

Université de Nantes

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

Année Universitaire 2008-2009

Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie

présenté par

Oriane GOURET née le 01/12/1986

Annie LIGER-ANGOT née le 25/01/69

La compétence pragmatique lors du bilan orthophonique

Investigation auprès d'enfants avec troubles langagiers primaires et
troubles langagiers secondaires à un trouble envahissant du développement

Membres du jury

Président du jury :

Monsieur **Jean-Marc BOURIC**, Orthophoniste, Enseignant à l'école d'orthophonie.

Directrice du mémoire :

Madame **Annick HUET**, Psychologue, Orthophoniste, Enseignante à l'école d'orthophonie.

Madame **Laurence CHAILLET**, Orthophoniste.

« Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation ».

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
<u>PARTIE THEORIQUE</u>	3
I – La pragmatique du langage	4
1- <u>Qu'est-ce que la pragmatique du langage ?</u>	4
a) Historique et définitions	4
b) L'interdisciplinarité de la pragmatique	6
- b.1) La logique	6
- b.2) La philosophie	6
- b.3) La linguistique	7
- b.4) La psychologie	7
- b.5) La sociologie / le droit / l'anthropologie / l'ethnographie	8
c) Les concepts fondamentaux : les philosophes du langage	10
- c.1) AUSTIN : la théorie des actes de langage	10
- c.2) SEARLE et VANDERVEKEN : le rôle du contexte	12
- c.3) GRICE : principe de coopération et maximes conversationnelles	14
d) Les différentes théories pragmatiques	16
- d.1) La pragmatique radicale formaliste	16
- d.2) Les philosophes du langage	16
- d.3) La pragmatique cognitive et la pragmatique intégrée	16
2- <u>La compétence pragmatique</u>	19
a) Définition	19
b) Le développement des compétences pragmatiques chez l'enfant	22
II – Le bilan de langage oral et l'évaluation de la pragmatique du langage	28
1 – Le bilan de langage oral	28
2 – Pourquoi évaluer la pragmatique du langage lors du bilan orthophonique ?	29
3 – L'évaluation de la pragmatique : les différents outils existant	30

III – Les troubles de la pragmatique du langage	32
1 – <u>Sémiologie</u>	32
2 – <u>Population étudiée</u>	34
a) Les troubles du langage primaires	35
- a.1) de type « retard de langage »	35
- a.2) les dysphasies de développement	35
b) Les troubles du langage secondaires à	36
- b.1) des troubles envahissants du développement (TED)	36
- b.2) des troubles des conduites et des comportements dont l'hyperactivité avec déficit attentionnel	37
- b.3) un retard mental	38
- b.4) une surdité	38
- b.5) des troubles neurologiques acquis	39
 <u>PARTIE CLINIQUE</u>	 41
 I – Méthodologie	 42
1- Enquête auprès des orthophonistes	42
2- Problématique	51
3- Objectifs	51
4- Hypothèses	51
5- Démarche générale	52
 II – Cadre de l'étude et population	 53
1- Cadre de l'étude	53
2- Population	54
 III – Méthode d'observation	 56
1- <u>Evaluation du langage oral</u>	56
2- <u>Evaluation de la compétence pragmatique lors du bilan orthophonique</u>	57

