



**HAL**  
open science

## Compétences pragmatiques, théorie de l'esprit et non linéarité discursive chez l'enfant

Edy Veneziano

► **To cite this version:**

Edy Veneziano. Compétences pragmatiques, théorie de l'esprit et non linéarité discursive chez l'enfant. Travaux linguistiques du CerLiCO, 2015, Linéarité & Interprétation, 28 (1), pp.181-194. halshs-01273744

**HAL Id: halshs-01273744**

**<https://shs.hal.science/halshs-01273744>**

Submitted on 13 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Edy VENEZIANO**

*Université Paris Descartes-CNRS*

*MoDyCo (UMR 7114) et LPPS (EA 4057)*

## **Compétences pragmatiques, théorie de l'esprit et non linéarité discursive chez l'enfant**

La linéarité du signifiant doit se confronter, d'une part, avec la simultanéité de la représentation mentale du signifié et, d'autre part, avec l'utilisation pragmatiquement appropriée du langage dans une conversation qui doit avoir un regard rétroactif, sur ce qui a été dit dans le discours précédent par soi même ou par autrui, et en même temps un regard proactif, orienté vers la réponse attendue de la part de l'interlocuteur. Nous allons ainsi argumenter que l'utilisation pragmatiquement appropriée du langage, tout en étant contrainte localement par la linéarité inhérente à l'enchaînement de la parole, a une dominante non linéaire. Des exemples d'utilisations informatives du langage produites par des tout jeunes enfants serviront à illustrer ces fonctionnements : les justifications de requête et de refus, ainsi que les demandes de clarification qui ont lieu dans les interactions communicatives naturelles entre enfants et leurs partenaires familiaux.

### **Introduction**

La linéarité est l'un des deux principes fondamentaux du langage relevés par de Saussure (l'autre étant l'arbitrarité) : 'C'est la constatation à la fois simple et profonde selon laquelle il est impossible de prononcer à la fois deux éléments de la langue' (de Saussure, 1916/1995)<sup>1</sup>. La linéarité du signifiant doit se confronter avec la simultanéité de la représentation mentale du signifié et impose des règles d'ordre qui varient en fonction des typologies des langues (voir par ex., Cotte, 1999)

La linéarité pose un enjeu majeur à l'enfant en train d'acquérir le langage. En effet, les stimuli sont souvent simultanés et ainsi le sont leur appréhension sensorielle et perceptive et leur représentation mentale. Mais, pour parler de ces événements, il est nécessaire de les contraindre dans une succession linéaire de la parole<sup>2</sup>. Cette propriété pose une difficulté supplémentaire au moment où l'enfant commence à combiner les mots entre eux et peut expliquer le temps, souvent long, qui passe entre la production d'énoncés à un mot à celle

---

1. voir Testenoire (2010) pour une discussion approfondie de la notion de linéarité dans la pensée de deSaussure

2. Il s'agit certainement du signifiant mais, comme le montre Testenoire (2010), à des moments dans la réflexion saussurienne, ça peut concerner aussi le signe linguistique dans sa totalité.

d'énoncés à deux mots et plus (ex., Veneziano, 2013). L'enfant doit apprendre à défaire le simultané et à prendre des décisions à propos de l'ordre dans lequel les mots doivent être enchaînés séquentiellement. Ainsi, s'il veut parler de la 'rougeur' de sa petite voiture il devra décider si dire *rouge voiture* ou *voiture rouge* ; et s'il veut parler de la dame, imagée dans un livre, qui tient en main un gâteau d'anniversaire, et qu'il est limité à la production de deux mots seulement dans un énoncé (dans une courbe intonative unique), il devra décider si dire *dame porte*, *porte dame*, *gâteau porte*, *porte gâteau*, ou encore *dame gâteau* ou *gâteau dame* ! Or, au début de la combinaison des mots, plusieurs de ces possibilités sont réalisées, des fois même une à la suite de l'autre. Par exemple, à 21 mois, une fillette, en train de regarder un livre d'images avec sa mère, dit successivement, *porte gâteau* suivi de *gâteau porte* (voir (1) ci-dessous). Mais il serait erroné de conclure que l'ordre est pour cela aléatoire. Même si le premier énoncé en (1) ci-dessous (CHI1) ne suit pas l'ordre syntaxiquement approprié, il respecte les contraintes discursives et pragmatiques dans lesquelles il est produit:

- (1)
- \*MOT1: *Qu'est-ce qu'elle porte la dame là? #1.6 hein C ? qu'est-ce qu'elle porte?*
  - %act: *pointe du doigt la dame*
  - \*CHI1: *akó epot*
  - %int : *gâteau (elle) porte*
  - \*MOT2: *un gâteau # elle porte un gâteau oui:*
  - \*CHI2: *epot akó:*
  - %int : *(elle) porte gâteau*
  - \*MOT3: *oui elle porte le gâteau*

En effet, en répondant à la question '*qu'est-ce que*' de la mère, CHI1 apporte en premier l'information demandée par MOT1, et c'est bien ce même élément qui est focalisé par la mère en MOT2 (un gâteau) avant de reconstituer l'énoncé entier dans une forme grammaticalement appropriée. Et c'est à la suite de MOT2 que l'enfant, en CHI2, linéarise les mots dans l'ordre syntaxiquement attendu, en suivant en cela l'ordre utilisé par la mère en MOT2, et repris encore une fois par elle en MOT3.

