

Connecteurs pragmatiques et métareprésentation : l'exemple de *parce que*

Sandrine Zufferey

Département de linguistique, Université de Genève

<Sandrine.Zufferey@lettres.unige.ch>

Résumé

*L'objectif principal de cet article est de montrer que certains emplois des connecteurs pragmatiques nécessitent la construction d'une métareprésentation. Nous verrons d'abord que les capacités humaines de métareprésentation sont diverses et montrerons ensuite que cette diversité se retrouve dans les différents types d'emplois des connecteurs. Nous proposerons une esquisse de modèle qui rend compte de cette propriété des connecteurs dans le cadre de la théorie de la pertinence. Enfin, nous testerons la validité de notre modèle en présentant des données dans le domaine de l'acquisition du langage, plus particulièrement sur la production de *parce que* chez des enfants entre deux et quatre ans.*

Mots-clé : connecteurs pragmatiques, théorie de l'esprit, métareprésentation, acquisition du langage, méthodes empiriques.

1. Introduction

L'esprit humain est capable de construire des représentations de nature très diverse. Par exemple, on peut se représenter l'odeur d'une fleur ou le son d'un instrument grâce à des perceptions sensorielles ; mais également des pensées ou des formules mathématiques, qui sont des représentations abstraites. Ces représentations peuvent être maintenues de manière privée, dans l'esprit d'un individu, mais elles peuvent également être rendues publiques par un enregistrement sonore, une photographie ou par la communication verbale. L'être humain est également capable de se représenter des représentations, par exemple en se souvenant des propos ou des idées de quelqu'un d'autre. C'est ce qu'on appelle des *métareprésentations*.

Dans le domaine de la communication verbale, la prise en compte des phénomènes de métareprésentation remonte aux travaux de Grice, et à sa vision inférentielle de la communication. En effet, dans le modèle gricéen, tout acte de communication requiert la manipulation de métareprésentations complexes. Plus spécifiquement, pour interpréter un énoncé, l'auditeur doit transformer un énoncé attribué en une pensée attribuée. En d'autres termes, le message communiqué

constitue en lui-même une métareprésentation.

Par la suite, la vision gricéenne de la communication a fait l'objet de plusieurs critiques, notamment quant à sa plausibilité cognitive. En effet, il semble peu probable que tout acte de communication nécessite des capacités de métareprésentation aussi complexes. Premièrement, même les jeunes enfants sont capables de s'engager dans des processus de communication sans pour autant disposer d'une telle capacité cognitive. Deuxièmement, Glüer & Pagin (2003) ont fait remarquer que selon le modèle gricéen, les personnes qui ne possèdent pas la capacité d'attribuer des états mentaux aux autres individus devraient être incapables de mener à bien toute forme d'interaction verbale. Pourtant, une partie des sujets autistes sont capables de parler bien qu'ils possèdent une théorie de l'esprit déficiente, ce qui les empêche d'attribuer des pensées à autrui.

Afin de dépasser ce paradoxe, plusieurs chercheurs ont repensé le rôle de la métareprésentation dans la communication. Dans le cadre de la théorie de la pertinence, Sperber (1994) a notamment proposé l'existence de diverses stratégies plus au moins sophistiquées à disposition des locuteurs, la plus simple d'entre elles ne faisant pas intervenir des capacités de métareprésentation. L'idée qui sous-tend cette proposition est qu'un communicateur adulte est capable de faire appel à des métareprésentations complexes dans certaines situations mais qu'un locuteur dépourvu de ces compétences peut également communiquer à un niveau très simple. En résumé, dans la proposition de Sperber, communication verbale et métareprésentation restent intimement liées, mais de manière plus faible que chez Grice.

Dans cet article, nous nous intéresserons à un autre type de métareprésentation que celui envisagé jusqu'à présent, mais qui intervient également dans la communication verbale. Dans le cas qui nous intéresse, la métareprésentation ne constitue pas le message communiqué en lui-même mais simplement une partie de ce dernier. Dans les sections suivantes, nous commencerons par présenter cette catégorie de métareprésentation avant de montrer son lien avec certains usages des connecteurs pragmatiques.

2. La métareprésentation dans la langue

2.1. Types de métareprésentation

À un niveau général, Wilson (2000, 127) définit la métareprésentation comme « la représentation d'une représentation : une représentation de haut niveau dans laquelle une représentation de bas niveau est enchâssée » (nous traduisons). Plus concrètement, la représentation de haut niveau peut être une pensée ou un énoncé, ce qui reflète la

possibilité qu'une métareprésentation puisse être publique ou privée. Quant à la représentation de bas niveau, il peut également s'agir d'une pensée ou d'un énoncé mais aussi d'une représentation abstraite. Les exemples suivants illustrent respectivement ces trois possibilités :

- (1) Jean pense que la bille est dans la boîte.
- (2) Marie m'a dit que je gaspille mes économies.
- (3) *Chocolat* est un mot qui vient de l'aztèque.

L'exemple (1) montre qu'une représentation de bas niveau sous forme de pensée, ici *la bille est dans la boîte*, peut être enchâssée dans une autre représentation de haut niveau, également sous forme de pensée. C'est à ce type précis de métareprésentation que s'intéressent les psychologues travaillant sur la théorie de l'esprit.

L'exemple (2) illustre quant à lui la possibilité qu'un énoncé soit utilisé pour représenter un autre énoncé avec lequel il partage un certain nombre de propriétés. En d'autres termes il s'agit d'une citation, qui peut être indirecte comme en (2), mais également directe (4), indirecte libre (5) ou encore mixte (6), comme l'illustrent les exemples ci-dessous :

- (4) Marie m'a dit : « Tu gaspilles tes économies. »
- (5) Marie m'a encore insulté. Je gaspille mes économies maintenant !
- (6) Selon Marie, je « gaspille » mes économies.