a)	Conversation et jeu semi-dirigé	57
b)	Grille d'observation	58
c)	Test d'évaluation des capacités pragmatiques de Shulman	65
IV – Résultats et analyses	.....	71
IV.1 – Résultats et analyses pour chaque enfant selon la pathologie	.....	72
a) <u>Les enfants avec troubles langagiers primaires</u>	.....	73
- THELMA	.....	73
- PASCAL	.....	77
- NATHAN	.....	81
- MATHIS	.....	85
- HELENA	.....	89
- BENOIT	.....	93
- TIM	.....	97
- ALBAN	.....	101
- EMMA	.....	105
b) <u>Les enfants avec troubles envahissants du développement</u>	.....	109
- ALLAN	.....	109
- THERESE	.....	113
- MARGOT	.....	117
- SAEL	.....	121
- MATTHIS	.....	125
IV.2 – Regroupement des résultats pour l'ensemble des enfants et analyses	.....	129
a) <u>Anamnèses</u>	.....	130
b) <u>Résultats à l'ELO</u>	.....	131
c) <u>Résultats au test de Shulman et analyses</u>	.....	132
- c.1.1) Scores totaux	.....	132
- c.1.2) Analyse des scores totaux au test de Shulman et des résultats à l'ELO	...	133
- c.2.1) Résultats par tâche	.....	134
- c.2.2) Analyse des résultats par tâche	.....	136
- c.3.1) Types de réponses sur l'ensemble du test	.....	137
- c.3.2) Analyse des types de réponses sur l'ensemble du test	.....	138
- c.4.1) Types de réponses par tâche	.....	139
- c.4.2) Analyse des types de réponses par tâche	.....	140
- c.5.1) Types de réponses par tâche et par item	.....	141
- c.5.2) Analyse des types de réponses par tâche et par item	.....	145
- c.6.1) Types de réponses selon les fonctions de Halliday	.....	146
- c.6.2) Analyse des types de réponses selon les fonctions de Halliday	.....	147
d) <u>Résultats obtenus sur la grille d'observation et analyse</u>	.....	148
- d.1) Enfants avec troubles langagiers primaires	.....	148
- d.2) Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED	.....	149

- d.3) Conclusion sur les résultats obtenus sur la grille d'observation et analyse ..	150
e) <u>Conclusion générale sur les résultats et analyses</u>	151
V – Discussion	152
1- <u>Enquête auprès des orthophonistes</u>	152
2- <u>Population</u>	152
3- <u>Méthode d'observation</u>	152
a) Anamnèse	152
b) Evaluation du langage oral : ELO	152
c) Evaluation de la compétence pragmatique lors du bilan orthophonique	153
- c.1) Conversation et jeu semi-dirigé	153
- c.2) Grille d'observation	153
- c.3) Test de Shulman	154
- c.4) Film	154
4- <u>Résultats et analyses</u>	154
CONCLUSION	155
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	157
ANNEXES	161

INTRODUCTION

« Un bon langage n'est pas forcément le gage d'une bonne communication. Les difficultés de communication se manifestent surtout chez les enfants qui n'ont pas de langage. Mais on en rencontre aussi chez les enfants qui parlent. Ce qu'ils disent tombe alors un peu « à côté » (Danon-Boileau, 2002).

Les aspects formels du langage (la phonologie, la syntaxe, la sémantique) et les aspects pragmatiques du langage déterminent le niveau d'efficacité de la communication. Or, l'importance de ces derniers est moins connue même si les recherches en pragmatique se développent depuis une trentaine d'années et notamment concernant le langage. Les orthophonistes, bien que sensibles à cet aspect du langage n'évaluent pas toujours la pragmatique lors du bilan orthophonique.

La présente étude propose de tester une grille d'évaluation subjective de la compétence pragmatique de l'enfant, en appui d'un test de référence objectif (test de Shulman), lors du bilan de langage oral.

L'objectif de cette approche est de disposer d'un outil facile et rapide d'utilisation, adapté aux enfants ayant des troubles du langage primaires, comme à ceux ayant des troubles du langage secondaires à des troubles envahissants du développement. Un objectif ultérieur serait de proposer aux professionnels de systématiser la recherche de troubles pragmatiques lors du bilan de langage oral.

Dans une première partie, les travaux présentés restituent le domaine de la pragmatique du langage à travers les différents concepts et théories existant. A partir des sources bibliographiques, ils retracent le développement de la compétence pragmatique chez l'enfant.

Puis l'étude explore l'intérêt d'une évaluation de la compétence pragmatique lors du bilan de langage oral, sur la base des différents outils existant. Enfin, elle propose une définition des troubles de la pragmatique du langage au sein des populations mentionnées dans la littérature.

Par ailleurs, ces travaux s'appuient sur une enquête réalisée auprès d'un échantillon de professionnels, afin d'estimer leur approche pratique de la pragmatique lors du bilan de langage oral. La seconde partie de ce mémoire de recherche restitue les résultats de cette enquête.

