise des capacités langagières n'est pas le témoin du développement de la capacité inférentielle. Elle pourrait donc agir comme un indicateur de cette dernière.

De plus, un autre marqueur syntaxique pourrait nous permettre de conclure à un lien entre le développement inférentiel de l'enfant entre quatre et cinq ans et son développement syntaxique et plus largement langagier.

Il s'agit des verbes de modalité, et notamment du modal vouloir. Nous savons que la capacité à décoder l'implicite en situation de communication est liée à une autre capacité, celle nous permettant de nous mettre à la place du locuteur. L'interlocuteur peut donc vérifier son interprétation en la confrontant avec les données du contexte mais également avec l'intention supposée du locuteur.

Lorsque l'enfant produit un verbe modal tel que « vouloir », nous pouvons supposer qu'il commence à acquérir cette capacité, même si elle ne s'exprime pas encore en situation de communication réelle.

Nous pouvons donc formuler l'hypothèse que le développement langagier de l'enfant est lié, et peut-être reflète l'acquisition de la capacité à mettre en place un traitement inférentiel complexe.

2. Les résultats

2.1. Vérification de la première hypothèse

2.1.1. L'étude du pourcentage de questions parmi les interventions de l'adulte au cours des évaluations des histoires séquentielles

Différents critères nous donnent des éléments de réponse quant à la vérification de la première hypothèse.

Celle-ci nous avait donc permis d'avancer l'idée que la capacité à mettre en jeu un traitement inférentiel plus complexe pour pouvoir décoder des significations implicites, notamment utilisées pour l'humour, émergeait entre quatre et cinq ans chez l'enfant.

Le critère ici employé est celui du ratio de questions parmi les interventions de l'adulte au cours des différentes phases d'évaluation des histoires séquentielles humoristiques. Ce dernier nous permet d'obtenir un aperçu du degré de la compréhension de l'enfant. En effet, nous pouvons supposer que si l'enfant a des difficultés pour accéder à la compréhension de l'histoire, l'adulte va le guider en lui posant davantage de questions, pour que l'enfant puisse préciser sa compréhension et donc ses explications.

Il faut noter que ce ratio peut être supérieur à 100%. Cela signifie que l'adulte a seulement posé plus d'une question par intervention, ce qui explique que le nombre de questions soit supérieur au nombre d'interventions de l'adulte.

Ratio nombre de questions de l'adulte/nombre d'interventions dans le dialogue

En %	Pré-évaluation		Post-évaluation 1		Post-évaluation 2	
	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2
KP	75	90,91	100	85,71	76,47	108,33
JR	100	107,67	100	100	85,71	81,81
LP	83,33	92,86	85,71	50	115,38	78,57
HB	75	57,14	109,09	66,67	83,33	77,78
LB	100	100	77,77	87,5	105,88	88,89
ER	66,67	90,91	50	77,78	78,57	50
MG	125	85,71	100	114,29	84,62	80
MS	91,67	135,71	100	128,57	100	100
ML	90	87,5	100	128,57	88,89	100
AP	120	100	80	80	114,29	100
	Moyenne	93,754	Moyenne	91,083	Moyenne	89,926
	Médiane	91,29	Médiane	93,75	Médiane	87,3
	Ecart-type	18,9189669	Ecart-type	21,511946	Ecart-type	15,6898544

Nous avons calculé le pourcentage moyen de questions par enfant et par histoire au cours des trois phases. Nous constatons donc que ce nombre diminue au fil des évaluations. Le pourcentage médian de questions par enfant et par histoire, reprenant les mêmes données que la moyenne mais sans les données extrêmes, montre que ce pourcentage augmente au cours de la post-évaluation 1 par rapport à la pré-évaluation. Puis il diminue au cours de la troisième phase. Nous pouvons expliquer cela par une complexité croissante entre le niveau des histoires humoristiques utilisées pour la première et la deuxième phase, comme en témoigne

le nombre plus important de ratios égaux ou supérieurs à 100% pour la post-évaluation 1. De même, l'écart-type, qui correspond à la dispersion des valeurs, pour cette deuxième phase, est nettement plus élevé que pour les deux autres suggérant une variabilité plus importante entre les performances des enfants.

Vérification d'une hypothèse par le Test T de Student

Entre :	Probabilité	Différence significative
Pré et post1	0,679050624	0,501221062
Pré et post2	0,490342841	0,626710779
Post1 et post2	0,846950879	0,402325182

Le tableau des différences significatives, basé sur le calcul de la probabilité par le test T de Student, nous montre qu'il existe une réelle différence, entre les « performances » réalisés par les enfants entre la pré-évaluation et la post-évaluation 2. En effet, entre ces deux phases, le pourcentage de questions posées par l'adulte a connu une différence de l'ordre de 0,6, montrant une diminution plus importante qu'entre les phases de post-évaluation 1 et 2 où elle est seulement de l'ordre de 0,5.

De plus, le calcul des écarts-type met en évidence le fait que les performances sont beaucoup moins dispersées au cours de la troisième phase. Les enfants obtiennent donc des résultats qui sont sensiblement les mêmes.

Toutes ces données nous permettent d'avancer l'idée que tous les enfants développent une meilleure compréhension entre les différentes phases, et surtout entre les phases de pré et post-évaluations 2. L'adulte a ainsi moins besoin de guider l'enfant grâce à des questions, et cela pour sensiblement tous les enfants, puisque leurs résultats sont proches. Globalement, nous pouvons en déduire que l'enfant connaît un développement de sa capacité à mettre en jeu un traitement inférentiel lui permettant d'extraire des significations plus complexes.

2.1.2. L'étude de l'autonomie de la compréhension de la chute humoristique par les enfants de quatre à cinq ans

	Pré-Evaluation		Post-Evaluation 1		Post-Evaluation 2	
Compréhension Des 20 histoires	Nombre d'histoires	Ratio En %	Nombre d'histoires	Ratio En %	Nombre d'histoires	Ratio En %
Semi-guidée	4	20	6	30	12	60
Guidée	16	80	14	70	8	40

L'étude de l'autonomie de l'enfant dans le guidage de sa compréhension nous permet à nouveau de vérifier la première hypothèse. Ce tableau nous permet de constater que les enfants de la population étudiée sont de plus en plus autonomes dans la gestion de leur compréhension. Une compréhension dite guidée correspond à une situation où l'adulte est obligé de poser plus d'une question pour obtenir une explication de la chute humoristique correcte, demandant ainsi à l'enfant de la préciser. Lorsque l'adulte n'a besoin de poser qu'une seule question, pour amorcer une explication correcte, telle que « Qu'est-ce qui s'est passé avant la chute ? Comment est-ce qu'il a fait pour obtenir ce résultat ? Pourquoi ? », la compréhension de l'enfant est dite semi-guidée.

Nous constatons donc que le nombre d'histoires dont la compréhension est semi-guidée augmente fortement entre la première et la dernière phase d'évaluation passant donc de 4 histoires semi-guidées en pré-évaluation sur les 20 proposées aux dix enfants à 12 en post-évaluation 2.

Ceci nous conforte donc dans l'idée que la compréhension de l'implicite chez l'enfant s'amorce réellement entre quatre et cinq ans.

2.1.3. L'étude quantitative des moyens mis en place par l'adulte pour aider l'enfant dans sa compréhension de la chute humoristique.

	Pré-Evaluation		Post-Evaluation 1		Post-Evaluation 2	
	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2
KP	1	3	0	4	0	2
JR	6	5	7	2	0	3
LP	1	7	2	4	1	1
HB	0	2	2	3	0	1
LB	6	5	5	0	3	1
ER	2	6	0	0	0	0
MG	8	1	0	3	1	1
MS	10	13	5	13	1	1
ML	3	4	2	11	0	0
AP	11	4	0	4	6	2
Moyenne	4,8	5	2,3	4,4	1,2	1,2
	Moyenne	4,9	Moyenne	3,35	Moyenne	1,2
	Médiane	4,5	Médiane	2,5	Médiane	1
	Ecart-type	3,56739622	Ecart-type	3,60226537	Ecart-type	1,47255596

Nombre de moyens d'aide apportés par l'adulte à l'enfant
pour la compréhension de la chute humoristique

Ce tableau nous présente le nombre de moyens utilisés par l'adulte pour aider l'enfant dans sa compréhension de la chute humoristique. Tous les moyens d'aide sont ici regroupés que ce soient les explications complètes, les désignations, les questions, les répétitions, les reformulations ou encore l'ébauche orale ou l'aide à l'évocation.

Nous constatons encore une fois que le nombre moyen et médian de ces aides diminue de façon importante durant les trois phases, passant ainsi de 4,9 moyen d'aide par enfant et par histoire au cours de la pré-évaluation à 3,35 lors de la post-évaluation 1, puis à 1,2 moyen d'aide pour la post-évaluation 2. Globalement, l'enfant a besoin de moins en moins d'aide dans sa compréhension de la chute humoristique.

Vérification de l'hypothèse par le test T de Student

Entre :	Probabilité	Différence significative
Pré et post1	0,179570905	0,858443569
Pré et post2	0,000119273	0,999905458
Post1 et post2	0,01808446	0,985666098

La vérification de l'hypothèse par le test T de Student montre une différence significative très importante puisqu'elle est de l'ordre de 0,99 entre le nombre d'aides mis en place par l'adulte au cours de la pré-évaluation et de la post-évaluation 2. Nous pouvons donc affirmer une nouvelle fois qu'il y a eu une réelle évolution, donc un réel développement de la capacité à réaliser des inférences complexes chez l'enfant au cours de cette période, puisque là aussi, il est montré que l'adulte a moins besoin d'apporter de l'aide pour que les enfants puissent accéder à la compréhension de l'histoire.

De plus, nous constatons une nouvelle fois que les performances des enfants entre quatre et cinq ans sont moins dispersées au moment de la troisième évaluation, preuve qu'ils développent tous cette capacité au cours de la période quatre-cinq ans.