Ainsi la prise en considération des spécificités discursives et des nécessités pragmatiques de la communication amène les locuteurs à restructurer la linéarité syntaxique et donner la priorité à d'autres principes. Or, dans le cas de l'exemple en (1), nous ne savons pas si la fillette part d'une connaissance d'ordre syntaxique qu'elle viole pour des raisons pragmatiques ou si ces dernières, plus liées à l'usage et à l'intuitivité du *savoir faire*, se déploient plus précocement que les règles syntaxiques. Nous pouvons toutefois constater que la linéarité respectant les règles syntaxiques est encouragée et modelée par la mère de manière répétée, offrant ainsi à l'enfant autant d'opportunités pour les acquérir (voir par ex., Chouinard & Clark, 2003 ; Veneziano, 2014).

Je vais argumenter que l'activité de locuteur/interlocuteur, tout en étant contrainte localement par la linéarité inhérente à l'enchaînement de la parole, a une dominante non linéaire. Autant l'interprétation et la compréhension de l'interlocuteur, que les moments de prise de parole de la part du locuteur, nécessitent d'aller au delà de la linéarité. Pour la compréhension, Grunig (par ex., 1999) parle de 'reformatage' qui est 'une déstructuration/restructuration radicale, défaisant les réseaux syntaxiques et ceux des réseaux sémantiques qui leur sont isomorphes' (1999 : 181).

Une communication réussie nécessite la prise en compte de l'interlocuteur, de ses états psychologiques (intentionnels et états de connaissances) supposés, que ce soit de manière explicite et consciente ou, chez le jeune enfant, surtout de manière implicite. Autant pour comprendre que pour

prendre la parole, le locuteur / interlocuteur est très souvent amené à naviguer dans le temps en effectuant des mouvements rétroactifs -- vers ce qui a été dit auparavant -- et des mouvements proactifs -- vers les réponses qu'on peut prévoir à la suite de la contribution présente --, ainsi qu'à simultaniser en pensée l'ensemble des informations dispersées dans le temps. Même pour la paire adjacente la plus simple comme 'question-réponse', la question est posée sur la base des expériences passées avec l'allocutaire (et elle est ainsi orientée rétroactivement) et en pensant à ce que l'allocutaire est capable de, ou pourrait, répondre (et elle est ainsi orientée proactivement). La réponse aussi doit se mettre en relation avec le tour précédent -- avec la question -- qui la définit comme étant une réponse -- et peut en même temps relancer la conversation en s'orientant proactivement vers l'avant<sup>3</sup>, comme dans l'exemple en (2) :

(2)

\*MOT1 : *Qu'est-ce qu'il mange le garçon?*

%act : pointe un garçon dans un livre d'images, avec une pomme et une poire dans ses mains

\*CHI1 : *pomme?*

%com : tour à double fonction : réponse et demande de confirmation

\*MOT2 : *oui une pomme*

L'utilisation du langage est soumise donc à des règles ou principes qui ne sont pas linéaires. Parmi ces principes il y a celui d'être informatif pour son interlocuteur, de dire ce qu'on suppose va l'intéresser, tout en respectant la maxime conversationnelle de quantité de Grice (1975) (fournir autant, mais pas plus, d'information qu'il n'est requis). Ce principe fondamental à l'utilisation communicativement adéquate du langage requiert la prise en considération des états mentaux, intentionnels et épistémiques, d'autrui : elle requiert une théorie de l'esprit au moins au niveau implicite, en tant que savoir faire en action (et pas nécessairement conscient). Ce principe contraint l'activité du locuteur/interlocuteur et nécessite, de sa part, de soumettre la non linéarité des informations à la linéarité de la parole. A ce niveau le sujet doit canaliser dans ses choix énonciatifs linéaires des contenus dispersés dans le temps et/ou dans l'espace. Il est intéressant de noter que ce travail va dans le sens contraire de celui exigé aux débuts de l'acquisition où, comme mentionné plus haut, l'enfant doit apprendre à délayer dans la linéarité de la prise de parole des contenus donnés simultanément à la perception.

## **2. Utilisation du langage en interaction et théorie de l'esprit**

Il y a un lien très fort entre la théorie de l'esprit (TdE) et le développement des capacités communicatives et langagières.