Les deux cas de figure discutés jusqu'à présent impliquent que la représentation de bas niveau, qu'il s'agisse d'une pensée comme en (1) ou d'un énoncé comme en (2), soit attribuée à une personne spécifique. Toutefois, il existe également un autre type de métareprésentation qui ne partage pas cette caractéristique. Dans ce cas, la représentation de bas niveau porte sur une entité abstraite. Il peut s'agir d'un mot comme en (3), mais également d'une phrase type (7) ou encore un concept (8) (voir également Wilson 2000, 127-128).

- (7) *Le ciel est bleu* est une phrase grammaticalement correcte.
- (8) *Canari* implique *oiseau*.

Ce type d'exemples est parfois considéré comme un cas particulier de citation, appelé citation pure (Noh 2000). Nous n'élaborerons pas davantage ce type de métareprésentation, car ce n'est pas celui qui intervient dans les phénomènes dont nous traiterons.

Chacun des types de métareprésentation présentés ci-dessus a fait l'objet d'une littérature importante dans des domaines comme la psychologie cognitive pour (1) et les études littéraires, philosophiques et linguistiques pour (2) et dans une certaine mesure également pour (3), bien que de manière plus disparate. En revanche, aucun de ces courants ne s'est intéressé à l'ensemble des phénomènes de

métareprésentation. Or, la théorie de la pertinence permet de rendre compte de la métareprésentation de manière unifiée au travers de la notion d'usage interprétatif du langage.

2.2. La métareprésentation dans la théorie de la pertinence

Dans la théorie de la pertinence, la notion de métareprésentation est intimement liée à la distinction entre usage descriptif et usage interprétatif du langage. Cette distinction émane de la constatation que de nombreux énoncés peuvent être compris de deux manières différentes. Ils peuvent être l'expression d'une pensée du locuteur ou la représentation d'une pensée que le locuteur attribue tacitement à quelqu'un d'autre ou à lui-même à un moment différent. Prenons un exemple :

- (9) a. Pierre : As-tu vu les titres du journal de ce matin ?
b. Marie : Oui, la manifestation a été un succès.

En répondant *la manifestation a été un succès*, Marie pourrait exprimer sa propre opinion sur le déroulement de la manifestation. Mais elle pourrait également citer ou faire allusion à l'opinion du journaliste. Cette différence correspond à la distinction opérée par la théorie de la pertinence entre l'usage descriptif et l'usage interprétatif du langage. Lorsqu'un énoncé est employé en description, sa forme propositionnelle représente un état de choses réel ou désirable. En revanche, quand un énoncé est utilisé pour représenter une pensée ou un autre énoncé, il est en usage interprétatif. Par exemple, si Marie utilise l'énoncé (9b) pour exprimer sa propre opinion concernant la manifestation, il s'agit d'un usage descriptif. En revanche, si Marie utilise le même énoncé pour représenter une opinion qu'elle attribue au journaliste, on a alors affaire à un usage interprétatif.

La notion d'usage interprétatif implique celle de ressemblance entre formes propositionnelles et cette ressemblance peut-être plus au moins grande selon les cas. Toujours dans l'exemple (9b), Marie pourrait reproduire le contenu exact du titre du journal ou tout simplement le paraphraser. Lorsqu'un locuteur fait un usage interprétatif du langage, son but n'est pas de produire une assertion vraie sur le monde, mais de fournir une reproduction suffisamment fidèle de l'énoncé ou de la pensée représentée.

Le type d'usage interprétatif représenté par l'exemple (9) n'est pas marqué linguistiquement, c'est pourquoi dans ce cas, la dérivation du sens ne repose que sur la partie inférentielle de la communication. On parle alors d'usage interprétatif *tacite*. Dans d'autres cas, le locuteur indique explicitement à son interlocuteur que son énoncé est utilisé en interprétation par l'emploi de marques lexicales ou grammaticales. Par exemple, au lieu de (9b), Marie aurait pu répondre l'une des choses suivantes :

- (10) Ils disent que la manifestation a été un succès.
- (11) Selon le journal, la manifestation a été un succès.
- (12) Aux dires des organisateurs, la manifestation a été un succès.

Ces trois exemples correspondent à des cas d'usage interprétatif *attributif*, car ils impliquent l'attribution d'une pensée ou d'un énoncé à une source plus ou moins spécifique. Cette dernière peut être indiquée en des termes très généraux comme en (10) ou nettement plus spécifiques comme en (11) et en (12).

Nous avons montré plus haut que la faculté de métareprésentation des humains s'applique à divers domaines, notamment aux pensées et aux énoncés. Afin de rendre compte plus précisément de cette diversité, Sperber (1997) a postulé l'existence de trois sous-catégories d'usage interprétatif : métacommunicatif, métacognitif et métalogue. Nous ne nous intéresserons ici qu'aux deux premières, car elles nous permettront de rendre compte des deux catégories de métareprésentations qui nous intéresseront plus loin. L'usage métacommunicatif traite les représentations d'énoncés, donc toutes les catégories de citations présentées plus haut, et l'usage métacognitif traite les états mentaux ainsi que la capacité des êtres humains à raisonner sur des états mentaux. En d'autres termes, l'usage métacognitif correspond à la théorie de l'esprit. Dans la section suivante, nous allons montrer que ces deux types d'usages interprétatifs interviennent dans certains emplois des connecteurs pragmatiques.

3. Connecteurs pragmatiques et liens entre propositions

L'une des propriétés importantes des connecteurs pragmatiques est qu'ils permettent de lier divers types de propositions, comme l'illustrent les énoncés suivants :

- (13) Jean est tombé parce que Marie l'a poussé.
- (14) Jean est en vacances, parce que je ne l'ai pas vu récemment.
- (15) Tu viens ? Parce qu'on est en retard.