2.1.4. L'étude quantitative des moyens d'aide mis en place par l'adulte pour la compréhension de la chute humoristique chez les enfants du début et de la fin de l'année

Nombre de moyens d'aide mis en place
pour la compréhension des enfants du début de l'année

	Pré-Interaction		Post-Interaction 1		Post-Interaction 2	
	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2
KP	1	3	0	4	0	2
ER	2	6	0	0	0	0
JR	6	5	7	2	0	3
LP	1	7	2	4	1	1
HB	0	2	2	3	0	1
	Moyenne	3,3	Moyenne	2,4	Moyenne	0,8
	Médiane	2,5	Médiane	2	Médiane	0,5
	Ecart-type	2,49666444	Ecart-type	2,22111083	Ecart-type	1,03279556

Nombre de moyens d'aide mis en place
pour la compréhension des enfants de la fin de l'année

	Pré-Interaction		Post-Interaction 1		Post-Interaction 2	
	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2
MG	8	1	0	3	1	1
MS	10	13	5	13	1	1
ML	3	4	2	11	0	0
LB	6	5	5	0	3	1
AP	11	4	0	4	6	2
	Moyenne	6,5	Moyenne	4,3	Moyenne	1,6
	Médiane	5,5	Médiane	3,5	Médiane	1
	Ecart-type	3,70167272	Ecart-type	4,52278184	Ecart-type	1,77638835

Vérification de l'hypothèse par le test T de Student

Entre :	Probabilité	Différence significative
Pré et pré	0,041196999	0,967592374
Post 1 et post 1	0,248577091	0,806501929
Post1 et post2	0,23410254	0,81754739

Nous avons donc prouvé qu'il existe une différence significative dans les performances globales de la population étudiée pour leur capacité à décoder l'implicite entre quatre et cinq ans. Mais, si cette capacité se développe réellement au cours de cette période chez l'enfant, il faut vérifier que les enfants ayant juste quatre ans ont de moins bons résultats que les enfants du début de l'année, ayant déjà leurs cinq ans ou s'en approchant.

Ces tableaux permettent de le vérifier. En observant le nombre de moyens utilisés par l'adulte pour aider les enfants du début et de la fin de l'année dans leur compréhension de la chute humoristique, nous constatons une différence significative.

Tout d'abord, la moyenne des aides mises en place au cours de la pré-évaluation connaît une différence significative de l'ordre de 0,97 entre les enfants du début et de la fin de

l'année. Au cours des différentes phases d'évaluation, cette différence diminue passant à 0,8. Il est donc possible de supposer que l'écart devient moins important du fait d'une progression chronologique dans l'acquisition de cette capacité chez l'enfant entre quatre et cinq ans. Si les enfants acquièrent cette capacité au cours de cette période, il est logique que les données montrent que les enfants de la fin de l'année améliorent leur capacité de compréhension au fil du temps.

Mais, pourquoi alors, l'écart ne se maintient-il pas entre les enfants du début de l'année et ceux de la fin de l'année ?

Il faut rappeler que les données présentées sont celles du nombre d'aide utilisées par l'adulte. Si l'enfant du début de l'année n'a pas besoin d'aide, il y a saturation, le chiffre reste à 0. Une progression ultérieure n'est donc pas prouvée grâce à ces données. L'écart ne peut donc que diminuer du fait simplement des données statistiques présentées. Mais, ce mémoire vise simplement à vérifier que ce développement de la capacité à mettre en place des inférences complexes émerge à partir de quatre-cinq ans et n'a pas pour but de décrire la suite du développement.

2.2. Vérification de la deuxième hypothèse

2.2.1. L'étude quantitative des réactions des enfants à l'humour des histoires séquentielles

La deuxième hypothèse que nous avons posée porte sur l'influence du format d'interaction sur les performances des enfants de l'échantillon qui y ont participé, et plus particulièrement sur leur capacité à réaliser des inférences complexes.

Pour pouvoir conclure à une influence de ce format, il nous faut montrer que l'évolution de la capacité à mettre en place un traitement inférentiel, est plus importante chez les enfants de l'échantillon que chez ceux du groupe-contrôle, et ce, par rapport à leurs performances en pré-évaluation.

Nous allons essayer de démontrer cette hypothèse, tout d’abord, grâce à l’analyse des réactions des enfants à l’humour utilisé dans les histoires séquentielles. Ces réactions sont très variées. Elles peuvent être des rires, des exclamations, des regards amusés...

Les premiers tableaux montrent le détail du nombre de ces réactions chez les deux groupes d’enfants, en pré-évaluation et en post-évaluations 1 et 2.

Nombre de réactions à l’humour des enfants
de l’échantillon et du groupe-contrôle

	Pré-évaluation		
Echantillon	Histoire 1	Histoire 2	Moyenne
KP	0	1	0,7
JR	1	1	
LP	0	0	
HB	1	1	
LB	1	1	
Grpe-ctrôle			
ER	0	1	0,3
MG	0	0	
MS	0	0	
ML	1	0	
AP	0	1	
Moyenne/phase d'éval.	0,5		

	Post-évaluation 1		
Echantillon	Histoire 1	Histoire 2	Moyenne
KP	0	0	0,2
JR	0	0	
LP	0	0	
HB	1	1	
LB	0	0	
Grpe-ctrôle			
ER	0	0	0
MG	0	0	
MS	0	0	
ML	0	0	
AP	0	0	
Moyenne/phase d'éval.	0,1		

	Post-évaluation 2		
Echantillon	Histoire 1	Histoire 2	Moyenne
KP	1	0	0,6
JR	1	1	
LP	0	0	
HB	1	1	
LB	1	0	
Grpe-ctrôle			
ER	0	0	0
MG	0	0	
MS	0	0	
ML	0	0	
AP	0	0	
Moyenne/phase d'éval.	0,3		

Lorsque nous examinons ces tableaux, nous pouvons constater que le nombre moyen de réactions à l'humour par enfant et par histoire est globalement plus élevé en pré-évaluation qu'en post-évaluations 1 et 2. Il est possible d'expliquer ce résultat par une difficulté de compréhension croissante des histoires, même si nous avons déjà montré que la compréhension de ces dernières était meilleure chez les enfants au fil des phases d'évaluation. Ainsi, les enfants peuvent avoir une meilleure compréhension de ces histoires alors qu'elles sont plus difficiles, mais ils seront alors moins attentifs à l'humour qui s'en dégage.

Vérification de l'hypothèse par le Test T de Student		
Echantillon	Probabilité	Différence significative
Pré et post 1	0,02393892	0,981164721
Pré et post 2	0,660055653	0,517575982
Post 1 et post 2	0,073940198	0,941873472

Vérification de l'hypothèse par le Test T de Student		
Groupe-contrôle	Probabilité	Différence significative
Pré et post 1	0,065169487	0,948757393
Pré et post 2	0,065169487	0,948757393
Post 1 et post 2	0,073940198	0,941873472

Dans l'analyse de données obtenues grâce au critère des réactions à l'humour, du fait qu'il y ait une diminution du nombre moyen de ces réactions au cours des trois phases, il nous faut ici montrer que cette diminution a été moins importante pour les enfants de l'échantillon

que pour les enfants du groupe-contrôle. Ceci peut donc nous permettre de prouver que le format d'interaction a eu une influence sur les capacités des enfants de l'échantillon.

Par l'observation simple des données du tableau, il est facile de le prouver. En effet, nous constatons que le nombre moyen des réactions à l'humour est passé de 0,7 réaction par enfant et par histoire lors de la pré-évaluation à 0,6 réaction au moment de la post-évaluation 2 pour les enfants de l'échantillon.

Pour les enfants du groupe-contrôle, ce même nombre est ainsi passé de 0,3 réaction par enfant et par histoire en pré-évaluation à 0 en post-évaluation 2.

Mais, le calcul de la différence significative entre ce nombre moyen des réactions à l'humour, en pré- et post-évaluation 2 le confirme. En effet, cette différence est de l'ordre de 0,51 pour les réactions des enfants de l'échantillon contre 0,94 pour les enfants du groupe-contrôle. Une différence plus importante est donc confirmée par le test de Student.

Il semble donc que les enfants de l'échantillon, et donc ayant participé au format d'interaction, voient leur sensibilité à l'humour des histoires séquentielles, moins chuter que les enfants du groupe-contrôle.

Nous pouvons donc penser qu'ils comprennent des histoires plus complexes moins difficilement que ceux n'ayant pas bénéficié du format d'interaction. Ils sont donc plus disponibles pour percevoir le décalage humoristique.

De plus, il nous est possible de supposer, au vu de ces données, que l'influence du format d'interaction intervienne davantage lors de la post-évaluation, puisque qu'aucune différence en faveur de cette hypothèse n'est constatée lors de la post-évaluation 1.

2.2.2. L'étude de la durée d'échange lors des interactions avec les enfants de l'échantillon et du groupe-contrôle

Nous allons essayer de vérifier la deuxième hypothèse, celle de l'influence du format d'interaction sur la capacité à réaliser un traitement inférentiel plus complexe des enfants qui y ont participé, grâce au critère de la durée d'échange des différentes phases d'évaluations.

Temps d'échange

	Pré-évaluation		Post-évaluation 1		Post-évaluation 2		Moyen./grp
	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2	
KP	1,42	1,3	1,26	0,57	2,23	1,29	1,09633333
JR	1,33	1,45	1,11	0,48	1,53	1,29	
LP	1,07	1,31	1,25	0,52	1,25	1,18	
HB	0,53	1,22	1,28	0,54	1,22	0,56	
LB	1,23	1,3	0,53	0,54	1,57	0,53	
ER	1,37	1,26	0,43	0,53	1,33	1,12	1,23066667
MG	2,45	1,39	0,58	1,2	1,49	1,14	
MS	1,23	2,13	1,52	2,27	1,45	1,07	
ML	1,04	1,08	0,53	0,58	1,06	0,54	
AP	1,53	1,14	0,41	0,59	3	1,46	
Moyenne /phase	1,339		0,836		1,3155		

Pour la population entière, nous pouvons constater que ce temps moyen d'échange diminue fortement au cours de la post-évaluation 1, puis réaugmente lors de la troisième évaluation, tout en restant inférieur à la première phase. Nous pouvons à nouveau l'expliquer par la complexité croissante des histoires. En effet, si l'histoire est plus complexe à comprendre, l'adulte doit apporter plus d'aides notamment lors de la narration du début de l'histoire. Cela n'est pas pris en compte dans l'évaluation de la compréhension de la chute par l'enfant, mais allonge le temps de l'interaction.