Sur cette base, ce document détaille les objectifs et hypothèses de l'étude, ainsi que son cadre de référence et la population concernée. Ce mémoire propose une méthode d'observation destinée à évaluer la compétence pragmatique de l'enfant lors du bilan orthophonique de manière aussi précise que possible. Enfin, elle analyse les résultats obtenus, en en identifiant les intérêts et les limites et suggère d'éventuelles perspectives de recherche.

PARTIE THEORIQUE

I – LA PRAGMATIQUE DU LANGAGE :

1 - Qu'est-ce que la pragmatique du langage ?

a) Historique et définitions :

Le terme « pragmatique » a pour toute première origine le mot grec « pragmatikos »: « qui concerne l'action » (Coquet, 2005a).

C'est avec la théorie des signes de Peirce, philosophe américain, que le courant pragmatique prend naissance au début du XIXe siècle. Il donne une « définition triadique du signe en termes de representamen (image sonore ou visuelle d'un mot), d'objet (le réel, ce qui est représenté par le signe) et d'interprétant (l'image mentale associée) » (cité par Guidetti, 2003). Cette théorie tient un rôle primordial dans la conception de l'approche pragmatique.

En 1938, Morris distingue trois composantes dans la théorie du langage : la « **syntaxe** » (étude des relations des signes entre eux), la « **sémantique** » (étude des signes et des règles d'attribution d'une signification à ces signes) et la « **pragmatique** » (étude de la relation existant entre les signes et les usagers). Il reprend en cela la triade sémiotique de Peirce en remplaçant l'interprétant par l'interprète, qui est la personne qui interprète le signe (cités par Bracops, 2005).

L'utilisation du terme pragmatique en linguistique en 1956 par Benveniste (cité par Coquet, 2005a) correspond à celle de Morris. Elle renvoie en effet à « l'étude du langage du point de vue de la relation entre les signes et les usagers ». Cette définition est « en rupture avec la théorie dyadique du signe (signifiant/signifié) élaborée par Saussure (1916) dans laquelle l'analyse est centrée sur le mot » (cité par Dardier, 2004). Elle permet alors d'étudier les signes linguistiques d'une autre manière, c'est-à-dire en y insérant la parole, que F. de Saussure avait dissociée de la langue : « la langue est un objet qu'on peut étudier séparément », ceci pour différencier d'une part « ce qui est social de ce qui est individuel » et d'autre part « ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel (Saussure, 1972, cité par Garric et Calas, 2007).

Ce n'est que dans la deuxième moitié du XXème siècle que la pragmatique trouve ses véritables fondements avec Austin en 1955 qui est à l'origine du concept d'acte de langage, Searle son disciple, et Grice en 1979 avec le principe de coopération (cité par Bracops, 2005).

Les années suivantes, la pragmatique devient un aspect des théories du langage qui met l'accent sur la communication. Elle est alors « un champ de recherche pour de nombreuses disciplines » (Dardier, 2004). Elle est ainsi mêlée à beaucoup de domaines qui font d'elle un terme vaste regroupant nombre de notions importantes. Elle peut en effet être vue au travers de différentes

approches.

De même, différentes théories pragmatiques existent ; ces deux points mériteront d'être développés un peu plus tard dans notre étude mais à présent, notre intérêt se porte plutôt sur une définition globale du terme pragmatique.

En 1976, Bates (cité par Monfort et al., 2005) élargit la dimension de la pragmatique à l'usage de la langue en contexte social, qui étudie alors le rapport existant entre le contexte d'une part et la signification d'autre part. Ainsi, elle a pour objet «ce qui relève de l'utilisation du langage». Selon cette approche, les variations des énoncés ne sont pas aléatoires mais influencées par les relations sociales existant entre les interlocuteurs et leurs états psychologiques (Bernicot, 1992, cité par Dardier, 2004).