Dans l'exemple (13), le connecteur pragmatique *parce que* introduit un lien causal entre deux propositions, plus précisément entre deux événements. En revanche, dans l'exemple (14), le connecteur ne lie pas des événements mais une proposition et une croyance du locuteur. En d'autres termes, ce que le connecteur indique, c'est que la raison pour laquelle le locuteur entretient la croyance que Jean est en vacances est qu'il ne l'a pas vu récemment. Enfin, dans l'exemple (15), le connecteur lie une proposition avec un acte de langage (une question). Dans ce cas, ce que l'emploi du connecteur indique, c'est que la raison pour laquelle le locuteur demande si son interlocuteur est prêt est qu'ils sont en retard.

3.1. Solutions proposées dans la littérature

Dans l'importante littérature existante sur le thème des connecteurs pragmatiques, certains modèles ont tenté de rendre compte du fait que les connecteurs servent à lier divers types de propositions. Par exemple, Sanders et al. (1992) reconnaissent l'existence de quatre primitives cognitives qui permettent d'établir des relations de cohérence entre deux segments reliés par un connecteur : l'opération de base, la polarité, l'ordre des segments et la source de cohérence. Nous nous concentrerons sur le dernier de ces critères, qui est le seul pertinent pour notre discussion. Sanders et al. l'envisagent de manière binaire : la source de cohérence peut être soit *sémantique*, si la relation porte sur le contenu propositionnel des segments, soit *pragmatique*, si la relation se situe au niveau de la force illocutionnaire de l'un ou des deux segments. Dans le cas d'une relation *sémantique*, la cohérence existe car les événements du monde qui sont décrits sont perçus comme étant cohérents. En revanche, dans le cas d'une relation *pragmatique*, la cohérence peut être établie par la reconnaissance de l'intention communicative du locuteur. Selon ce modèle, l'exemple (13) est un cas de relation *sémantique* alors que les exemples (14) et (15) sont des cas de relation *pragmatique*.

Dans le cadre de ses travaux en linguistique cognitive, Sweetser (1990) propose quant à elle une triple distinction entre les relations portant sur le contenu (13), les relations épistémiques (14) et celles portant sur les actes de langage (15)¹. L'originalité de cette proposition est de marquer une distinction entre les deux types de relations pragmatiques que Sanders et al. n'avaient pas différenciées. De notre point de vue, le choix de Sweetser est justifié pour deux raisons. Premièrement, certains connecteurs peuvent être utilisés pour marquer une relation au niveau épistémique mais pas au niveau des actes de langage, comme le montrent ces deux exemples avec le connecteur *donc* :

(16) Il y a de la lumière, donc il est chez lui.

(17) ? On est en retard. Donc tu viens ?

Le fait que certains connecteurs puissent être utilisés dans un des domaines pragmatiques mais pas dans l'autre prouve qu'une simple distinction binaire ne permet pas de capter certaines propriétés distinctives entre les connecteurs. Deuxièmement, comme nous le montrerons, d'un point de vue cognitif, ces deux types de relations exigent un traitement différent.

¹ Notons que selon Sweetser, cette distinction ne se limite pas aux connecteurs mais permet également de différencier les divers emplois des modaux ou des verbes de perception, par exemple.

Certains auteurs ont toutefois critiqué la classification de Sweetser en argumentant que mettre ces trois catégories au même niveau occulte le fait que les catégories *épistémique* et *acte de langage* ont nettement plus de similitudes entre elles qu'avec la catégorie *contenu*. C'est pourquoi, Verstraete (1998) a par exemple proposé d'en faire deux sous-catégories de relations pragmatiques, afin de bénéficier de la précision accrue de cette classification tout en observant une différence de niveau entre les relations².

3.2. Proposition de modèle fondé sur la théorie de la pertinence

La proposition que nous défendrons dans cet article est que la classification de Sweetser peut être accommodée dans un modèle plus plausible cognitivement, qui permette de montrer la nécessité d'une triple distinction, tout en évitant de tomber sous le coup des mêmes critiques.

Notre proposition de classification des divers types d'emplois des connecteurs est fondée sur la distinction opérée dans la théorie de la pertinence entre usage descriptif et usage interprétatif du langage. A un premier niveau, cette distinction nous permet de séparer l'exemple (13), qui relève de l'usage descriptif du langage, des exemples (14) et (15), qui correspondent à des cas d'usage interprétatif du langage. En effet, dans l'exemple (13), le locuteur décrit des événements qui se sont produits dans le monde. En revanche, le premier segment des exemples (14) et (15) est une métareprésentation. Ainsi, notre modèle conserve un premier niveau de distinction binaire entre les occurrences descriptives et interprétatives (et donc métareprésentationnelles). Toutefois, nous faisons également une distinction entre les exemples (14) et (15) en fonction du type de métareprésentation qui est en jeu dans chaque cas.

Prenons d'abord l'exemple (14). Afin de comprendre cet énoncé, l'auditeur devra construire une métareprésentation du type de (18) :

- (18) Le locuteur pense que Jean est en vacances parce qu'il ne l'a pas vu récemment.

Ainsi, cet énoncé correspond à la sous-catégorie d'usage interprétatif appelé *métacognitif*, car afin de le comprendre, l'auditeur doit être capable de raisonner au sujet des croyances de son interlocuteur³. En

² Un autre modèle qui conserve cette distinction a été proposé par Moeschler (1989).

³ On pourrait objecter que cet exemple correspond à un cas de métareprésentation d'énoncé (métacommunicatif), qui fait intervenir un acte de langage d'assertion (Le locuteur dit que X). Toutefois, nous montrerons plus loin qu'une distinction binaire entre représentation de contenu et de force illocutionnaire est insuffisante. En effet, nos résultats empiriques démontrent l'existence d'une différence cognitive importante entre la représentation d'un énoncé et d'une attitude propositionnelle, qui se reflète dans

revanche, l'exemple (15) implique la métareprésentation suivante (19) :

(19) Le locuteur demande si je suis prêt parce qu'on est en retard.