Bien que les histoires soient plus faciles à comprendre lors de la première phase, l'adulte a dû guider davantage l'enfant quant à la consigne ou quant à la narration, car ce dernier n'était pas habitué à la tâche ou au support, d'où une durée d'échange plus longue.

Vérification de l'hypothèse par le test T de Student

Echantillon	Probabilité	Différence significative
Pré et post 1	0,00996557	0,992158379
Pré et post 2	0,783076802	0,443763662
Post 1 et post 2	0,028697788	0,977421411
Groupe-contrôle	Probabilité	Différence significative
Pré et post 1	0,024454124	0,98075944
Pré et post 2	0,705863845	0,489308571
Post 1 et post 2	0,089726935	0,929495079

Lorsque nous analysons les différences significatives entre les temps moyens, nous pouvons constater que la diminution du temps d'échange est plus importante entre la pré- et la post-évaluation 1 pour les enfants de l'échantillon par rapport à ceux du groupe-contrôle.

Cette différence est de l'ordre de 0,99 pour le temps consacré à l'échange pour l'échantillon contre 0,98 pour le groupe-contrôle.

Les chiffres nous permettent donc de conclure à un effet du format d'interaction puisque les enfants de l'échantillon consacrent moins de temps à l'interaction, preuve qu'ils comprennent plus vite et donc qu'ils réalisent plus facilement un traitement inférentiel plus complexe.

Il semblerait donc que ces données nous prouvent que le format d'interaction a un impact sur les performances de l'enfant, immédiatement après celui-ci, en phase de post-évaluation 1. Mais, elles ne nous montrent pas que cette influence dure, car le temps d'échange augmente plus chez les enfants de l'échantillon que chez ceux du groupe-contrôle entre les post-évaluations 1 et 2.

L'impact du format d'interaction dans le temps reste donc assez flou au vu des toutes ces données, mais il est établi.

2.2.3. Le lien entre les capacités préalables de l'enfant âgé de huit à onze ans et le format d'interaction

La deuxième hypothèse soulevait une autre question : celle du lien existant entre les capacités préalables de l'enfant plus âgé et sa manière de mettre en place le format d'interaction.

En effet, nous voulions démontrer qu'un enfant qui avait davantage de difficultés à réaliser un traitement inférentiel lors de l'épreuve de compréhension en pré-évaluation,

éprouvait également plus de difficultés à exercer son rôle d'expert au sein d'un format d'interaction basé sur cette capacité.

Pour pouvoir prouver ceci, nous nous sommes basés sur les aides mises en place par le plus grand au moment du format d'interaction pour l'enfant plus jeune. Nous avons ainsi examiné quelques-uns des différents types d'aide.

Ration nbre de questions/nbr d'interventions				Cphsion / 49	Ratio explication
Format d'interaction					
Enfants	Histoire 1	Histoire 2	Moyenne		
TP	27,84	41,84	34,84	27	20,65
EB	18,75	33,33	26,04	28	51,52
DR	85,16	185,71	135,435	40	59,62
MN	85,57	80,56	83,065	42	4,9
AD	0	0	0	38	100
Coefficient de corrélation				0,5307346	

L'étude des explications directes fournies par le plus grand au plus jeune nous pousse à dire qu'un enfant qui met en place principalement ce type d'aide, a des difficultés à comprendre les supports proposés, donc à réaliser des inférences pour décoder l'humour. En effet, pour ne pas être bousculé dans sa compréhension, il « impose » son explication à l'enfant plus jeune en lui laissant moins la place pour fournir sa propre compréhension du support ou une quelconque question ou objection quant à l'explication reçue.

Ainsi, nous avons étudié les pourcentages de questions posées par l'enfant plus âgé parmi ses interventions, de même que le pourcentage d'explications directes qu'il a données parmi les différentes aides qu'il a mises en place.

Nous avons également réalisé un parallèle avec le score obtenu par ces enfants de huit à onze ans lors de l'épreuve de compréhension du BiloC3.

Par l'observation des données du tableau, nous pouvons constater, que parmi les enfants de neuf-dix ans, ceux ayant obtenu un meilleur score à l'épreuve de compréhension, sont également ceux qui ont posé davantage de questions et qui ont donné moins

d'explications directes. Cela ne se vérifie pas chez les enfants de huit ans. Mais, il existe tout de même un coefficient de relation, de l'ordre de 0,53, entre le pourcentage de questions et les capacités inférentielles préalables.

Ces résultats sont à considérer de façon nuancée, car les formats d'interaction ont été menés de manière très hétérogène selon les différents experts.

De même, un autre élément de réponse émerge quant à l'âge où l'enfant plus âgé devient plus efficace dans sa communication, comme l'a soutenu Adams.

Il apparaît qu'à partir de neuf ans, l'enfant utilise plus de questions pour mener le format d'interaction dans cette étude, preuve que l'enfant s'adapte peut-être davantage à son interlocuteur, pour pouvoir être efficace.

2.3. Vérification de la troisième hypothèse

2.3.1. L'étude quantitative des connecteurs temporels

La troisième hypothèse porte donc sur le lien qui pourrait exister entre le développement langagier de l'enfant et le développement de sa capacité à réaliser des inférences. Il semblerait que la notion de temporalité soit au cœur de ces deux développements.

En effet, nous avons vu que lorsque l'enfant exprime une notion de temps simple au niveau syntaxique, par exemple grâce à la coordination « et », il traduit peut-être une capacité à réaliser des inférences moins développées, reliant les événements simplement de proche en proche. Mais, lorsqu'il avance dans cette acquisition de la temporalité, il semblerait qu'il soit également capable de mettre en place des inférences plus complexes. C'est là l'exemple de

l'utilisation des temps verbaux tels que le futur proche. L'enfant se projette de façon plus lointaine dans le temps et peut donc émettre une hypothèse quant à l'action à venir. Nous pouvons donc supposer que pour arriver à ceci, l'enfant a dû mettre en place des inférences plus complexes.

Nous avons déjà démontré que l'enfant connaissait une évolution chronologique dans le développement de sa capacité à réaliser un traitement inférentiel plus complexe entre quatre et cinq ans. Pour pouvoir établir un lien entre le développement de cette capacité et l'acquisition de la temporalité, il faut tout d'abord mettre en évidence une évolution dans le marquage de cette temporalité chez l'enfant au cours de cette même période.

Ainsi, nous avons étudié l'emploi des connecteurs temporels tels que « et après » ou « et puis » au cours des différentes phases de l'évaluation des histoires séquentielles humoristiques.

Nous pouvons constater que l'évolution du nombre de ces connecteurs est assez mitigée. En effet, il semblerait que le nombre moyen de ces connecteurs par histoire et par enfant, diminue entre la première et la deuxième phase d'évaluation passant de 1,65 à 0,9 moyens. Mais, ce nombre augmente à nouveau au cours de la troisième phase, atteignant 1,8 connecteur par histoire et par enfant.

Nombre de connecteurs temporels						
	Pré-Evaluation		Post-Evaluation 1		Post-Evaluation 2	
	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2
KP	2	1	2	1	2	1
JR	1	2	0	0	0	1
LP	0	0	0	1	4	0
HB	0	2	0	0	0	1
LB	2	0	2	0	2	3
ER	3	3	1	1	7	2
MG	8	5	5	4	4	4
MS	0	1	0	0	1	0
ML	0	0	0	1	1	1
AP	0	3	0	0	0	2
	Moyenne	1,65	Moyenne	0,9	Moyenne	1,8
	Médiane	1	Médiane	0	Médiane	1

Evaluation d'une hypothèse Test T de Student

Entre :	Probabilité	Différence significative
Pré et post 1	0,186948324	0,85269572
Pré et post 2	0,808634413	0,42375942
Post 1 et post 2	0,088941985	0,92959513

Il faut tout de même souligner le fait que la différence est réellement significative entre le nombre de connecteurs moyen employés au cours la phase de pré-évaluation et celle de post-évaluation 1.

Pourtant, au vu des chiffres, il n'y aurait donc pas de développement de la temporalité sur la même période que celui de la capacité à comprendre l'implicite. Il n'y aurait donc pas de lien entre ces deux notions.

Mais, qu'en est-il des autres marqueurs du développement de la temporalité ?

2.3.2. L'étude quantitative des marqueurs temporels verbaux

Les marqueurs temporels verbaux renvoient à l'emploi des différents temps par l'enfant. Entre quatre et cinq ans, l'enfant emploie surtout le passé composé et le futur proche (bientôt, il va manger).

L'étude du nombre de marqueurs temporels verbaux nous permet d'observer, là encore, une première diminution du nombre moyen de ces marqueurs par histoire et par enfant entre la pré-évaluation et a post-évaluation 1. Il passe ainsi de 4,75 marqueurs par enfant et par histoire à 2,25 marqueurs lors de la deuxième phase.

Mais, ce nombre a tendance à augmenter au cours de la dernière phase, atteignant 3,55 marqueurs verbaux par enfant et par histoire.