En effet, devenir un locuteur-interlocuteur compétent n'implique pas seulement d'acquérir le lexique et les règles grammaticales d'une langue, mais nécessite aussi la capacité d'attribuer aux locuteurs des intentions communicatives et de les inférer à partir de leurs énoncés. Il implique aussi d'attribuer croyances et connaissances à l'interlocuteur afin de comprendre ses buts communicatifs, et d'adapter les énoncés propres en fonction des effets qu'on veut obtenir sur l'interlocuteur (par exemple, Origg & Sperber, 2000).

---

<sup>3</sup> Ce type de tour de parole est connu sous le terme de 'turnabout' (Kaye & Charney, 1980)

## 2.1. La Théorie de l'esprit : savoir faire et savoirs

Nous conceptualisons les autres comme des êtres doués d'intentions, d'émotions et de connaissances, états psychologiques que nous considérons comme le moteur de leurs comportements. Nous avons une théorie de l'esprit humain qui nous permet d'adopter à leur égard une attitude "mentaliste". L'attribution d'états mentaux de type intentionnel, émotionnel ou épistémique, permet de faire des prédictions et de comprendre les comportements observables en fonction de constructions mentales non observables. Elle implique aussi la compréhension que les intentions et connaissances d'autrui peuvent être différentes de celles propres, d'où la nécessité de persuader et d'informer autrui.

Cette capacité se développe chez l'enfant sur une longue période (voir, par exemple, Chandler, 2001; Veneziano, 2009).

On peut distinguer un *savoir faire implicite* d'un *savoir* plus maîtrisé à propos des états psychologiques d'autrui.

Le *savoir faire* à propos 'de l'esprit' se manifeste dans des situations de communication familiales où l'enfant agit en première personne avec des intentions et des désirs propres à réaliser (Astington, 2001). Ce type de *savoir faire* peut être inféré à partir de comportements divers. L'une des premières conduites est la capacité d'attirer l'attention d'un partenaire d'interaction sur l'objet de sa propre attention ou de suivre le centre d'attention d'autrui : pour cela, l'enfant doit considérer l'état attentionnel d'autrui comme différent du sien et nécessitant d'être dirigé (Tomasello, 1995).

Un certain nombre d'études suggère qu'à 18 mois, les enfants peuvent faire la différence entre leurs désirs propres et ceux d'autrui. Ainsi, quand l'expérimentatrice montre qu'elle aime une nourriture que l'enfant n'aime pas et, vice-versa, de ne pas aimer ce que l'enfant aime, ces enfants donnent à l'expérimentatrice la nourriture qu'elle aime et non celle qu'ils aiment eux, ce qui n'est pas le cas à 14 mois (Repacholi & Gopnik, 1997). Autour de 2 ans, les enfants demandent différemment un objet selon qu'il a été caché en absence ou en présence de la mère (O'Neill, 1996), ou attirent de manière différente l'attention de la mère sur un objet selon s'il peut être vu ou s'il est caché de la vue de cette dernière (Franco, 2001), donnant ainsi des indications de pouvoir prendre en considération l'état de connaissance d'autrui.

Plus bas, nous allons nous centrer sur d'autres conduites, portant plus spécifiquement sur la compréhension et la production du langage, qui confortent à la fois l'existence de ce *savoir faire implicite* à propos des états de connaissance d'autrui, et attestent du travail non linéaire que les jeunes locuteurs/interlocuteurs sont amenés à faire dans leur utilisation communicativement appropriée du langage.

Des connaissances plus élaborées apparaissent autour de 4-5 ans. Elles sont mises en évidence dans les situations test dites de 'fausse croyance' ou de "transfert inattendu" (voir Wimmer & Perner, 1983, pour la situation princeps). Dans cette situation l'enfant est appelé à différencier sa propre connaissance du monde de celle d'un personnage qui ne dispose pas de la même information. Il doit prédire où le personnage (un enfant du nom de Maxi) va chercher un objet (du chocolat) que le personnage sait se trouver à un endroit (là où il l'a mis) où il n'est pas en réalité (car il a été déplacé en son absence) en répondant à une question simple : "Où Maxi va-t-il chercher le chocolat?". Jusqu'à l'âge de 4-5 ans, les enfants disent que Maxi cherchera le chocolat là où il se trouve en réalité, tandis qu'à partir de 4-5 ans, la plupart des enfants répondent que Maxi cherchera le chocolat à l'endroit où il se trouvait au moment où il l'avait rangé, en conformité donc avec sa représentation mentale et non avec la réalité. L'enfant devient ainsi capable de prendre en considération les états mentaux d'autrui aussi dans des situations fictives et dans un contexte de type 'didactique' où on teste la connaissance de

l'enfant sans que ce dernier se sente personnellement impliqué. Il est intéressant de noter que pour réussir ce test de fausse croyance l'enfant doit aussi en même temps traiter l'information passée (sur la représentation mentale de Maxi) et se projeter vers l'action future de Maxi et la représentation de la [déception] de Maxi face à l'absence du chocolat.

l'enfant devient capable d'entretenir deux ou plusieurs interprétations de la même réalité pour soi même, ou d'envisager que des personnes différentes (Chandler, 2001) ou deux personnages d'une histoire (Veneziano, 2009) peuvent avoir des points de vue différents à propos d'une même réalité. <<<<<<<<<d'autre part, les connaissances à propos des intentions et des connaissances propres et d'autrui deviennent de plus en plus explicites et conscientes, pouvant être objet d'un discours métacognitif.