Gleason (cité par Monfort et al., 2005) affirme en 1985 que la pragmatique est « l'usage que l'on fait du langage pour exprimer ses propres intentions et pour obtenir des choses autour de soi ». Le locuteur utilise alors des connaissances extra-linguistiques pour adapter son langage aux situations de communication auxquelles il est confronté. Dans ce sens, la pragmatique modifie la manière de concevoir l'étude du langage en se donnant pour objectif de répondre à la question suivante : comment un sujet construit-il du sens en contexte ? Elle se situe alors dans l'ensemble des actes de langage, en tenant compte à la fois des deux partenaires de l'interaction et de l'ensemble des règles et des conventions sociales qui régissent notre vie en collectivité. Les aspects étudiés par la pragmatique sont donc nombreux. Les versants tant réceptif qu'expressif sont en effet étudiés. De plus, sur le plan expressif, les comportements non verbaux et infra-verbaux intéressent autant la pragmatique que les comportements verbaux. De cette manière, c'est réellement l'emploi du langage dans la communication qu'étudie la pragmatique, puisqu'elle peut être définie globalement comme la manière d'adapter son langage et son comportement en fonction de la situation et de l'interlocuteur.

La pragmatique apparaît comme une nouvelle science de la communication : elle se différencie de la compétence linguistique relative à la maîtrise du code de la langue par sa compétence communicative (Reboul & Moeschler, 1998).

Elle « aborde le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social »

(Francis Jacques, 1979, cité par Bracops, 2005).

La pragmatique a provoqué des bouleversements fondamentaux tant sur le plan théorique que méthodologique dans de nombreuses disciplines : la logique, la linguistique, la sociologie, la

psychologie, la psychiatrie ou encore l'anthropologie, qui à leur tour l'ont influencée.

b) L'interdisciplinarité de la pragmatique :

« La pragmatique est l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication » (Verschuieren, Östman et Blommaert, 1995, cité par Dardier, 2004). Elle permet d'expliquer comment fonctionne le langage en société. Ses premières réflexions sont nées de divers horizons : logique, philosophie et linguistique notamment (Garric et Calas, 2007) puis elle a très vite initié des recherches dans diverses autres disciplines que nous allons à présent présenter, ainsi que les liens existant entre la pragmatique et ces disciplines.

C'est le problème du sens d'un énoncé et l'étude des éléments permettant de le comprendre de telle ou telle manière, qui ont amené la naissance de la pragmatique dans différentes disciplines (Garric et Calas, 2007).

b.1) La logique :

Le calcul des propositions est une partie de la logique qui a nourri les premières réflexions pragmatiques car elle a été beaucoup utilisée par Sperber et Wilson dans ce domaine, même s' « ils n'adoptent pas l'ensemble de ses règles » (cité par Reboul et Moeschler, 1998). C'est en effet un outil très intéressant pour le raisonnement et pour analyser comment l'interlocuteur interprète un énoncé en faisant des inférences (Garric et Calas, 2007).

b.2) La philosophie :

Depuis l'Antiquité, la philosophie étudie le langage et les rhétoriciens peuvent déjà à cette époque être considérés comme des pragmaticiens parce qu'ils étudient, entre autres, les effets du discours sur l'auditoire. De plus, Aristote distingue trois genres dans le discours rhétorique (discours qui s'adresse à l'homme réel, doué de la faculté de jugement) : le genre « judiciaire », qui juge des actes passés ; le genre « épideictique », qui blâme ou loue des faits actuels ; le genre « délibératif », qui prend des décisions pour le futur (Blanchet, 1995). Ce sont là les prémices de la théorie des actes de langage formulée par Austin et Searle, qui grâce à celle-ci ont fait évoluer la philosophie en même temps que la pragmatique et « constituent [donc] les principales bases de l'approche pragmatique moderne » (Dardier, 2004).

Les travaux du logicien et philosophe Morris, inspirés de ceux de Pierce, et indispensables au développement de la pragmatique, peuvent aussi être considérés comme un « perfectionnement de la classification d'Aristote » (Blanchet, 1995).