Nombre marqueurs verbaux						
	Pré-Evaluation		Post-Evaluation 1		Post-Evaluation 2	
	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2
KP	6	5	1	3	3	0
JR	3	6	2	0	1	6
LP	3	4	1	2	8	3
HB	3	7	7	1	3	2
LB	4	7	4	2	6	2
ER	3	4	1	2	7	5
MG	17	6	6	3	3	7
MS	4	2	1	1	2	2
ML	3	1	3	2	2	3
AP	2	5	2	1	4	2
	Moyenne	4,75	Moyenne	2,25	Moyenne	3,55
	Médiane	4	Médiane	2	Médiane	3

Evaluation d'une hypothèse Test T de Student
Nombre de marqueurs verbaux

Entre :	Probabilité	Différence significative
Pré et post 1	0,005156403	0,99591278
Pré et post 2	0,18817169	0,851743355
Post 1 et post 2	0,045861747	0,963660616

Bien que l'évolution soit moins importante, il existe tout de même des différences significatives importantes entre les différentes phases. En effet, celles-ci sont de l'ordre de 0,99 entre la pré- et la post-évaluation 1, et de 0,88 entre la pré- et la post-évaluation 2.

Nous pourrions donc conclure à la simple observation qu'il n'y a pas de développement dans l'acquisition de la temporalité avec ce deuxième critère. Pourtant en calculant la différence du nombre de marqueurs temporels verbaux entre les différentes phases, l'évolution est manifeste. Ceci nous permet d'obtenir des indices quant à la vérification de la troisième hypothèse.

2.3.3. L'étude quantitative du type d'explication de la chute des histoires

◆ Le nombre des explications descriptives

Lorsque l'enfant explique la chute d'une histoire séquentielle, il nous fournit à nouveau un indice quant à son développement de la temporalité. Nous pouvons supposer que lorsqu'il utilise une phrase descriptive pour expliquer la dernière image, il ne fait que peu de lien entre cette image et le reste de l'histoire. Il est alors possible de supposer qu'aucune confrontation n'a été faite entre son interprétation des significations explicites transmises par la dernière image et le reste de l'histoire, pourtant en décalage.

S'il utilise une phrase dite « temporelle » pour son explication, donc comportant un ou plusieurs connecteurs, un premier degré de lien a été établi entre la chute et le début de l'histoire. L'enfant situe les événements les uns par rapport aux autres dans le temps.

Mais, s'il utilise une phrase dite « causale », comportant un « parce que », l'enfant a non seulement situé les événements les uns par rapport aux autres dans le temps, mais il a en plus établi un lien de cause-conséquence entre eux, et ici plus particulièrement entre le début de l'histoire et la chute. L'utilisation d'une phrase causale comme explication pourrait donc marquer l'emploi d'inférences plus complexes dans l'interprétation de l'histoire et de sa chute.

Il nous faut donc observer l'évolution des différents types d'explication pour voir s'il celle-ci suit le développement de la mise en place des inférences plus complexes lors de l'expérimentation.

Lorsque nous étudions le nombre d'explications descriptives de la chute de l'histoire recueilli au cours des trois phases d'évaluation, nous pouvons constater que celui-ci connaît une diminution, passant de 13 phrases descriptives en pré-évaluation, à 10 puis à 8 phrases lors de post-évaluation 2. La diminution de l'utilisation des phrases descriptives d'explication

relevée entre la première et la troisième phase est réellement significative car étant de l'ordre de 0,81. Les enfants entre quatre et cinq ans, au cours de cette expérimentation, ont donc véritablement tendance à moins expliquer la chute par une phrase descriptive.

	Descriptive		
	Echantillon	Grpe-ctrôle	Total
Pré	9	5	13
Post 1	6	4	10
Post 2	4	4	8

Evaluation d'une hypothèse Test T de Student

Descriptive

Entre :	Probabilité	Différence significative
Pré et post 1	0,465477516	0,687357328
Pré et post 2	0,272393125	0,810865379

L'évolution du nombre d'explications temporelles relevé est plus mitigée. Elle connaît une diminution significative de l'ordre de 0,9 entre la phase de pré-évaluation et celle de post-évaluation 1, passant ainsi de 11 phrases temporelles d'explication à 2 phrases. Mais, le nombre de ces temporelles augmente à nouveau au cours de la troisième phase, passant alors à 7 explications temporelles relevées.

	Temporelle		
	Echantillon	Grpe-ctrôle	Total
Pré	4	7	11
Post 1	0	2	2
Post 2	4	3	7

Evaluation d'une hypothèse Test T de Student

Temporelle

Entre :	Probabilité	Différence significative
Pré et post 1	0,12993716	0,90850593
Pré et post 2	0,333333332	0,770584267
Post 1 et post 2	0,154845745	0,891158011

Cependant, la différence significative entre les pré- et post-évaluation 2 reste importante, de l'ordre de 0,7, preuve que là encore le nombre de phrases temporelles expliquant la chute de l'histoire a tendance à diminuer chez les enfants de quatre à cinq ans, au cours de cette expérimentation.

Pour pouvoir confirmer l'hypothèse posée, il faudrait relever une augmentation du nombre d'explications causales de la chute par les enfants. Ceci prouverait que l'évolution de la temporalité et de la capacité à réaliser des inférences plus complexe sont simultanées et donc peut-être liée.

	Causale		Total
	Echantillon	Grpe-ctrl	
Pré	2	4	6
Post 1	4	4	8
Post 2	5	5	10

Au cours de cette étude, le nombre d'explications causales produites par les enfants a tendance à augmenter. Il est de 6 phrases en pré-évaluation, de 8 en post-évaluation1 et de 10 en post-évaluation 2. De plus, la différence relevée entre la première et la troisième phase est là encore bien significative, puisqu'elle est de 0,87.

Evaluation d'une hypothèse Test T de Student

Causale		
Entre :	Probabilité	Différence significative
Pré et post 1	0,422649731	0,713655676
Pré et post 2	0,183503419	0,871322224

Globalement, nous constatons une diminution du nombre des explications descriptives et temporelles ainsi qu'une augmentation du nombre de causales produites par les enfants de quatre à cinq ans, au cours de cette expérimentation.

Nous pouvons donc y voir une évolution de la notion de temporalité chez cette même population. Les enfants affinent les liens de temporalité qu'ils réalisent entre le début et la chute des histoires séquentielles, de même que la façon dont ils expriment cette notion.

Sachant que sur cette même période, un développement se produit chez ces mêmes enfants, dans leur capacité à employer un traitement inférentiel plus complexe pour pouvoir décrypter l'implicite, nous pouvons supposer que ces deux développements et donc ces deux notions sont liées.

2.3.4. *L'étude quantitative du verbe « vouloir »*

Il nous faut donc également étudier un autre marqueur syntaxique, à savoir celui des verbes de la modalité vouloir, pour pouvoir prouver qu'il pourrait y avoir un lien entre le développement langagier de l'enfant et son développement syntaxique et plus largement langagier.

Lorsque nous étudions le nombre moyen de ces verbes produits par l'enfant au cours de la période d'évaluation, nous pouvons réellement constater qu'il existe une augmentation de leur utilisation par l'enfant.

Verbes modalité vouloir

	Pré-évaluation		Post-évaluation 1		Post-évaluation 2	
	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2	Histoire 1	Histoire 2
KP	0	0	0	0	0	0
JR	0	2	0	0	0	1
LP	0	1	0	0	1	3
HB	0	0	0	0	0	1
LB	0	1	0	0	1	1
ER	0	2	0	0	0	1
MG	0	3	0	0	0	1
MS	0	0	0	0	0	1
ML	0	0	2	0	0	1
AP	0	0	0	0	1	2
Moyenne /phase éval.	0,45		0,1		0,75	

En effet, l'enfant produit davantage de verbes « vouloir » entre la pré- et la post-évaluation 2, bien que le nombre moyen de ces verbes par enfant et par histoire diminue entre la pré- et la post-évaluation 1.

Vérification de l'hypothèse par le test T de Student

Population	Probabilité	Différence significative
Pré et post 1	0,123396817	0,902443254
Pré et post 2	0,26482371	0,792576499
Post 1 et post 2	0,002675348	0,997879379

Ainsi, l'enfant emploie 0,45 verbe « vouloir » lors de la première phase et en produit 0,75 lors de la troisième. Cette augmentation est donc bien significative puisque la différence entre le nombre moyen obtenu au cours de ces deux phases, est de l'ordre de 0,79. Si nous examinons cette différence entre les post-évaluations 1 et 2, celle-ci passe à 0,99.

Ceci est donc la preuve que les enfants de quatre à cinq ans étudiés ont donc utilisé davantage de verbes « vouloir », preuve qu'ils améliorent leur capacité à se mettre à la place des personnages. Sachant que cette capacité est capitale dans le décodage de l'implicite, ceux-ci améliorent, par conséquent, leur capacité à décoder l'implicite et donc leur traitement inférentiel.

2.3.5. La comparaison entre le développement du traitement inférentiel et le développement langagier

Dans le cadre de la troisième hypothèse, nous supposons donc qu'il existerait des liens entre le développement syntaxique de l'enfant entre quatre et cinq ans, et son développement inférentiel.

Nous avons ainsi mis en évidence que, sur la période d'évaluation mise en place au cours de cette étude, se produisaient à la fois un développement de la capacité à mettre en place des inférences plus complexes et un développement syntaxique autour des notions de modalité et de temporalité.

En plus de constater un développement simultané pour les enfants étudiés dans le cadre de ce mémoire, il nous faut donc montrer une corrélation entre les données syntaxiques et celles correspondant au traitement inférentiel.

Ceci n'a pas pu être démontré. Des raisons multiples peuvent l'expliquer telles que le nombre d'enfants trop réduit participant à l'étude ou une certaine hétérogénéité des résultats.

Nous avons donc procédé à une simple mise en parallèle de différents critères : syntaxiques et inférentiels obtenus lors de la pré-évaluation langagière et lors des autres phases d'évaluation.

Les enfants sont ainsi classés par ordre de performance, du meilleur au moins bon sur la base d'un critère faisant référence à leur capacité inférentielle, par exemple, le nombre d'aides mises en place par l'adulte lors des différentes phases d'évaluation.

Nous pouvons ainsi constater à la simple observation des données que les enfants pour qui l'adulte a dû mettre en œuvre moins d'aides, sont ceux qui ont utilisé le plus de marqueurs temporels verbaux

Ce sont également les mêmes pour qui la durée d'échange total est la moins importante.