[par ]

### **3. Pragmatique du langage : savoir faire à propos de l'esprit et non linéarité discursive**

#### **3.1. Un exemple de compréhension précoce**

Les savoir faire à propos de l'esprit guident l'enfant dans les interprétations qu'il va faire pour *comprendre* ce dont parle leur interlocuteur. A partir de 18 mois, les enfants arrivent à identifier la signification d'un nouveau mot en inférant ce qui est nouveau *pour* le locuteur (Akhtar Carpenter & Tomasello, 1996 ; Tomasello & Haberl, 2003). Dans ce type d'expériences, l'enfant et deux expérimentateurs jouent avec trois objets. Quand l'un des deux expérimentateurs (E1) sort de la pièce, l'enfant et l'autre expérimentateur (E2) jouent avec un quatrième objet. En rentrant dans la pièce, E1 pointe vers la table où se trouvent les quatre objets, et dit "oh, a gizzer". La plupart des enfants comprennent que 'gizzer' réfère à l'objet, *nouveau pour E1*, mais pas nouveau pour l'enfant. Ces résultats, tout en confirmant la capacité de tout jeunes enfants à prendre en considération l'état de connaissance des locuteurs, montrent aussi les liens étroits entre une telle attribution et le fonctionnement langagier. Les *savoir faire* à propos de l'esprit permettent de faire des hypothèses sur la signification de la verbalisation d'autrui (par exemple, qu'elle porte sur ce qui intéresse le locuteur) et guident, dans ce cas, l'acquisition de mots nouveaux par le jeune enfant. Pour cela les enfants doivent être capables de combiner l'information provenant de ce qui s'est passé avant, avec ce qui se passe au moment de l'énonciation.

#### **3.2. Des exemples de production**

A partir de la deuxième partie de la deuxième année, en situation de communication écologique, les enfants montrent qu'ils sont capables d'utiliser le langage de manière informative, ajustée donc aux états psychologiques, intentionnels et épistémiques, de leur interlocuteur. Il s'agit d'utilisations d'be langage ayant des fonctions différentes mais qui apparaissent toutes autour de la même période de développement (entre 18 et 24 mois selon les enfants) : parler du passé, fournir des justifications, parler d'états internes ou mettre en langage des aspects du jeu de faire semblant dont la signification symbolique serait difficile à comprendre à partir des actions, des gestes et des objets employés (par exemple, Veneziano & Sinclair, 1995 ; Veneziano, 2002, 2009). L'apparition temporellement convergente de ces différentes utilisations de langage apporte une indication supplémentaire qu'à ce moment du développement les enfants ont acquis non seulement une compréhension intuitive du monde mental d'autrui, et de la différence qui peut exister entre le monde psychologique propre et celui de son interlocuteur, mais aussi de la compréhension que le langage permet de communiquer et éventuellement réduire ces différences.

Dans ce qui suit nous allons fournir quelques exemples d'utilisations du langage chez des tout jeunes enfants qui illustrent, déjà à cette première période, le travail complexe du locuteur/interlocuteur qui apprend à utiliser le langage de manière pragmatiquement appropriée, et donc ajustée aux besoins de l'allocutaire, impliquant l'intégration de liens discursifs non linéaires dans la prise de parole du jeune enfant.

### 3.2.1. La justification à des fins de persuasion

La justification est une conduite langagière dont le but est de persuader l'interlocuteur en l'amenant "à croire, à faire, à vouloir quelque chose" (Grize, 1996, p. 8), à accepter le comportement, l'intention ou le point de vue du locuteur (par ex., Veneziano, 1999). De ce fait, au moment de son énonciation, la justification est dirigée proactivement vers la réaction de l'interlocuteur, réaction que l'enfant essaie de  tourner à son avantage. En même temps, toutefois, la production d'une justification doit aussi être liée rétroactivement vers ce qui a été dit dans les tours immédiatement précédents, ou encore plus loin dans le temps, en prenant en considération les réactions passées de l'interlocuteur, qui peuvent servir de base aux anticipations présentes.

Les études qui ont analysé l'expression de la relation de causalité indépendamment de la présence d'une marque linguistique spécifique, ont montré que les jeunes enfants, à partir de la deuxième partie de la deuxième année, produisent des justifications pour justifier leurs requêtes ou leurs refus et pour ainsi avoir leur propre point de vue plus facilement accepté par l'interlocuteur (Bloom & Capatides, 1987; Eisenberg & Garvey, 1981; Dunn & Munn, 1987; Tesla & Dunn, 1992 ; Shatz, 1994 ; Veneziano & Sinclair, 1995, Veneziano, 1999, 2001).