Nous avons ici affaire à une sous-catégorie différente d'usage interprétatif, celle qui fait intervenir la représentation d'énoncés. Il s'agit donc d'une métareprésentation de type *métacommunicative*.

En résumé, nous proposons de faire une distinction générale entre les emplois du connecteur qui relèvent de l'usage descriptif du langage et ceux qui relèvent de l'usage interprétatif, et à l'intérieur de cette deuxième catégorie, de distinguer les usages métacommunicatifs des usages métacognitifs. Cette seconde distinction se justifie car ces deux types d'emplois du connecteur nécessitent la construction d'une métareprésentation différente dans les deux cas, l'une impliquant la capacité de métareprésenter une pensée (14) et l'autre un énoncé (15).

Dans la suite de cet article, nous allons tester la validité de notre modèle en étudiant l'acquisition de ces trois catégories d'emplois des connecteurs chez l'enfant.

4. Connecteurs et acquisition du langage

L'étude de l'acquisition des connecteurs pragmatiques chez le jeune enfant nous permettra notamment de vérifier si les différences que nous avons postulées entre les divers types d'emploi du connecteur se reflètent dans l'âge auquel les enfants commencent à produire chacune de ces catégories d'occurrences. Le modèle esquissé ci-dessus nous permet notamment de formuler des hypothèses précises sur l'ordre d'acquisition ainsi que sur le développement cognitif qui devrait accompagner chacun des types d'emploi. Nous exposerons en détail ces hypothèses avant de passer en revue les quelques études qui traitent de cette question. À la section suivante, nous testerons ces hypothèses par une analyse de corpus.

4.1. Hypothèses issues de notre modèle théorique

Dans le domaine de l'acquisition du langage, notre modèle théorique nous permet de formuler les prédictions suivantes. Premièrement, les enfants devraient commencer à produire les emplois descriptifs avant les emplois interprétatifs des connecteurs, car seuls les seconds nécessitent la construction d'une métareprésentation, ce qui les rend plus complexes d'un point de vue cognitif.

Deuxièmement, le début de la production des emplois métacommunicatifs devrait être corrélée avec la production de citations, car ces

deux types de constructions impliquent la même démarche cognitive : dans les deux cas, l'enfant doit être capable de métareprésenter un énoncé.

Troisièmement, l'acquisition des emplois métacognitifs des connecteurs devrait aller de pair avec le développement de la théorie de l'esprit, car leur utilisation requiert la capacité de raisonner au sujet des croyances d'autrui.

Finalement, les enfants devraient produire les usages métacom-municatifs avant les usages métacognitifs, car seuls les seconds nécessitent l'attribution d'une attitude propositionnelle au locuteur. L'hypothèse d'une plus grande difficulté cognitive pour cette catégorie de métareprésentation est également confirmée par des données dans le domaine de l'acquisition du langage et de l'autisme. En effet, en étudiant l'ordre d'acquisition des verbes, de Villiers (2000) a montré que les verbes de communication comme *dire* sont acquis avant les verbes impliquant l'attribution d'un état mental (*croire, penser*) alors que d'un point de vue syntaxique, tout deux impliquent la construction d'une complétive. Par ailleurs, dans une étude sur les sujets autistes, Baron-Cohen (1997) a montré que l'incapacité de ces derniers à passer le test de fausse croyance n'était pas liée à un problème général dans la construction des métareprésentations mais spécifiquement dans l'attribution d'une attitude propositionnelle. Dans son étude, les enfants autistes qui échouent au test de fausse croyance ont répondu correctement à des questions impliquant la construction d'une métareprésentation de type métacom-municatif (par exemple, *Est-ce que j'ai dit X ?*).

4.2. L'ordre d'acquisition dans la littérature

A notre connaissance, trois études ont abordé la question qui nous intéresse. La première, chronologiquement, est celle de Kyratzis et al. (1990) qui porte sur l'acquisition des connecteurs *because* et *so*⁴ par des enfants américains entre 2;4 ans et 12;0 ans. Le corpus comprend des interactions naturelles enregistrées dans le cadre familial. Les deux autres études, très récentes, portent sur des enfants néerlandais. Spoorren & Sanders (2005) ont étudié la production de connecteurs causaux du néerlandais chez des enfants entre 6 et 12 ans de manière expérimentale. Dans leur expérience, chaque enfant devait accomplir deux tâches visant à déclencher la production de connecteurs causaux. Chacune des tâches était biaisée pour favoriser la production de relations sémantiques dans un cas et pragmatiques dans l'autre. Enfin,

⁴ Ces deux connecteurs peuvent être traduits approximativement par *parce que* (*because*) et *alors* (*so*) en français.

dans le cadre de sa thèse de doctorat, Evers-Vermeul (2005) a étudié l'émergence des connecteurs causaux chez des enfants néerlandais à la fois dans le cadre d'une expérience et de manière longitudinale par une analyse de corpus. L'expérience menée par Evers-Vermeul visait à étudier plus précisément l'ordre d'acquisition des deux types de relations pragmatiques chez des enfants entre 4;7 et 6;5. Pour ce faire, chaque enfant devait accomplir deux tâches : l'une biaisée vers la production d'actes de langage et la seconde vers la production de relations épistémiques. L'analyse de corpus portait sur des enfants entre 2 et 3;6 et visait à déterminer la séquence d'acquisition des trois types d'occurrences postulées par Sweetser.