La philosophie est ainsi à l'origine de théories aujourd'hui fondamentales pour la

pragmatique ; cette dernière a développé et modernisé ces théories, permettant en retour de faire évoluer la philosophie.

b.3) La linguistique :

La pragmatique s'est beaucoup développée suite aux travaux d'Austin et Searle, mais aussi grâce aux linguistes qui font d'elle une discipline qui fait réellement partie de la linguistique (Reboul et Moeschler, 1998). La présupposition, c'est-à-dire « le contenu qu'une phrase communique sans le faire explicitement », cité par Reboul et Moeschler, 1998, est à l'origine de l'intégration de la pragmatique à la linguistique car la pragmatique étudie alors les présuppositions sous un angle nouveau. Aujourd'hui, c'est un élément important à prendre en compte dans l'analyse de la compétence pragmatique d'un individu.

b.4) La psychologie :

Le courant pragmatique a eu une influence importante sur différents domaines en psychologie :

- *la psychologie du développement*, notamment dans l'analyse de l'acquisition du langage et de la communication (Bernicot, 1994, cité par Dardier, 2004). « La pragmatique développementale constitue un nouveau courant de recherche en psychologie du développement depuis une vingtaine d'années » (Dardier, 2004).

En effet, pour Bronckart (1985, 1994), Deleau (1983, 1990, 1993) et Bernicot (1988, 1994, 1998) (cités par Dardier, 2004), « il existe une convergence entre les théories pragmatiques et les théories interactionnistes du développement proposées par Vygotsky et par Bruner » à propos du développement du langage chez l'enfant et des processus en jeu dans le développement de sa communication avec son entourage, en regard du développement de sa pensée et de ses relations avec l'adulte (étayage exercé par l'adulte et interactions de guidage-tutelle). La pragmatique développementale apporte ainsi à la psychologie du développement un nouvel angle d'étude sur différents aspects, ainsi que des connaissances nouvelles à propos de différents thèmes : le développement des intentions communicatives, des capacités conversationnelles et des règles de langage (notamment les règles de politesse), ou encore l'utilisation des pronoms (Ninio et Snow, 1996, cité par Dardier, 2004).

- *la psychologie cognitive*, notamment « l'étude des processus en jeu dans le traitement du langage » (Bernicot et Trognon, 2002, cité par Dardier, 2004). Pour comprendre un acte de parole non littéral, nous devons en effet utiliser l'information contextuelle pour comprendre l'intention du locuteur et pour faire des inférences (Grice, 1975 et Searle, 1969, cités par Longin, 1996) Il peut exister une corrélation entre la présence de troubles pragmatiques et d'autres troubles cognitifs, tels que la capacité à attribuer des états mentaux aux interlocuteurs (Longin, 1996) et c'est en cela que la psychologie cognitive et la pragmatique sont des disciplines qui interagissent ensemble et s'échangent des connaissances.

b.5) La sociologie/ le droit/ l'anthropologie/ l'ethnographie :

Nous avons regroupé ces quatre disciplines car elles ont en commun le fait de toutes s'intéresser aux actes de langage mais avec une approche différente. Ainsi, chacune apporte à la pragmatique une vision nouvelle sur cette question, et la pragmatique leur fournit en retour des connaissances récentes qui permettent, dans chacune de ces disciplines, un renouvellement des questionnements et des études.

Un sociologue, Bourdieu notamment, considère « que c'est un « exercice logique » absurde que celui qui consiste à « dissocier l'acte de parole de ses conditions d'effectuation » (Kerbrat-Orecchioni, 2001). De leur côté, « les juristes n'ont pas attendu Austin pour considérer que le « dire » peut aussi être un « faire » (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Pour Grzegorzcyk, 1986, cité par Kerbrat-Orecchioni, 2001, « les mots [...] créent des choses et des faits (juridiques bien sûr, pas matériels) ou les font disparaître sans trace ».

Enfin, dans le domaine de l'anthropologie/ ethnologie/ ethnographie, la notion d'acte de langage est utilisée surtout en ethnographie des communications, aussi nommée pragmatique contrastive, ou interculturelle. Cette discipline existe depuis la fin des années soixante et étudie les différentes pratiques communicatives des sociétés humaines (Kerbrat-Orecchioni, 2001).