#### a) La justification d'une requête

Dans l'exemple (3) ci-dessous, une fillette de 18 mois demande à sa mère d'ouvrir une boîte contenant des bébés-jouets :

(3)

\*CHI1: 0  
%act : l'enfant essaie d'ouvrir une boîte contenant des petits bébés sans réussir  
\*CHI2: *eo'pa*  
%int : (je ne peux) pas  
%act : l'enfant tend la boîte à sa mère  
\*MOT1: 0  
%act : prend la boîte et l'ouvre  
\*MOT2: *voilà*  
%act : tend la boîte ouverte à l'enfant

Dans l'exemple ci-dessus, l'enfant demande, par des gestes, d'ouvrir une boîte et justifie sa demande par l'incapacité à le faire elle-même. La justification donne la raison pour laquelle l'enfant demande l'aide de sa mère : son incapacité à le faire toute seule.

Plusieurs aspects sont à relever à propos de cette conduite. Premièrement, la production d'une justification de la requête apparaît à un moment donné dans le développement de l'enfant, après que la requête a été réalisée par des moyens non verbaux (gestes et regards) ou par la

verbalisation de différentes composantes de la requête, comme l'objet désiré (dans l'exemple 2 ci-dessus, cela aurait pu être *bébé*), qui doit accomplir l'action (ici, *maman*) ou encore l'action à effectuer (*ouvre*). La justification apparaît aussi *après* que l'enfant ait acquis les mots pour se référer à son incapacité ou à des obstacles rencontrés (ici ça aurait pu être *difficile* pour dire qu'il est difficile d'ouvrir la boîte) (Veneziano & Sinclair, 1995). Deuxièmement, le fait de fournir une justification ne demande pas seulement ces capacités communicatives (adresser une requête à quelqu'un) et lexicales, mais aussi des avancées dans la compréhension du *savoir faire de l'esprit* comme décrit plus haut. La justification implique que l'enfant considère l'allocutaire comme quelqu'un qui n'a pas les mêmes intentions et connaissances que l'enfant et qui doit être persuadé d'agir. En troisième lieu, la justification illustre bien la non linéarité qui est nécessaire pour fonctionner en tant que locuteur d'énoncés adaptés au contexte : l'énoncé justificatif produit ici est relié à l'action, aux gestes et aux regards de l'enfant déjà engagés avant la production de la justification, et c'est par rapport à ces comportements qu'il prend son sens, tout en se projetant vers la réaction de la mère qui va suivre.

Pourquoi choisir l'incapacité personnelle pour justifier le fait de demander à la mère d'effectuer une action ? Un tel choix nous permet de supposer que l'énoncé justificatif de l'enfant résulte d'une compétence pragmatique qui balaie passé, futur et présent et qui suit donc des principes très différents de la linéarité énonciative. L'observation longitudinale des requêtes adressées à la mère nous permet en effet de constater que cette mère, comme c'est souvent le cas dans nos cultures occidentales, encourage l'enfant à l'autonomie. Suite aux demandes d'obtenir l'aide de la mère, celle-ci souvent refuse en renvoyant à l'enfant la demande en lui disant qu'elle peut arriver à le faire toute seule (*'essaie, essaie encore une fois, tu vas y arriver'*). On peut donc supposer que le passé et la représentation de la réaction supposée de la mère à sa requête, président déjà à la planification de l'énoncé justificatif de la part de l'enfant : avant de produire son énoncé, l'enfant balaie le passé (les réactions obtenues auparavant dans d'autres occasions) et se projette dans le futur immédiat (la réaction probable de la mère suite à sa requête spécifique) en choisissant la mise en langage pragmatiquement la mieux adaptée à ses propres fins. L'énonciation de son incapacité à effectuer l'action demandée constitue donc une 'frappe préventive' destinée à bloquer les arguments fournis par la mère en d'autres occasions pour refuser la requête de l'enfant.