De manière générale, le principal résultat commun aux trois études est que les relations de type métacognitif (ou épistémique) sont acquises plus tardivement que les autres. Selon Kyratzis & Ervin-Tripp (1990), la production de ce type de relation resterait rare même jusqu'à 12 ans. Quant à savoir quel est l'ordre d'acquisition entre les relations descriptives (contenu) et métacommunicatives (acte de langage), les résultats obtenus sont contradictoires. Kyratzis & Ervin-Tripp trouvent que ce sont les relations métacommunicatives qui sont acquises en premier alors que selon Spooren et Sanders, ce sont les relations descriptives. Quant à Evers-Vermeul, elle ne parvient pas à dégager une tendance claire pour l'ensemble des enfants et conclut que l'apparition de ces deux types de relations est concomitante. Un autre résultat intéressant de son étude de corpus est que les enfants sont capables de produire les trois types de relations avant quatre ans, contrairement à l'étude de Kyratzis & Ervin-Tripp, chez qui les enfants ne produisaient presque aucune relation jugée correcte jusqu'à 3;6 et la suite du développement se poursuivrait lentement jusqu'à 12 ans.

A un niveau général, ces contradictions peuvent être expliquées par d'importantes différences méthodologiques entre les études. En effet, Kyratzis & Ervin-Tripp ont exclu de leur analyse toutes les occurrences où l'enfant employait le connecteur en réponse à une question de type *pourquoi X*. Il est clair que ce choix a fortement diminué le nombre de relations descriptives, particulièrement chez les jeunes enfants, chez qui la production du connecteur est souvent fortement corrélée à ce stimulus. Cette différence explique également pourquoi ces auteurs situent l'émergence des trois types de relations plus tardivement qu'Evers-Vermeul. Quant à Spooren et Nordman, ils ont étudié des enfants à un âge où les trois types de relations sont déjà acquises. Leur démarche a été de considérer que plus une relation est fréquente dans le discours de l'enfant, plus elle a dû être acquise précocement. Or, il n'est pas certain que cette corrélation soit justifiée.

En résumé, ces études donnent une première indication concernant le décours développemental des divers types d'emploi des connecteurs causaux. Toutefois, des problèmes liés aux choix méthodologiques sous-jacents les rendent insuffisantes pour évaluer de manière définitive notre modèle théorique.

5. Etude de la production de *parce que* entre deux et quatre ans

Afin d'évaluer la validité de nos hypothèses, nous avons étudié l'acquisition de la production du connecteur *parce que* chez des enfants entre deux et quatre ans se développant normalement. Cette tranche d'âge a été retenue pour les raisons suivantes. La limite inférieure a été établie en fonction du développement syntaxique de l'enfant, qui est insuffisant en dessous de cet âge pour leur permettre d'utiliser des connecteurs. Quant à la limite supérieure, elle a été fixée à quatre ans, car à cet âge, les enfants possèdent une théorie de l'esprit fonctionnelle — telle que mesurée par le test de fausse croyance (Wimmer & Perner 1983) — ce qui devrait leur permettre de maîtriser tous les types d'emplois, même les plus complexes. Par ailleurs, les résultats de l'étude d'Evers-Vermeul (2005) montrent également qu'à cet âge, les trois types de relations sont déjà acquises. Leur *émergence* doit ainsi être étudiée chez des enfants en dessous de quatre ans.

En ce qui concerne le choix du connecteur *parce que*, il se justifie pour deux raisons. Premièrement, ce connecteur peut être utilisé aux trois niveaux que nous avons postulés, ce qui n'est pas le cas de tous les connecteurs. Cette propriété de *parce que* représente un avantage certain pour notre analyse car il nous permet d'étudier le décours développemental des trois types emplois des connecteurs en limitant le nombre de variables. Deuxièmement, bien que la construction d'énoncés dans les trois domaines présentés plus haut nécessite en principe les mêmes compétences cognitives pour tous les connecteurs, certains sont acquis plus tardivement pour d'autres raisons. Par exemple, le connecteur *car* est associé à un niveau de langue plus élevé et est plus rare que *parce que* dans la langue, ce qui retarde l'âge auquel les enfants commencent à l'utiliser. Le connecteur *parce que*, d'usage très fréquent, ne pose pas cette contrainte.

5.1. Données

Les données utilisées pour cette étude proviennent de deux corpus tirés de la base de données CHILDES (MacWhinney 1991). L'un d'eux (Plunkett 2002) regroupe les données de trois enfants différents, enregistrés dans des sessions bimensuelles d'une durée moyenne d'une demi-heure. Les trois enfants ont été enregistrés de manière séparée et par des expérimentateurs différents. Le second contient les données

d'un seul enfant (Suppes et al. 1973), enregistré durant une heure à un rythme hebdomadaire. Toutes les données ont été transcrites au format CHAT. Trois des quatre enfants ont été enregistrés en moyenne entre 2;3 et 3;4 ; pour le quatrième, les données s'étendent jusqu'à 4;3. Le corpus comprend deux garçons (Max et Philippe) et deux filles (Léa et Anne). Toutes les familles sont d'un niveau socio-économique moyen à supérieur. Trois pays francophones sont représentées : la France (2 enfants), le Canada (1 enfant) et la Belgique (1 enfant).

5.2. Méthodologie

Nous avons commencé par extraire l'ensemble des occurrences de *parce que* produites par les quatre enfants de notre corpus. Nous avons ensuite assigné à chacune de ces occurrences l'une des quatre étiquettes suivantes : descriptif, métacommunicatif, métacognitif ou ininterprétable. Les trois premières étiquettes correspondent aux catégories d'emploi du connecteur que nous avons identifiées plus haut et la dernière catégorie comprend les occurrences qui ont été éliminées de l'analyse, soit parce que l'énoncé était incomplet comme dans l'exemple (20) ci-dessous, soit parce que la transcription n'avait pas pu être établie de manière certaine (21), ou encore parce qu'il ne s'agissait pas d'une production créative de l'enfant mais simplement d'une imitation des paroles de l'adulte (22).