	NB AIDES	MQ VERB	Temps d'échange	Pourcentage quest post2	Co-N /26
ER 28/03/2003	8	22	6,04	64,29	11
HB 26/06/2003	8	23	5,35	80,56	10
KP 09/03/2003	10	18	8,07	92,4	13
MG 28/08/2003	14	42	8,25	82,31	8
LP 16/05/2003	16	20	6,58	96,98	8
JR 28/03/2003	19	15	7,19	83,76	7
LB 23/11/2003	20	25	5,7	97,39	5
ML 16/10/2003	20	12	4,83	94,44	9
AP 09/12/2003	27	16	8,13	107,16	8
MS 03/10/2003	43	12	9,67	100	9

A l'inverse, les enfants pour qui le nombre d'aides mises en place est plus important, sont ceux pour lesquels le pourcentage de questions posées par l'adulte parmi ses interventions, lors de la phase de post-évaluation 2, est également plus élevé.

Par exemple, ER pour qui le nombre d'aides est le plus bas, est également celui pour qui le pourcentage de questions est également le moins important.

A contrario, MS, pour qui le nombre d'aides est le plus important, est également l'enfant dont le pourcentage de questions est le deuxième plus élevé.

Un parallèle a aussi été fait avec leur capacité de compréhension relevée lors de l'épreuve de BiloC2, qui comportait une part de traitement inférentiel.

Nous nous apercevons que les meilleurs dans cette épreuve, sont aussi ceux qui ont utilisés le plus de marqueurs temporels verbaux au cours des phases d'évaluation. Ceci est à l'image des résultats de HB, la troisième plus performante en compréhension du BiloC2, pour qui le nombre d'aides est également le plus bas, et qui est une des trois enfants, parmi les dix, qui emploie le plus de marqueurs verbaux.

La corrélation n'est donc pas prouvée mais ce parallèle ouvre des pistes non-négligeables quant à un lien existant entre le développement des capacités inférentielles et celui langagier, et plus précisément syntaxique, chez les enfants de quatre à cinq ans.

3. Conclusion de la partie pratique

Avant de réaliser cette étude, nous avons posé trois hypothèses.

La première était donc celle d'un développement de la capacité à effectuer des inférences plus complexes, pour pouvoir décoder des significations implicites, chez des enfants âgés de quatre à cinq ans.

Nous avons décidé d'évaluer cette capacité à partir de l'étude de la compréhension d'histoires séquentielles humoristiques.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence le fait que ce développement était bien réel au sein de la population étudiée dans le cadre de ce mémoire.

Au vu de ces résultats, il semblerait que les enfants soient capables de réaliser des inférences plus complexes, que celles leur permettant seulement d'extraire des informations d'un récit, comme le soutenait Adams, à partir de l'âge de quatre ans, et non pas à partir de six ans, comme l'a démontré Bernicot.

Mais, ces résultats sont issus d'une petite population étudiée.

La deuxième hypothèse portait sur l'influence du format mis en place dans le cadre de cette expérimentation.

Il semblerait que cette hypothèse soit également vérifiée, puisque les enfants de l'échantillon ayant participé au format, puissent plus facilement comprendre ensuite les histoires. En effet, bien qu'elles deviennent plus complexes, ils mettent moins de temps pour les comprendre et sont plus sensibles à l'humour que les enfants du groupe-contrôle.

De même, l'étude a permis de fournir quelques éléments de réponse quant au lien existant entre les capacités à mettre en place un traitement inférentiel chez l'enfant de huit à onze ans et sa capacité à mener le format d'interaction basé sur cette capacité en tant qu'expert. Il semblerait que ce lien existe.

Enfin, la troisième hypothèse était celle d'un lien qui pourrait exister entre le développement des inférences chez l'enfant et son développement syntaxique, voire langagier.

Cette dernière n'a pas été formellement démontrée à l'aide des données obtenues lors de cette étude. Mais, un parallèle a été dressé entre les performances des enfants en compréhension, que ce soit dans une épreuve standardisée, ou lors de l'explication des histoires séquentielles, et leurs capacités syntaxiques à l'aide de marqueurs de la temporalité ou de la compréhension des intentions. Ce parallèle met en évidence que les enfants meilleurs dans la compréhension de l'implicite, grâce aux inférences, produisent plus de marqueurs syntaxiques élaborés.

De plus, le développement de ces deux types de capacités s'effectue simultanément chez les enfants de cette population, entre quatre et cinq ans.

Discussion

L'étude que nous avons mise en place dans le cadre de ce mémoire n'est bien évidemment pas parfaite. Nous allons ainsi faire le tour des objections qui pourraient être formulées à son encontre.

Avant de commencer à construire cette étude, et pour pouvoir élaborer le sujet du mémoire, nous avons été confrontés à une première difficulté. La pragmatique du langage, et plus précisément la pragmatique développementale, est au carrefour de multiples disciplines, telles que la linguistique, la psychologie, ou encore la psycholinguistique. Il fallait pouvoir coupler les concepts apportés par cette approche avec les besoins orthophoniques. Cette diversité a donc été une richesse mais, parfois aussi, une source de difficulté, quant au choix de l'utilisation de certains concepts.

Par la suite, lors de l'élaboration de cette étude, d'autres difficultés ont surgi. La première a été celle de la définition de l'échantillon évalué. Nous avons essayé qu'il soit le plus représentatif possible, bien que son petit nombre soit une limite incontestable. De plus, les enfants évalués font partie d'une école où la population est essentiellement rurale. Leurs performances ne sont donc pas totalement représentatives des enfants de cette tranche d'âge.

Une autre difficulté a également été celle du temps consacré à chaque évaluation. En effet, ayant lieu dans le cadre de l'école, il fallait que celle-ci soit plutôt brève pour perturber au minimum les enfants lors de leur journée. Le choix des évaluations a donc été là aussi le résultat de priorités que nous avons prises. Du fait que nous ayons dû faire un choix parmi ces évaluations, nous n'avons pas pu répertorier toutes les autres données qui auraient pu influencer et expliquer les résultats que nous avons obtenus. Ainsi, les capacités discursives et narratives de l'enfant, qui auraient pu influencer ses différents récits, n'ont pas été évaluées.

Le choix des critères d'évaluation pourrait également être critiqué. Bien que la grille d'analyse soit la synthèse d'autres grilles dont l'élaboration a été évaluée et prouvée par différents auteurs, ces critères sont la conséquence d'un choix personnel. La difficulté majeure a été de déterminer des indices, simples d'utilisation, qui reflètent au maximum ce qui s'est réellement déroulé lors des multiples interactions.

Mais, une donnée reste très difficile à mettre en évidence. Il s'agit du ressenti que nous avons eu de ces interactions. La difficulté a été de quantifier certains aspects. En effet, quel indice précis pourrait évaluer l'attitude que nous avons eue avec les différents enfants ? Bien qu'elle ait été plutôt neutre et bienveillante avec tous les enfants, il est difficile de montrer que certains enfants ont pu être davantage aidés par un regard, un geste. Il aurait peut-être fallu filmer les interactions que nous avons eues au cours de toutes les évaluations avec les enfants plus jeunes, en plus de l'enregistrement vidéo des formats d'interaction. Ceci nous aurait sans doute permis de pouvoir analyser et quantifier les données gestuelles et autres regards. Mais, à ce moment-là, le délai accordé pour la réalisation de ce mémoire aurait été bien trop court.

Egalement, le choix de ne pas analyser les gestes et regards des enfants lors des formats d'interaction résulte encore de cette contrainte de temps. En effet, la transcription de leurs paroles, lors du format, mais aussi lors des interactions avec l'adulte, a déjà été extrêmement longue et fastidieuse à réaliser.

Une autre donnée a pu influencer les résultats obtenus, mais est, là encore, difficile à mettre en évidence. Il s'agit du niveau de format que nous avons adopté au cours des différents temps d'évaluations des histoires séquentielles. En effet, nous avons mis en place, de façon inconsciente, un format qui était beaucoup plus aidant au moment de la pré-évaluation. Mais, lors des post-évaluations, ce format était beaucoup plus neutre et demandait même plus de capacités d'élaboration à l'enfant, le niveau des questions (davantage de pourquoi ?) étant notamment plus élevé.

De plus, lors des ces deux dernières phases, le niveau de compréhension des histoires séquentielles demandait, là encore, plus d'efforts à l'enfant. Mais, il était également difficile d'évaluer cette donnée.

Enfin, il faut aussi souligner le fait que ces résultats sont seulement ceux de l'échantillon ou plus largement des sujets étudiés dans le cadre de ce mémoire. Ils ne sont pas forcément généralisables à tous les enfants de cette tranche d'âge.

Mais, il faut rappeler que ce mémoire est un mémoire d'orthophonie. L'approche orthophonique a pour but l'adaptation maximum au patient. L'important n'est donc peut-être pas de généraliser un comportement à toute une population, mais plutôt d'analyser le comportement des patients au cas par cas, pour pouvoir être plus proche de leurs besoins.

Conclusion

« Soyez pragmatiques »

Cette expression a donc été le point de départ illustrant toute la réflexion développée au cours de ce mémoire. Mais, elle en est aussi la conclusion.

Ce mémoire a essayé d'apporter quelques éléments de réponse quant au développement pragmatique de l'enfant, plus particulièrement entre quatre et cinq ans, et quant à l'importance capitale que revêt l'acquisition de la capacité à réaliser des inférences, indispensable afin de pouvoir décoder l'implicite.

Mais, les quelques résultats obtenus lors de cette étude ne sont pas seulement des chiffres, dont l'application est totalement éloignée de la réalité.

« Soyez pragmatiques ! » renvoie donc également à notre démarche.

L'implicite est utilisé tous les jours, par n'importe qui et dans n'importe quelle situation, que ce soit dans une boulangerie ou lors d'un entretien d'embauche. Il est donc au cœur de toute notre communication.