#### b) La justification d'un refus

L'exemple (4) ci-dessous illustre la justification de *refus* d'une offre d'aide de la part de la mère par une fillette de 22 mois :

(4)

- \*CHI1: 0
- %act : l'enfant essaie d'ouvrir une petite boîte
- \*MOT1: *attends, je vais t'aider*
- %act : s'avance pour prendre la boîte des mains de l'enfant
- \*CHI2: *non*
- %act : en écartant la main de la mère
- \*CHI3: ***toute seule***
- %act : essaie d'ouvrir la boîte
- \*MOT2: *tu veux faire toute seule ! c'est bien !*
- %act : regarde l'enfant

Le refus de l'enfant en CHI2 exprime l'intention négative de l'enfant mais c'est l'énoncé justificatif *toute seule* en CHI3 qui sert à faire mieux comprendre à la mère le refus de l'enfant et à le faire accepter par cette dernière. Comme pour la requête, les enfants commencent très tôt à s'opposer à une action, ou à refuser une demande. D'abord ils le font par des comportements non verbaux ou en disant simplement *non*. A ce moment, les enfants ont les moyens linguistiques pour exprimer une justification car celle-ci peut se réaliser par des mots connus par l'enfant dès ses premières acquisitions langagières (par exemple, l'enfant dit *maman* pour justifier son refus de lire le livre avec l'observatrice, voulant dire qu'elle veut lire le livre avec sa mère). Aussi dans ce cas, la verbalisation de la justification dépend, et manifeste en même temps, les progrès de l'enfant dans la compréhension du mental d'autrui, la justification étant produite pour persuader un interlocuteur dont les intentions et buts sont différents de ceux de l'enfant. En outre, comme c'était le cas de la justification de la requête, la justification du refus est aussi tournée vers l'énoncé négatif qui vient d'être produit auparavant et est choisie en fonction de la projection de l'enfant sur la réaction souhaitée de la part de l'interlocuteur. En effet, à cette période, et bien que les justifications de l'enfant soient encore produites de manière minimaliste, les justifications des refus, et des oppositions plus en générale, amènent le partenaire à accepter plus rapidement, dès le tour suivant, la position de l'enfant (voir, par exemple, Dunn & Munn, 1987; Veneziano, 1999, 2001 ; Veneziano & Plumet, 2005). Comme dans le cas des requêtes, ici aussi on peut supposer que les énoncés justificatifs sont planifiés sur la base de connaissances passées et sur la projection de la réponse future du partenaire, nécessitant ainsi des compétences pragmatiques qui obéissent à des principes autres que ceux qui président à la linéarisation de la parole.

Un résultat concernant la production de justifications nous semble particulièrement important pour appuyer l'interprétation du fonctionnement pragmatique non linéaire que nous venons de décrire. Il s'agit du fait que la plupart des justifications des enfants sont produites tout de suite après la verbalisation soit de la requête soit du refus, ou de l'opposition plus en général. La justification produite en anticipation confirme sa fonction première qui est celle de *prévenir* le refus (dans le cas de la demande) ou l'insistance du partenaire (dans le cas du refus de la part de l'enfant) sur sa position initiale. Ceci est le cas non seulement des jeunes enfants au moment où apparaissent les premières justifications (Veneziano, 1999, 2001, 2010) mais aussi chez les enfants plus âgés de 3 et 6 ans (Plumet & Veneziano, 2014).

### 3.2.2. La demande de clarification et de confirmation

Un autre exemple de comportement discursif où la linéarité de l'énonciation se fonde sur un travail non linéaire qui nécessite la synthèse entre ce qui a déjà eu lieu et ce dont on anticipe la venue, est la demande de clarification ou de confirmation. La demande de clarification est un cas de tour de parole à double fonction (Kaye & Charney, 1980, 1981) qui est dirigé à la fois vers le tour précédent tout en se projetant vers le tour suivant. Bien que dans les 2 - 3 premières années les enfants soient amenés plus souvent à répondre à des demandes de clarification de la part de l'adulte qu'à les adresser (Forrester & Cherington, 2009, Langford, 1981), à partir de la deuxième partie de la deuxième année les jeunes enfants peuvent les produire, comme dans l'exemple (5) ci-dessous :

(5)

\*MOT1: t'as vu? il y a un monsieur qui se lave les dents là  
 %act: pointe image sur un livre

\*CHI1: *hein ?*  
 %act: regarde l'image pointée  
 \*MOT2: *il se lave les dents le monsieur avec le dentifrice*  
 \*CHI2: *sie # e'esà # eishik*  
 %int: monsieur # (e)ça # dentifice  
 %act: regarde l'image pointée  
 \*MOT3: *oui avec le dentifrice il se lave les dents*

Dans cet exemple l'enfant en CHI1 produit 'hein?' en tant que demande de clarification portant sur l'énoncé précédent de la mère, tout en attendant d'elle une clarification au tour suivant. Et la mère, en MOT2 clarifie son énoncé précédent en le répétant avec un changement dans l'ordre des constituants et un ajout d'information nouvelle (*avec le dentifrice*).