(20) Il avait très mal **parce que** [/] il avait très mal **parce que** + / / . (Léa 2;8.22)

(21) <tu me prendre> [?] **parce que** (c'est) trop haut pour [?] (Max 2;6.12)

(22) Adulte : Il sent les pommes, hein, parce qu'il est vert.

Enfant : **parce qu'**il est vert, hein. (Max 2;6.27)

Nous avons pris en compte uniquement les relations entre propositions, en incluant également les cas où l'enfant répond à une question de type *pourquoi* (et donc ne produit qu'une partie de la relation lui-même), dans la mesure où l'occurrence contenait une relation causale clairement identifiable avec la question posée.

Une fois les données annotées, la question méthodologique la plus importante est de définir la notion même d'acquisition, plus précisément, à partir de quand un type d'emploi peut être considéré comme acquis. En effet, en fonction des critères fixés, l'ordre d'acquisition entre plusieurs connecteurs peut varier. Par exemple, Diessel (2004) a retenu comme critère le premier emploi dans lequel le connecteur marque une relation entre deux propositions. Bloom et al. (1980) ont posé des contraintes différentes : ils considèrent un connecteur comme acquis dès que l'enfant produit cinq occurrences dans au moins deux sessions successives, quel que soit le type de lien marqué (entre mots ou entre propositions). Comme le montre Evers-Vermeul (2005, 177), l'application de ces critères au même enfant résulte en une séquence

d'acquisition des connecteurs différente dans les deux cas. De même, en fonction des critères retenus, l'âge d'acquisition pour un même connecteur varie d'au moins quatre mois.

Les deux exemples de critères présentés ci-dessus illustrent respectivement les deux types d'approches possibles afin de déterminer l'âge d'acquisition d'un connecteur. La première a trait à l'aspect *quantitatif* de la production de l'enfant et regroupe des critères comme ceux de Bloom et. al. (1980) par exemple. Ce type de critères a l'avantage de permettre d'éliminer les cas d'occurrences isolées. Toutefois, il semble pour le moins arbitraire : on ne voit pas très bien en quoi cinq occurrences plutôt que quatre ou six seraient nécessaires pour conclure à l'acquisition d'un élément. Un critère quantitatif plus fiable serait de comparer le nombre d'occurrences produites par l'adulte dans une même période et de fixer le nombre d'occurrences requises chez l'enfant en fonction de cette variable.

Nous n'avons pas retenu le critère quantitatif car il donne une vision binaire du processus d'acquisition. Or, il est plus exact d'envisager celui-ci plutôt comme un continuum, où l'enfant passe progressivement d'une maîtrise limitée à une compétence similaire à celle de l'adulte. Par ailleurs, selon nous, il n'est pas nécessaire que l'enfant produise autant de connecteurs ni dans des énoncés aussi sophistiqués que l'adulte pour qu'on puisse considérer qu'il a acquis un élément. Ce qui nous intéresse est l'*émergence* de productions correctes, qui démontrent que l'enfant a acquis la maturité cognitive suffisante pour produire les divers types d'emplois du connecteur.

Une autre limite des études purement quantitatives vient du fait que ces dernières comptabilisent souvent les occurrences de manière non discriminée. En d'autres termes, elles incluent la plupart du temps toutes les occurrences, même lorsque l'élément n'a pas la fonction de connecteur (par exemple lorsqu'il n'est pas utilisé pour lier des propositions) ou qu'il est utilisé de manière incorrecte.

La deuxième approche possible est de prendre en compte la production de manière *qualitative*. Cette démarche implique de prendre en compte les occurrences correctes uniquement, comme l'a fait Diesel. Nous avons choisi ce critère, sans poser de contraintes quantitatives sur le nombre d'occurrences produites par séance. Nous avons défini les occurrences correctes comme étant celles qui sont clairement interprétables, dans lesquelles l'élément observé a bien le rôle de connecteur et qui résultent d'une production créative de la part de l'enfant. Ce choix méthodologique nous a permis d'observer l'émergence de la production des divers emplois du connecteur *parce que*, afin de mettre cette acquisition en relation avec le reste du développement cognitif de l'enfant.

5.3. Résultats

L'ensemble du corpus comprend un peu plus de 900 occurrences du connecteur, réparties de manière très inégale : environ 100 occurrences pour chacun des trois enfants enregistrés jusqu'à 3;4 et 600 pour celui enregistré jusqu'à 4;3. Selon le critère choisi, nous avons observé que les premières productions du connecteur apparaissent vers 2;6 en moyenne. Chez au moins deux des enfants (voir note 3), le début de la production coïncide avec l'émergence des emplois descriptifs du connecteur.

L'acquisition se poursuit ensuite avec l'émergence des emplois de type *métacommunicatif* (impliquant un acte de langage), qui apparaissent plus tardivement que les emplois descriptifs chez deux enfants (2;9.5 et 3;2.3) mais de manière concomitante à ces derniers chez les deux autres. Enfin, aucun des enfants n'a produit de relation de type *métacognitif* (impliquant une relation épistémique) avant l'âge de 3 ans. Toutefois, tous ont acquis cette construction avant 3;3.

D'un point de vue quantitatif, la répartition entre les types d'emplois, du plus fréquent au plus rare, donne le même classement pour tous les enfants, qui ont produit en moyenne 35% d'occurrences descriptives, 11% d'occurrences métacommunicatives et environ 5% d'occurrences métacognitives. Près de la moitié (49%) des occurrences ont été classées comme « ininterprétables » pour les raisons citées plus haut.