Loin d'une logique de rentabilité et d'efficacité, l'implicite nous permet aussi de faire passer des sentiments et des sensations de manière moins brutale, que si ces derniers étaient énoncés à haute voix.

La gêne, l'admiration, la colère ne sont pas forcément dits clairement, mais sont pourtant bien palpables et modifient notre façon de communiquer, ainsi que celle de notre interlocuteur.

L'acquisition de l'implicite, au cœur du développement pragmatique, est donc réellement capitale pour l'enfant, pour toutes les dimensions de sa communication, qu'elles soient déjà présentes, en construction ou futures.

Mais, où est donc la place de l'orthophonie dans tout cela ?

« Soyez pragmatiques » renvoie à deux aspects de la prise en charge orthophonique.

Prendre en compte l'aspect pragmatique, concret, lors des rééducations est ainsi primordial. En effet, à quoi servirait une rééducation si aucune amélioration ne se produit dans le quotidien du patient ? Il nous faut donc nous baser sur les besoins concrets de ce dernier afin d'adapter notre prise en charge au maximum à ce patient-là et ne pas systématiser une approche à tous les patients.

De plus, la définition même d'un orthophoniste est celle d'un professionnel prenant en charge les troubles de parole mais également ceux de la communication.

Les troubles du langage et de la communication ne sont pas forcément quantifiables. En effet, comment évaluer un malaise dans la communication, souvent dû justement à une mauvaise compréhension de l'implicite, alors qu'aucune perturbation concrète du langage n'est mise en évidence ?

Les tests orthophoniques mis au point ces dernières années commencent à prendre en compte cet aspect si particulier de la communication, car tellement évident mais si difficilement quantifiable. Ainsi, des échelles de la communication existent pour les enfants, de même qu'un test évaluant la maîtrise de l'implicite chez les adultes ayant des troubles neurologiques. Mais, qu'en est-il de l'évaluation de l'implicite chez les enfants ?

Mais peut-être est-ce un autre sujet de mémoire ?

Bibliographie

ACREDOLO L. et GOODWYN S.W., (1988), *Symbolic gesturing in normal children*, Child Development, 59, pp. 450-466

ADAMS C., (2002), *Practitioner review : The assessment of language pragmatics*, Journal of child psychology and psychiatry, 43, 8, pp. 973-987

AUSTIN J. L., LANE G., RECANATI F., (1991), *Quand dire c'est faire, How to do things with words*, Paris : Editions du Seuil

BATES E., (1976), *Language and context : the acquisition of Pragmatics*, New-York : Academic Press

BATES E., CAMAIONI D., VOLTERRA V., (1975), *The acquisition of performatives prior to speech*, Merrill Palmer Quarterly, 3, pp. 205-225

BATES E., BENIGNI T., BRETHERTON I., CAMAIONI D., VOLTERRA V., (1979), *The emergence of symbols : cognition and communication in infancy*, New York : Academic Press

BERNICOT J., (1992), *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France

BERNICOT J., CARON-PRAGUE J., TROGNON A., (1997), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy

BERNICOT J., MARCOS H., DAY C., GUIDETTI M., LAVAL V., RABAIN-JAMAIN J. Et BABELOT G., (1998), *De l'usage des gestes et des mots chez les enfants*, Paris : Armand Colin.

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

BERNICOT J., (2005), *Le développement pragmatique de l'enfant*, In B. PIERART, *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?*, Bruxelles : De Boeck, pp.147-161

BERNICOT J., (2006), *L'acquisition du langage par l'enfant et la pragmatique : quand la parole est utile aux enfants*, In *Le langage et l'Homme*, 41 (2), pp.1-5

BRUNER J. S., (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France

CAMAIONI C., (1993), *The development of intentional communication*, In J. NADEL et L. CAMAIONI (éds), *New Perspectives in Early Communicative Development*, Londres : Routledge, pp.82-94

CAPIRCI O., IVERSON J.M., PIZZUTO E. et VOLTERRA V., (1996), *Gestures and words during the transition to two-word speech*, *Journal of child language*, 3, pp. 645-675

DARDIER V., (2004), *Pragmatique et pathologies, comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny sous Bois : Bréal

DARDIER V., (2007), *Pragmatique du langage et développements atypiques, l'exemple des enfants et des adolescents lésés frontaux*, *Glossa*, 99, pp.12-23

DELEAU M., (1993), *Communication and the development of symbolic play. The need for a pragmatic perspective*, In J. NADEL et L. CAMAIONI (éds), *New perspectives in Early communicative development*, Londres : Routledge, pp. 97-115

DE WECK G., (1996), *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne / Paris, Delachaux et Niestlé

DE WECK G., (2005), *L'appropriation du discours par les jeunes enfants*, In B. PIERART, *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?*, Bruxelles : De Boeck, pp. 171-193

DE WECK G., RODI M., (2005), *Evaluation des capacités pragmatiques et discursives*, In B. PIERART, *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?*, Bruxelles : De Boeck), pp. 195-212

DORE J., (1974), *A pragmatic description of early language development*, Journal of Psycholinguistic Research, 4, pp.343-350

DORE J., (1979), *Conversational acts and the acquisition of language*, In E. OCHS et B.B. SCHIEFFELIN (éds), *Developmental Pragmatics*, New York : Academic Press

DUCHÊNE MAY-CARLE A.,(2000), *La gestion de l'implicite*, Isbergues : Ortho Editions

DUNN K. et KENDRICK C., (1982), *The speech of two and three years old to infant siblings : Baby talk and the context of communication*, Journal of chil language, 9, pp.579-595

ERVIN-TRIPP S. et MITCHELL-KERNAN C., (1977), *Child discourse*, New York : Academic Press

GUIDETTI M., (2003), *Pragmatique et psychologie du développement : comment communiquent les jeunes enfants*, Paris : Belin

HALLIDAY M.A.K., (1975), *Learning how to mean : an exploration in the development of language*, Londres : Arnold

KERBRAT-ORECCHIONI C., (1986), *L'implicite*, Paris : Armand Colin

KHOMSI A., (1982), *Langue maternelle et langage adressé à l'enfant*, Langue Française, 54, pp. 93-107

LACROIX F., GAUX C., WEIL-BARAIS A., (2007), *Emergence des habiletés phonologiques chez le jeune enfant : analyse des interventions des assistantes maternelles en situation d'interaction avec des enfants de deux à trois ans*, In Psychologie Française, L'acquisition du langage, 52 (1), pp.1-122

MARCOS H., (1998), *De la communication pré-linguistique au langage : formes et fonctions*, Paris : L'Harmattan

NINIO A. et BRUNER J., (1978), *The achievements and antecedents of labelling*, Journal of child language, 5, pp.1-15

OCHS E. et SCHIEFFELIN B.B., (1979), *Developmental Pragmatics*, New York : Academic Press

REBOUL A. et MOESCHLER J., (1998), *La pragmatique aujourd'hui*, Paris : Editions du Seuil

RELET J-M., (1989), *Compréhension et interactions verbales entre enfants de cinq et neuf ans*, Mémoire de DU de psycholinguistique, Université de Nantes

RONDAL J-A., (1983), *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles : P. Mardaga

SEARLE J., (1972), *Les actes de langage*, Paris : Hermann

SEARLE J.R., (1979), *Expression and meaning*, Cambridge : Cambridge University Press

SEARLE J.R. et VANDERVEKEN D., (1985), *Foundations of illocutionary logic*, Cambridge : Cambridge University Press

SNOW C.A., PAN B.A., IMBENS-BAILEY A. et HERMAN J., (1996), *Learning to say what one means : A longitudinal study of children's speech act use*, Social Development, 5, pp. 56-84

SPERBER D. et WILSON D., (1997), *Intuitive and reflective beliefs*, In Mind and language, 12 (1), pp. 67-83

SPERBER D. et WILSON D., (1999), *Conceptual tools for a natural science of society and culture*, In Radcliffe-Brown Lecture in Social Anthropology, *Proceedings of the British Academy*

SPERBER D. et WILSON D., (2002), *Pragmatics, modularity and mind-reading*, In Mind and language, 17, pp. 3-23

TOMASELLO M., CONTI-RAMSDEN G., EWERT B., (1990), *Young children's conversations with their mothers and fathers : Differences in breakdown and repairs*, Journal of child language, 17, pp.115-130

VANDERVEKEN D., (1992), *La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation*, Cahiers de linguistique française, 13, pp.9-61

VENEZIANO E., (1987), *L'adaptation verbale : mères et enfants*, In Gérard Naef (éd.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neufchâtel : Delachaux et Niestlé

VENEZIANO E., (1999), *L'acquisition des connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer*, Revue Parole, 9/10, pp.1-28

VENEZIANO E., (2000), *Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années*, In M. KAIL et M. FAYOL (Eds), *L'apprentissage du langage : le langage en émergence, de la naissance à trois ans*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 231-265

VERSCHUEREN J., ÖSTAMN J.A. et BLOMMAERT J., (1995), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company

VOLTERRA V. et ERTLING C.J., (1990), *From gestures to language in hearing and deaf children*, New York : Springer-Verlag

WEILL M., (1989), *Langage maternel adressé à l'enfant : et si on regardait un livre ensemble ?*, Mémoire de DU de psycholinguistique, Université de Nantes

WETHERBY A.M., PRUTTING C.A., (1984), *Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children*, Journal of Speech and Hearing Research, 27, pp. 364-377

Annexe 1

Profils

Test du langage Oral

Pour les médecins de PMI

(Version équivalente à BiloC1)



UNIVERSITÉ
FRANÇOIS - RABELAIS
TOURS

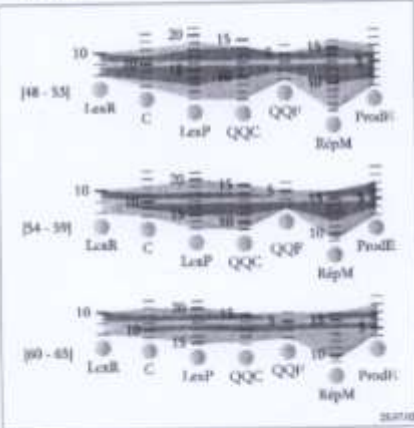
A. KHOMSI

LABORATOIRE "LANGAGE & HANDICAP"