La demande de clarification devient pour certains enfants, et à certains moments de leur développement, une véritable stratégie pour répliquer à l'interlocuteur et relancer en même temps la conversation. D'ailleurs, en (6) et en (7) nous pouvons voir que la mère ne clarifie pas l'énoncé sur lequel porte la demande de clarification de l'enfant mais elle ajoute seulement de l'information nouvelle :

(6)  
 \*MOT1: *qu'est-ce qu'il y a là dedans?*  
 %act: pointe image sur un livre  
 \*CHI1: *Ety:*  
 %int: voiture  
 %act: regarde vers l'image d'une voiture  
 \*MOT2: *oui il y a une voiture # le monsieur il lave sa voiture*  
 \*CHI2: *hein?*  
 \*MOT3: *oui # avec une éponge*

(7)  
 \*MOT1: *puis la dame là elle a fait un gâteau?*  
 %act: pointe image sur un livre  
 \*CHI1: *hein?*  
 %act: regarde vers l'image pointée  
 \*MOT2: *ouais # elle va aller manger son gâteau*

## 6. Conclusion

La Théorie de l'esprit, même **si** simplement au niveau du savoir faire implicite, est nécessaire à l'utilisation adaptée du langage en situation communicative. Elle permet d'évaluer et prendre en considération les états mentaux des interlocuteurs, et de déterminer ainsi ce qui peut être informatif ou communicativement utile. Le choix de l'énoncé considéré par l'enfant comme étant le mieux adapté à la situation communicative présente se fonde autant sur les conduites passées que sur l'anticipation des répliques possibles de la part de l'interlocuteur.

Ainsi, le sens d'un énoncé dépend des règles d'enchaînement linéaire de la parole, l'utilisation pragmatique des énoncés en contexte de communication se base sur des principes

non linéaires qui prennent en compte et intègrent les informations relevant du passé avec celles qui anticipent le futur.

Nous avons analysé des exemples qui illustrent bien cette capacité : la conduite justificative dans les cas de requêtes et d'oppositions et la demande de clarification. La justification porte rétroactivement sur l'acte de langage (requête ou opposition) et est choisie proactivement en fonction de l'anticipation de la réponse envisagée comme probable de la part de l'interlocuteur, cette dernière étant elle-même basée sur les effets persuasifs passés dont les justifications font partie. La demande de clarification ou de confirmation est un exemple de tour de parole à double fonction qui fournit en même temps un autre exemple de conduite pragmatique nécessitant des processus non linéaires pour pouvoir se réaliser de manière adaptée.

Ainsi l'enfant doit certes apprendre les règles liées aux contraintes données par la linéarité de la parole mais en même temps, pour devenir un locuteur compétent dans l'utilisation du langage dans le discours, l'enfant doit apprendre à naviguer retro- et pro-activement dans le temps, et à simultaniser en représentation les informations dispersées dans le temps. Ainsi, à chaque moment, la prise de parole, tout en étant contrainte par la linéarité inhérente à l'énonciation, a une forte composante non linéaire.

Linéarité et non linéarité sont ainsi deux principes qui font partie intégrante de l'activité d'un locuteur/interlocuteur. Là où la linéarité est une contrainte incontournable de l'énonciation qui amène le locuteur à défaire l'unité perceptive et cognitive, l'utilisation pragmatiquement adéquate du langage, basée sur les connaissances à propos du mental d'autrui, amène le locuteur à simultaniser mentalement ce qui, en réalité, est fragmenté et dispersé dans le temps.

## Bibliographie

- AKHTAR, Nameera, CARPENTER, Melinda, & TOMASELLO, Michael, 1996, « The role of discourse novelty in early word learning », *Child Development*, 67, 635-645.
- ASTINGTON, Jeanet, W., 2001, « The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences », *Child Development*, 72, 685-687.
- BLOOM, Lois & CAPATIDES, Joanne B., 1987, « Source of meaning in the acquisition of complex syntax: the sample case of causality », *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 112-128.
- CHANDLER, Michael, 2001, « Perspective taking in the aftermath of theory-theory and the collapse of the social role-taking enterprise of the social role-taking literature », in A. TRYPHON & J. VONÈCHE (éds.), *Working with Piaget: In memoriam-Bärbel Inhelder*, Hove, East Sussex: Psychology Press, 39-63.
- CHOUINARD, Marie-Michelle & CLARK, Eve V, 2003, « Adult reformulations of child errors as negative evidence », *Journal of Child Language*, 30, 637-669.
- COTTE, Pierre (éd.), 1999, *Langage et linéarité*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion.
- DE SAUSSURE, Ferdinand, 1995, (1<sup>re</sup> éd. 1916), (préf. et éd. de Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration d'Albert Riedlinger ; éd. critique préparée par Tullio De Mauro ; postface de Louis-Jean Calvet), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- DUNN, Judy & MUNN, Penny, 1987, « Development of justification in disputes with mother and sibling », *Developmental Psychology*, 23, 791-798.
- EISENBERG, Ann R. & GARVEY, Catherine, 1981, « Children's use of verbal strategies in