Ordre d'acquisition des types d'emplois de <i>parce que</i> ⁵				
	descriptif	méta-communicatif	métacognitif	première production
Anne	2;9.15	2;9.15	3;1.4	2;6.18
Léa	2;8.22	2;9.5	3;0.24	∅ ⁶
Max	2;4.18	2;4.18	3;0.14	2;4.4
Philippe	2;6.13	3;2.3	3;2.3	2;6.13

5.4. Discussion

A la lumière de cette étude, on constate que chez deux des quatre enfants, l'acquisition des occurrences descriptives précède les deux types d'occurrences interprétatives, comme le prévoyait notre modèle. En effet, bien que les occurrences métacognitives soient acquises nettement plus tardivement que les occurrences descriptives chez tous les

⁵ Par convention, l'âge est indiqué en suivant le schéma suivant : année;mois.jours

⁶ Léa produit déjà régulièrement des occurrences au début des enregistrements, à 2;8.22. Il n'est donc pas possible de dater la première production dans son cas.

enfants, les relations métacommunicatives sont produites de manière concomitante chez deux d'entre eux. L'ordre d'acquisition entre ces deux types d'emplois du connecteur (descriptif et métacommunicatif) devra donc être confirmé par une seconde étude portant un échantillon plus important de données. Notons également que sur ce point, nos résultats confirment ceux obtenus par Evers-Vermeul chez des enfants néerlandais du même âge. En d'autres termes, cette première étude confirme dans une certaine mesure la réalité cognitive de notre distinction entre les occurrences qui nécessitent la construction d'une métareprésentation (les deux types d'emplois interprétatifs) et celle qui ne posent pas cette contrainte (les emplois descriptifs). Néanmoins, il est également possible que le choix des critères d'annotation ainsi que des effets locaux liés aux corpus (contexte d'interaction) soient à l'origine de la différence observée entre l'acquisition des emplois descriptifs et métacommunicatifs.

En revanche, l'hypothèse d'une plus grande difficulté pour la production des occurrences métacognitives semble être clairement fondée. En effet, près de six mois les séparent du début de la production du connecteur. D'ailleurs, sur ce point nos résultats corroborent l'ensemble des études précédentes. Ce résultat démontre également la nécessité de distinguer les occurrences *métacommunicatives* et *métacognitives*, plutôt que de se limiter à une classification binaire entre les occurrences *descriptives* et *interprétatives*.

La production des occurrences métacommunicatives coïncide bien avec le début de la production de citations chez deux des quatre enfants observés, ce qui renforce l'hypothèse d'une similitude entre ces deux constructions en termes de métareprésentation⁷. En revanche, le début de la production d'occurrences métacognitives précède d'un an l'âge de réussite au test de fausse croyance (située vers quatre ans). De prime abord, ce résultat semble contredire notre hypothèse, mais nous allons montrer qu'il n'en est rien. En fait, ce décalage pourrait avoir plusieurs origines.

5.5. Causes possibles à la précocité des occurrences métacognitives

Premièrement, de nombreux psychologues ont remis en cause la validité du test de fausse croyance en tant que mesure des capacités de mentalisation de l'enfant. Par exemple, Bloom & German (2000) ont fait remarquer que ce test pose des contraintes importantes, à la fois au niveau linguistique et de la mémoire, car l'enfant doit être capable

⁷ Le nombre total de citations dans chaque corpus étant très limité, l'absence de ces constructions chez deux des enfants ne signifie pas nécessairement qu'elle n'est pas acquise mais peut être imputée à un effet du corpus.

de suivre et comprendre une histoire. Selon ces auteurs, ces facteurs représentent autant d'obstacles qui retardent artificiellement l'âge de réussite au test. Par ailleurs, réussir le test de fausse croyance requiert la capacité de raisonner *explicitement* au sujet des croyances d'autrui, ce que les enfants ne sont pas capables de faire avant quatre ans. En revanche, à partir de trois ans déjà, les enfants possèdent des capacités *implicites* de mentalisation. Une étude de Ruffman et al. (2001) montre notamment que les enfants de trois ans, tout en donnant une réponse erronée au test, dirigent leur regard dans la bonne direction, c'est-à-dire là où le personnage ira effectivement chercher l'objet caché. Il est ainsi possible que la compétence implicite des enfants de trois ans suffise pour manier les divers types d'emplois des connecteurs.

Deuxièmement, de nombreux chercheurs pensent que le module de théorie de l'esprit ne consiste pas en un tout monolithique mais est qu'il est lui-même décomposé en plusieurs sous-modules (voir par exemple Baron-Cohen 1995). Dans le domaine de la communication verbale, Sperber & Wilson (2002) proposent l'existence d'un sous-module spécialisé, reposant sur le principe de pertinence. Ainsi, il est possible que les enfants puissent utiliser leurs capacités de mentalisation plus précocement dans le domaine de la communication verbale. C'est en tout cas ce que semble confirmer une expérience de Happé & Loth (2002), qui montre que les enfants sont capables d'attribuer une fausse croyance plus précocement lorsque la tâche implique l'attribution d'une signification à un mot inconnu.

Troisièmement, cette différence pourrait s'expliquer partiellement par un décalage entre compréhension et production. En effet, il est courant que l'enfant commence à produire un élément sans pour autant avoir une pleine compréhension de ses conditions d'emplois. Ainsi, il est possible que les premières productions observées à trois ans ne reflètent pas une réelle maîtrise de cette construction. Par ailleurs, les données récoltées chez l'enfant enregistré jusqu'à 4;3 montrent que d'un point de vue quantitatif, la production explose entre 3;6 et 4 ans, période durant laquelle plus de la moitié des occurrences ont été produites.