Les échanges entre ces nombreuses disciplines et la pragmatique du langage ont apporté des avancées importantes dans les domaines suivants :

– **Le langage :**

Tous ces questionnements et recherches ont aidé à mieux comprendre la spécificité du langage humain par rapport à celui des animaux. Le langage humain est non seulement un outil qui rend possible un échange d'informations, mais aussi une manière d'exprimer des sentiments et de manifester une intention. De plus, l'interprétation du langage des êtres humains peut être équivoque, contrairement à celle de la communication entre animaux (Dardier, 2004). Ainsi, la pragmatique a permis, dans le domaine du langage, d'étudier ceci : « comment un être humain construit-il le sens d'un énoncé dans un contexte particulier? » (Bernicot et al., 2002).

– **Le raisonnement :**

Les connaissances ont ainsi été renouvelées dans le domaine du raisonnement, à savoir les inférences faites par un interlocuteur dans une conversation. De plus, ils ont été utiles pour admettre que la performance des sujets dans une tâche de raisonnement est influencée en grande partie par des facteurs conversationnels (Bernicot et al., 2002).

– **La pathologie :**

Les échanges interdisciplinaires ont eu une véritable utilité dans le domaine de la pathologie, car des aspects de la pragmatique du langage peuvent être perturbés chez différents individus, par exemple les patients cérébrolésés, ou dans le cas de troubles de nature psychotique. Ce constat est extrêmement important pour la remédiation de ces difficultés, qui isolent très souvent le patient, ce dernier pouvant être considéré comme socialement inadapté.

Plusieurs hypothèses peuvent être apportées pour expliquer cette difficulté à comprendre le langage non littéral : flexibilité réduite, manque d'inhibition ou déficit d'attribution d'états mentaux aux autres (théorie de l'esprit).

Aujourd'hui, la pragmatique est donc intriquée dans de nombreux domaines et ses objets d'étude sont divers comme le discours ou encore le récit. Les disciplines influencées par la pragmatique, ont à leur tour eu des effets notables sur le courant pragmatique. De véritables échanges inter-disciplinaires ont donc eu lieu dans le champ des sciences humaines.

La pragmatique est ainsi riche d'un ensemble de chercheurs dont les projets se rassemblent autour d'un point : étudier de façon scientifique le raisonnement, le langage et la communication comme des comportements humains réellement produits dans des situations quotidiennes.

Elle est une discipline qui s'attache avant tout à la communication et à ses acteurs. A ce titre, quelle que soit l'orientation qu'elle prend, il est logique qu'elle accorde au langage une place prépondérante (Bracops, 2005).

c) Les concepts fondamentaux : *les philosophes du langage*

C'est lors des Conférences William James à l'université de Harvard en 1955 que Austin introduit la notion d'actes de langage. Elle sera ensuite précisée par Searle en 1969, puis par Vanderveken en 1985 (cité par Guidetti, 2003). Ces philosophes du langage vont s'intéresser au « langage ordinaire », langage envisagé dans son utilisation à des fins communicatives, soit « les différents usages que les locuteurs peuvent faire des mots » (Bracops, 2005).

c.1) AUSTIN : la théorie des ACTES DE LANGAGE :

« How to do things with words » ou « Quand dire, c'est faire » : les conférences de Austin ont été rassemblées et publiées en 1962 dans cet ouvrage. Le langage ne sert pas uniquement à décrire le réel mais est considéré comme un mode d'action, un moyen d'agir sur le monde. Les enfants apprennent ainsi le langage non seulement par l'acquisition de connaissances linguistiques (phonologiques, syntaxiques et sémantiques) mais aussi par l'acquisition de connaissances sociales (relatives aux situations ou à autrui). En produisant un énoncé sincère, dans une situation de communication donnée, un individu accomplit un acte social défini par la relation qu'il permet d'établir entre locuteur et récepteur. L'acte social peut être changé en fonction des variations des intentions du locuteur produites par les données textuelles et/ou contextuelles (Dardier, 2004).