DÉPISTAGE DES TROUBLES DU LANGAGE EN MOYENNE SECTION DE MATERNELLE

Ecole :	Année :	Mois :	Jour :
Nom :	Date de l'examen :		
Prénom :	Date de naissance :		
Sexe :	Age :		

Lexique en Réception :
Compréhension :
Lexique en Production :
Qu'est-ce Que C'est ? :
Qu'est-ce Qu'il Fait ? :
Répétition de Mots :
Production d'Énoncés :



[18 - 35] LexR C LexP QQC QQP ProdE
[34 - 55] LexR C LexP QQC QQP ProdE
[55 - 65] LexR C LexP QQC QQP ProdE

Annexe 2

Bilan Informatisé Langage Oral & Contraintes Cycle II		Abdelhamid Khomsi Université François Rabelais • Tours Laboratoire "Langage & Handicap"		
31/04/11				
Ecole :	Classe :	Date de l'examen :	Année :	Mois :
Nom :	Sexe :	Date de naissance :		Jour :
Prénom :		Age :		

Util-S :

CO-N :

CO-T :

LexR-N :

LexR-P :

LexR-T :

RepM :

LexP :

ProdE :

Chim :

Alph-N :

GSM

CP

CE1

CNC :

IMO-N :

IMO-T :

DR-N :

DR-T :

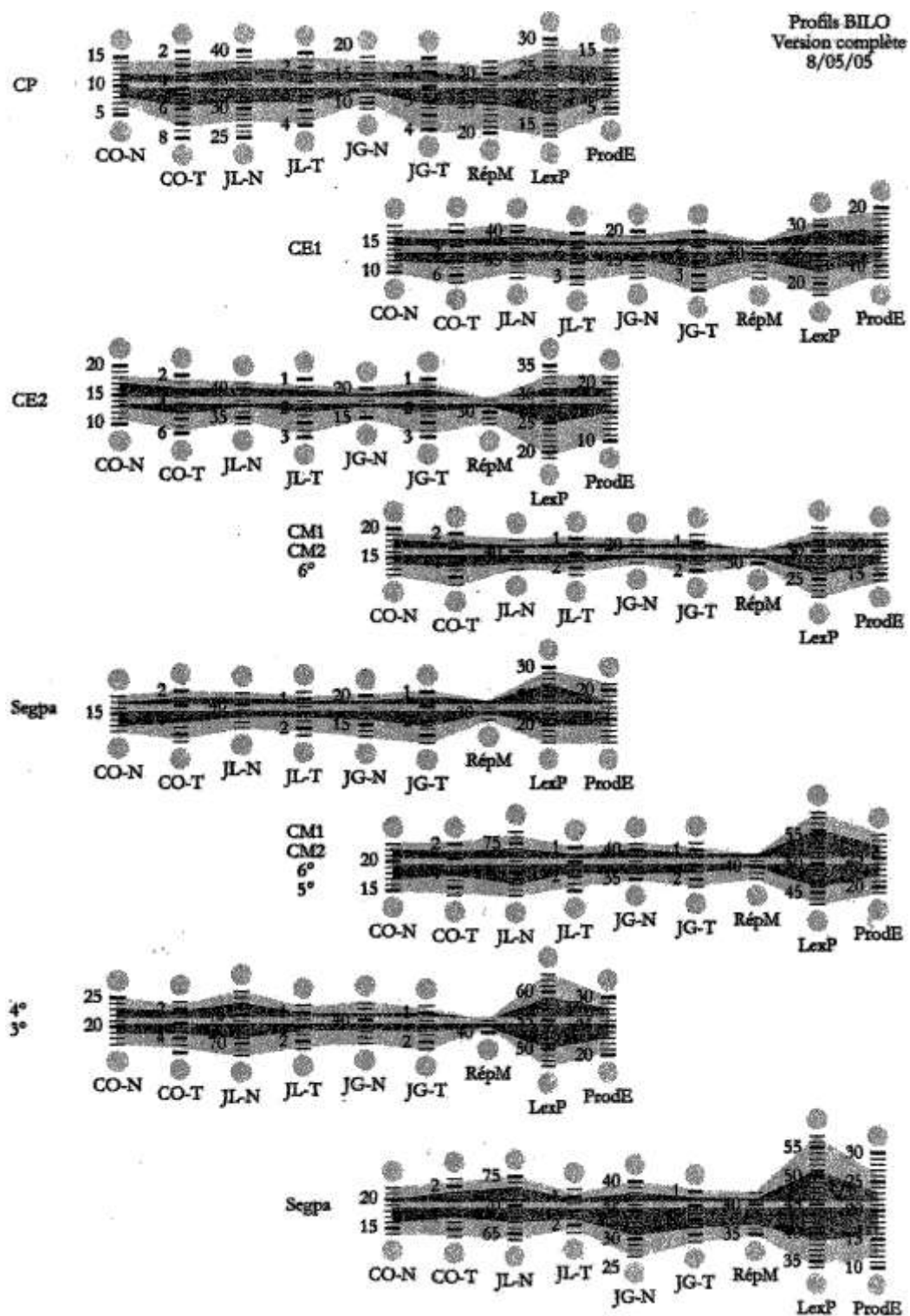
MM-N :

AttVis-N :

AttVis-T :

Annexe 3

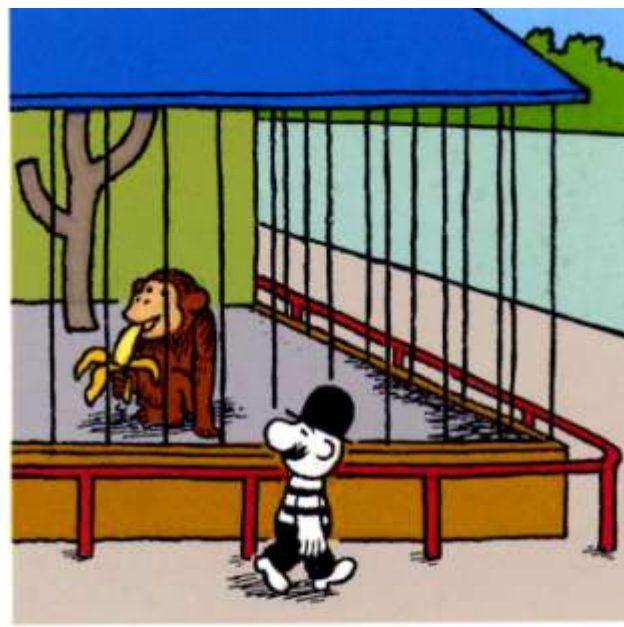
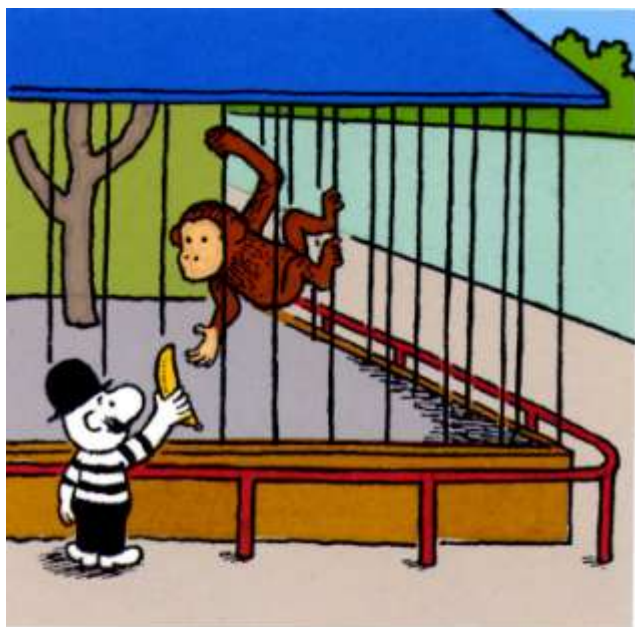
Profils BiloC3



Annexe 4

Exemple d'histoire séquentielle humoristique

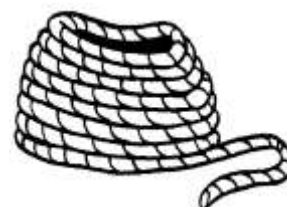
De Maître Jacot



Annexe 5

Test de l'humour basé sur le Jeu Des Aventuriers

Les marins du bateau veulent aider une sirène. Cette sirène est poursuivie par des requins, qui veulent la dévorer. Comment vont faire les marins pour la sauver ?



- Les marins repêchent la sirène en l'attrapant avec la canne à pêche.
- Ils commencent une partie de cartes dans le bateau.
- Ils lancent une corde à la sirène pour la remonter sur le bateau.

Annexe 6

Pré-interaction Le Singe et la banane (MG)

- A : Alors, regardes le début de l'histoire ! Dis-moi ce qui se passe
- E : C'est le singe, y veut, y veut, euh, euh... la banane, mais sauf qu'il peut pas, Pacque s'y s'lâche y va tomber et y va se casser
- A : Mmh ! Et qu'est-ce qu'on voit encore sur le... sur le dessin ?
- E : On voit un arbre qu'est dans la prison, et puis, le gendarme, il lui donne une banane
- A : Moi, je ne pense pas que ce soit un gendarme. Tu sais comment il s'appelle ce petit bonhomme ? Il s'appelle Jacot. (Silence) Alors Jacot, qu'est-ce qu'il est en train de faire ?
- E : Il est en train de donner une banane
- A : Il est en train de donner une banane. Alors regarde ce qui se passe après
- E : Y se passe, que, euh, ben... y, y mange pacque ben il a grand faim et puis il est tombé, mais sauf que là c'est cassé, pacque il est tombé vite pour avoir la banane, pour pas qu'elle se mette dans l'arbre et pour pas qu'il doit aller en chercher une autre
- A : D'accord, donc là, le singe, il est en train de ... sur celle-ci, le singe y fait quoi ?
- E : y mange
- A : Il mange quoi ?