En résumé, le début de la production des occurrences métacognitives vers trois ans ne signifie pas que l'utilisation de cette construction n'est pas liée au développement de la théorie de l'esprit. Il convient encore de comparer l'âge de production avec la compréhension avant qu'il soit possible de déterminer avec certitude l'âge auquel cette construction est acquise. Par ailleurs, avoir une théorie de l'esprit implique la maîtrise d'un ensemble complexe de facultés qui ne se limitent pas à l'attribution d'une fausse croyance. En effet, l'enfant possède des capacités de mentalisation plus rudimentaires bien avant

quatre ans et ces dernières continuent à se développer jusqu'à l'adolescence. Il est ainsi possible que l'utilisation des emplois méta-représentationnels des connecteurs se situe à un niveau différent de la fausse-croyance dans le développement de la théorie de l'esprit. Enfin, d'autres recherches, à la fois au niveau théorique et expérimental, devront déterminer la réalité cognitive de l'hypothétique séparation entre les capacités générales de mentalisation et celles liées à la communication verbales. Si cette distinction s'avérait fondée, elle fournirait également une explication plausible aux différences observées.

6. Conclusion

Nous avons ouvert cet article par un bref tour d'horizon des capacités humaines de métareprésentation et montré comment la théorie de la pertinence offre un cadre théorique intéressant qui permet de rendre compte de l'ensemble de ce phénomène de manière unifiée, au travers de la notion d'usage interprétatif du langage. Nous avons notamment montré comment les sous-catégories d'usage interprétatif pouvaient s'appliquer aux types d'emplois des connecteurs. En testant nos hypothèses théoriques dans le domaine de l'acquisition du langage, nous avons obtenu une première confirmation de leur validité, l'ordre d'acquisition observé correspondant aux prédictions de notre modèle.

Ces premiers résultats devront encore être complétés par des études expérimentales afin de nous permettre de dépasser le stade de la production pour analyser la compréhension, et obtenir ainsi une vision globale du processus d'acquisition. De même, une analyse comparative avec d'autres connecteurs causaux nous permettra de renforcer encore la plausibilité de notre modèle.

Bibliographie

- BARON-COHEN S. (1995), *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.
- BARON-COHEN S. (1997), « Hey ! It was just a joke ! Understanding propositions and propositional attitudes by normally developing children, and children with autism », *Israel Journal of Psychiatry* 37, 174-178.
- BLOOM L., LAHEY M., HOOD L., LIFTER K. & FIESS K. (1980), « Complex sentences. Acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode », *Journal of Child Language* 7, 235-261.
- BLOOM P. & GERMAN T. (2000), « Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind », *Cognition* 77, B25-B31.
- DE VILLIERS J. (2000), « Language and theory of mind. What are the developmental relationships? », in BARON-COHEN S. et al. (eds), *Understanding Other Minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*, Oxford, Oxford University Press, 83-123.

- DIESSEL H. (2004), *The Acquisition of Complex Sentences*, Cambridge, Cambridge University Press.
- EVERS-VERMEUL J. (2005), *The Development of Dutch Connectives. Change and Acquisition as Windows in Form-function Relations*, Thèse de doctorat, Université d'Utrecht.
- GLÜER K. & PAGIN P. (2003), « Meaning theory and autistic speakers », *Mind & Language* 18, 23-51.
- HAPPÉ F. & LOTH E. (2002), « Theory of mind and tracking speakers' intention », *Mind & Language* 17, 24-36.
- KYRATZIS A. & ERVIN-TRIPP S. (1990), « Pragmatic conventions influencing children's use of causal constructions in natural discourse », in HALL K. et al. (eds.), *Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkley Linguistic Society*, 205-214.
- MACWHINNEY B. (1991), *The Childes Project. Tools for Analyzing Talk*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- MOESCHLER J. (1989), *Modélisation du dialogue*. Paris, Hermès.
- NOH E.-J. (2000), *Metarepresentation. A Relevance-theory Approach*, Amsterdam, John Benjamins.
- PLUNKETT B. (2002), « Null subjects in child French interrogatives. A view from York Corpus », in PUNSCH C. & RAIBLE W. (eds), *Romanistische Korpuslinguistik. Korpora und gesprochene Sprache*, Tübingen, Narr, 441-452.
- RUFFMAN T., GARNHAM W., IMPORT A. & CONNOLLY D. (2001), « Does eye gaze indicate implicit knowledge of false belief ? Charting transitions in knowledge », *Journal of Experimental Child Psychology* 80, 201-224.
- SANDERS T., SPOOREN W. & NOORDMAN L. (1992), « Towards a taxonomy of coherence relations », *Discourse Processes* 15, 1-35.
- SPERBER D. (1994), « Understanding verbal understanding », in KHALFA J. (éd.) *What is Intelligence ?*, Cambridge, Cambridge University Press, 179-198.
- SPERBER D. (1997), « Intuitive and reflective beliefs », *Mind & Language* 12, 67-83.
- SPERBER D. & WILSON D. (1986), *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.
- SPERBER D. & WILSON D. (2002), « Pragmatics, modularity and mind-reading », *Mind & Language* 17, 3-23.
- SPOOREN W. & SANDERS T. (2005), « The acquisition of coherence relations. On cognitive complexity in discourse », manuscrit soumis à publication.
- SUPPES P., SMITH R. & LÉVEILLÉ M. (1973), « The French syntax of a child's noun phrases », *Archives de Psychologie* 42, 207-269.
- SWEETSER E. (1990), *From Etymology to Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VERSTAETE J.-C. (1998), « A semiotic model for the description of levels in conjunction. External, internal-modal and internal speech-functional », *Functions of Language* 5, 179-211.

- WILSON D. (2000), « Metarepresentation in linguistic communication », in SPERBER D. (ed.), *Metarepresentations*, Oxford, Oxford University Press, 411-448.
- WIMMER H. & PERNER J. (1983), « Beliefs about beliefs. Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception », *Cognition* 13, 103-114.