- resolving conflicts », *Discourse Processes*, 4, 149-170.
- FORRESTER, Michael A., & CHERINGTON, Sarah M., 2009, « The development of other-related conversational skills: A case study of conversational repair during the early years », *First Language*, 29, 167–192.
- FRANCO, Fabia, 2001, « Toddler's pointing when joint attention is obstructed, *First Language*, 21, 289-322.
- GRICE, Paul H., 1975, « Logic and conversation. », in P. COLE, P. & J. L. MORGAN, (éds.), *Syntax and Semantics 3 : Speech Acts*, New York, Academic Press, 41–58.
- GRIZE, Jean-Blaise, 1996, *Logique naturelle et communications*, Paris, PUF.
- GRUNIG Blanche-Noëlle, 1999, « Délinéarisation et reformatage », in P. COTTE (éd.), *Langage et linéarité*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 179-189.
- KAYE, Kenneth & CHARNEY, Rosalind, 1980, « How mothers maintain 'dialogue' with two-year olds », in D. OLSON, (éd.), *The Social Foundations of Language and Thought*, Norton, New York, 211-230.
- KAYE, Kenneth & CHARNEY, Rosalind, 1981, « Conversational asymmetry between mothers and children », *Journal of Child Language*, 8, 35-49.
- LANGFORD, Dianne, 1981, « The clarification request sequence in conversation between mothers and their children », in C. TARPLEE, P. FRENCH, & M. MACLURE (éds.), *Adult-child conversation*, London, Croom Helm, 159–174.
- O'NEILL, Daniela, K, 1996, « Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests », *Child Development*, 67, 659-677.
- ORIGGI, Gloria & SPERBER, Dan, 2000, « Evolution, communication and the proper function of language », in P. CARRUTHERS & A. CHAMBERLAIN (éds.), *Evolution and the human mind: Modularity, language and meta-cognition*, New York, Cambridge University Press, 140-169.
- PLUMET, Marie Hélène & VENEZIANO, EDY, 2014, « Anticipation des réactions et conduites persuasives dans les interactions d'enfants typiques ou avec autisme : Le cas des épisodes d'opposition, in E. SIEROFF, E. DROZDA-SENKOWSKA, A-M ERGIS & S. MOUTIER (éds), *Psychologie de l'anticipation*, Armand Colin, 193-213.
- REPACHOLI, Betty, M. & GOPNIK, Alison, 1997, « Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds », *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21.
- SHATZ, Marilyn, 1994, *A toddler's life: Becoming a person*, New York, Oxford University Press.
- TESLA, Caroline & DUNN, Judy, 1992, « Getting along or getting your own way: The development of young children's use of arguments in conflicts with mother and sibling. *Social Development*, 1(2), 107-121.
- TESTENOIRE, Pierre-Yves, 2010, « Genèse manuscrite d'un principe saussurien. L'exemple de la linéarité », *Recto/Verso*, 6, 1-14. 85.
- TOMASELLO, Michael, 1995, « Joint attention as social cognition », in C. MOORE & P.J. DUNHAM (éds.), *Joint attention: Its origins and role in development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 103-130.
- TOMASELLO, Michael & HABERL, Katharina, 2003, « Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what is new for other persons », *Developmental Psychology*, 39, 906-912.
- VENEZIANO, Edy, 1999, « L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer », *Revue PArôle*, 9/10, 1-28.
- VENEZIANO, Edy, 2001, « Interactional processes in the origins of the explaining capacity », in K. NELSON, A. AKSU-KOC & C. JOHNSON (éds.), *Children's Language, Vol. 10, Developing narrative and discourse competence*, Mahwah, N.J., L. Erlbaum, 113-141.

- VENEZIANO, Edy, 2002, « Language in pretense during the second year: What it can tell us about “pretending” in pretense and the “know-how” about the mind » in R. MITCHELL (éd.), *Pretense in animals and children*, Cambridge, UK, CUP, 58-72.
- VENEZIANO, Edy, 2009, « Language and internal states: A long developmental history at different levels of functioning », *Journal of Applied Psycholinguistics*, IX (3), 9-27.
- VENEZIANO, Edy, 2010, « Justifications and their effects in early adult-child interaction: Developmental trends and individual differences », in R. ZUKAUSKIENE (éd.), *Proceedings of the XIV European Conference on Developmental Psychology*, Pianoro, Italie, Medimond, 153-160.
- VENEZIANO, Edy, 2013, « A cognitive-pragmatic model for the change from single-word to articulate speech: A constructivist approach », *Journal of Pragmatics*, 56, 133-150.
- VENEZIANO, Edy, 2014, « Conversation and language acquisition: Unique properties and effects », in I. ARNON, M. CASILLAS, C. KURUMADA, & B. ESTIGARRIBIA (éds.), *Language in interaction: Studies in honor of Eve V. Clark*, TILAR Series, John Benjamins, 83-100.
- VENEZIANO, Edy & Sinclair, Hermine, 1995, « Functional changes in early child language : The appearance of references to the past and of explanations », *Journal of Child Language*, 22, 557-581.
- WIMMER, Heinz & PERNER, Joseph, 1983, « Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception » *Cognition*, 13, 103-128.