- E : La banane
- A : Il mange la banane. Regardes la fin de l'histoire, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qu'il lui arrive à Jacot ?
- E : Il lui arrive que, ben, il en voulait plus d'sa banane et puis après il l'a jeté et puis ça a fait tombé
- A : Alors, qui tombe ?
- E : Le petit garçon
- A : Le petit garçon tombe, donc qu'est-ce qui s'est passé entre les deux ?
- E : Y s'est passé que après il a perdu son chapeau
- A : Mais, entre l'image où le singe mange et l'image où Jacot est en train de tomber, qu'est-ce qu'il va manquer à ton avis ? Qu'est-ce qu'il va y avoir sur cette image qu'on ne voit pas ? Comment est ce que le bonhomme Jacot, est-ce qu'il a pus tomber sur la banane ?
- E : C'est que... c'est que, il voulait attraper la banane mais y pouvait pas, parce qu'elle est tombée
- A : On regard ? Alors qu'est-ce qui s'est passé ?
- E : Il s'est passé que la banane, il l'a remis là et que après il l'a jeté là ? (+ désignation sur les cartes) et après, comme il va courir vite, y va retomber dans le mur
- A : Peut-être ! Et qui lance la banane ?
- E : Le singe

Annexe 7

Post-interaction 1 Le timbre (LP)

- A : Alors, regardes. Qu'est-ce qui se passe ?
- E : Il écrit
- A : Mmh ! Il écrit quoi ?
- E : Il écrit des lettres
- A : Oui. Regardes après ?
- E : Il donne quelque chose au chien
- A : Mmh ! Est-ce que tu sais comment ça s'appelle ?
- E : Oui
- A : Ca s'appelle comment ?
- E : Le euh, euh
- A : Une ...
- E : Une enveloppe
- A : Oui, une enveloppe. Et qu'est-ce qu'il fait le chien avec cette enveloppe ?

- E : (fait le geste de lécher)
- A : Oui. Comment ça s'appelle ?
- E : Il fait comme ça. Il met, il met, il met sa bouche
- A : Oui, regardes, après ?
- E : Il met sa bouche ici
- A : Mmh ! Et qu'est-ce qu'il est en train de lécher le petit chien ? Est-ce que tu sais comment ça s'appelle ça ?
- E : Non
- A : Le petit truc rouge qu'on met on haut de l'enveloppe, c'est le ... t ... c'est le timbre
- E : Ah oui
- A : Oui. Et regardes, la fin, qu'est-ce qui s'est passé ?
- E : Il a mangé
- A : Oh Qui a mangé ?
- E : Le chien
- A : Et oui. Ben il n'a pas de chance ce monsieur
- E : Ouais ... N'importe quoi

Annexe 8

Post-interaction 2 Le gâteau (MS)

- A : Alors regardes, qu'est-ce qui se passe au début ? (Silence) Dis moi. Qu'est-ce que tu vois ?
- E : Rien
- A : Il fait quoi ce monsieur ? (Silence)
- E : Il roule
- A : Il roule quoi ? (Silence)
- E : De la salade
- A : Mmh ! Non ! Ce n'est pas de la salade. Qu'est-ce qu'il est en train de faire peut-être ?
- E : Un rouleau
- A : Comme un gâteau ? (Silence)
- E : Oui
- A : Peut-être qu'il fait un gâteau avec le rouleau. Regardes, après ?
- E : Une tarte
Peut-être qu'il est en train de faire une tarte, c'est une bonne idée, oui. Et là, qu'est-ce qui se passe ? (désignation téléphone) (Silence)

- E : C'est tout cassé
- A : Alors, le téléphone, il ...
- E : Il sonne
- A : Le téléphone est en train de sonner. Et après ? (Silence) Qu'est-ce qu'il fait le petit monsieur ? (Silence)
- E : Il téléphone
- A : Il téléphone. Je te montre comment elle se finit cette histoire ? Attention j'crois qu'elle est un petit peu rigolote . Tu vas voir
- E : Le chien, il prend
- A : Qu'est-ce qu'il a pris le chien ? (Silence)
- E : La tarte
- A : Comment, est-ce qu'il a fait le chien pour prendre la tarte ?
- E : Il a monté sur la table
- A : Mmh !
- E : Et après, il l'a mangé
- A : Mmh ! Alors, du coup, est-ce qu'il va rester du gâteau pour le monsieur ?

Annexe 9

La revanche des lapins

de 9mn41 à 13mn10
de 27mn40 à 31mn14

G : Maintenant, c'est la revanche des lapins. T'aimes les lapins ?

P : (fait oui de la tête)

G : Alors là, qu'est-ce qu'il a lapin ?

P : Il (Silence) y, y a, y a une voiture qu'est passé sur lui.

G : Ben oui. Là c'est quoi ? Le camion, il vend quoi ? (Silence)

Il vend quoi, le camion ? (chuchoté) (Silence) Là (chuchoté)

P : Pffr

G : Tu sais pas ? (chuchoté) Alors regardes le camion et là regardes.

Qu'est-ce que c'est ?

P : Un lapin

G : Oui. Et qu'est-ce qu'ils veulent faire les lapins ?

P : Il veut l'écraser

G : Ben non, ils veulent se venger

P : Ouais

G : Là, qu'est-ce qu'il fait le lapin ?

P : Il saute

G : Pour faire quoi ?

P : Pour que, pas y l'écrase

G : Ben oui, Et là regarde ! Qu'est-ce qu'il fait là, le, euh, monsieur ?

Regarde ses mains (Silence) Il freine ?

P : Oui

G : Oui, parce que si il, si il veut écraser l'lapin, si il veut pas écraser le lapin

Pour pas l'tuer (Silence)

Et là, regarde, tout ce qu'ils font les lapins. Qu'est-ce qu'ils font là ?

P : Ils sautent

G : Qu'est-ce qu'il a le monsieur, là ? (Silence)

Est-ce qu'il est content ?

P : Non, pacque y, y, y griffent sa voiture

G : Non, mais c'est qu'ils passent. Il peut plus rouler. Et là, là, qu'est-ce

Qu'ils font les lapins ? Pourquoi ils sont tous en train de le regarder ?

P : Pacque (Silence)

G : Il vend quoi lui ? (Silence)

P : Il vend la... la voit, la voiture

G : Non, il vend des glaces (chuchoté) D'accord ?

P : (fait oui de la tête)

G : Et là, là, regardes, qu'est-ce qu'ils font les lapins ? Ils regardent qui ?

P : Ils regardent le, euh, le monsieur

G : Et qu'est-ce qu'il vont... Regarde. Qu'est-ce qu'il a le monsieur maintenant ?

P : Il est mort

G : Non (Silence). Regarde (chuchoté) Est-ce qu'il est content ?

P : Non

G : Là, il y a quoi sur le panneau ? (Silence) Y a quoi comme animal ?

P : Un lapin

G : Oui. T'as vu y a le camion (Silence)

P : (fait oui de la tête)

G : T'as vu là ; il se réveille et puis là, il va voir, euh, son camion. D'accord ?

P : (fait oui de la tête)

G : Et là, qu'est-ce qu'ils font là, les lapins ?

P : Ils mangent des glaces

G : Est-ce qu'ils sont contents ?

P : Oui

G : Oui (Silence) Est-ce que t'as compris ?

P : (fait oui de la tête)

G : Qu'est-ce qu'ils ont voulu faire les lapins ? (Silence)

Qu'est-ce que t'as compris de l'histoire ?

P : Ils sautent

G : Oui, mais qu'est-ce qu'ils veulent ? Dans le camion ?

P : Ils veulent conduire

G : Tu sais, regardes, à la fin. Regardes (Silence)

Regardes, qu'est-ce qu'ils veulent les lapins ?

P : Les glaces

G : Ben oui

Annexe 10

Image : L'autruche

de 17mn40 à 18mn06
de 8mn00 à 8mn28

G : C'est quoi ça ?

P : Une dinde

G : Non, c'est une autruche

P : Une autruche. J'adore les autruches. C'est bon à manger

G : Et ça, c'est un monsieur, et alors c'est du golf. Euh, il lui jette une balle, avec son bâton, puis il faut qu'elle tombe dans un trou. Et à mon avis, il lui dit :

« T'as vu, où c'est qu'elle est tombée, ma balle ! Et voilà, c'est fini.

P : J'ai tout compris les histoires.

Résumé :

Ce mémoire étudie le développement pragmatique de l'enfant entre quatre et cinq ans, et plus particulièrement le développement de la capacité à décoder les significations implicites, grâce au traitement inférentiel.

Il s'agit de mettre en évidence le fait que la compréhension de l'implicite, et donc la mise en jeu de la capacité à réaliser des inférences complexes, est au cœur de l'adaptation communicative de l'enfant. Cette adaptation lui permet d'être plus efficace dans la communication de ses intentions. L'expérimentation mise en place au cours dans le cadre de ce mémoire donne quelques éléments de réponse quant au développement de cette capacité particulière. Il est démontré que la capacité à réaliser des inférences, et donc à décoder l'implicite, évolue réellement chez l'enfant entre quatre et cinq ans, et qu'elle est notamment influencée par les formats d'interaction. Ce mémoire donne également quelques pistes quant au lien qui existerait entre le développement langagier et celui de la capacité à comprendre l'implicite.

Plus largement, l'objectif de ce mémoire est de mettre en évidence le fait que le développement du langage de l'enfant est basé sur l'usage qu'il peut en faire, et n'est donc pas le résultat d'un apprentissage explicite, mais plutôt là encore, implicite.

Mots-clé :

- Langage
- Communication
- Pragmatique du langage
- Implicite
- Inférences
- Adaptation de la communication
- Développement du langage
- Humour
- Format d'interaction
- Théorie de la pertinence