Cette théorie est ainsi basée sur trois concepts :

- l' « acte » : parler c'est agir ;
- le « contexte » : tout ce qui est nécessaire pour comprendre ce qui est dit ;
- la « performance » : accomplir l'acte en contexte.

Accomplir un acte de langage correspond à « l'unité minimale » de cette théorie, qui n'est donc ni la phrase, ni le mot (Guidetti, 2003).

Dans un premier temps, Austin distingue les énoncés constatatifs qui décrivent le monde (par exemple : « il pleut ») des énoncés performatifs qui permettent la réalisation de l'action énoncée (par exemple : « je t'ordonne de te taire »). Les phrases performatives sont à la première

personne de l'indicatif présent et contiennent un verbe comme « ordonner », « promettre », « jurer » ou « baptiser ».

Dans un second temps, Austin remet en cause cette première classification et affine le concept selon lequel « dire, c'est faire ». Pour Austin, il est nécessaire de considérer un énoncé dans sa globalité et il distingue trois types d'actes de langage que l'on accomplit simultanément lorsque l'on énonce une phrase :

- un acte locutoire : c'est le fait d'énoncer quelque chose. On peut le diviser en trois sous-actes : l'acte phonétique (articuler des sons), l'acte phatique (produire des mots appartenant à une langue donnée), l'acte rhétique (articuler des mots en fonction d'une syntaxe, c'est-à-dire avec une signification).

- un acte illocutoire : c'est ce que l'on fait en parlant (exemple : faire une promesse, donner un ordre, poser une question). Il est lié aux circonstances d'énonciation.

- un acte perlocutoire : ce sont les effets intentionnels ou non produits par le locuteur sur le destinataire du message (exemple : amener l'interlocuteur à allumer la télévision, changer de sujet de conversation).

Selon Austin, l'acte illocutoire correspond à l'acte de langage essentiel.

Austin établit une taxinomie des actes illocutoires en cinq catégories : les verdictifs (expression d'un verdict, jugement, condamnation...) ; les exercitifs (exercice de pouvoirs, de droits ou d'influences : ordonner, approuver, voter..) ; les promissifs (expression de l'obligation pour le locuteur d'adopter une certaine attitude : promettre, s'engager à..) ; les comportatifs (traduction d'attitudes ou de réactions face à la conduite d'autrui : remercier, critiquer, déplorer, féliciter, approuver...) ; et les expositifs (exposition de points de vue, clarification du sens d'emploi des mots...).

Malgré divers chevauchements et difficultés de classement observés dans la typologie de Austin (par exemple, le verbe « approuver » se retrouve dans plusieurs catégories), celui-ci fonde les bases de la théorie des actes de langage qui sera ensuite développée notamment par Searle et Vanderveken.

c.2) SEARLE et VANDERVEKEN : *le rôle du contexte* :

En 1969, Searle reprend la théorie des actes de langage de Austin et met en avant deux notions essentielles dans cette théorie, à savoir l'intention et la convention : « le locuteur a une intention qu'il exprime par des énoncés grâce aux conventions linguistiques ».

En effet, produire une phrase, c'est «accomplir des actes conformément à des règles ». Selon Searle, l'existence de conventions sociales va nous permettre de construire nos énoncés et également de comprendre les énoncés produits par autrui. Il ne s'intéresse qu'aux actes illocutoires et va distinguer deux parties dans un énoncé :

- la force illocutoire (F),
- et le contenu propositionnel (p).

Par exemple : « je promets que je viendrai demain ».

(F)

(p)

L'acte illocutoire sera satisfait ou non satisfait selon le caractère vrai ou faux du contenu propositionnel. Par exemple, un acte est accompli si le contenu propositionnel est devenu vrai.

L'acte illocutoire peut être insatisfait si les assertions sont fausses ou si les promesses sont violées (Vanderveken, 1992, cité par Vanderveken, 2002).

Searle et Vanderveken (cités par Guidetti, 2003) proposent en 1985 une nouvelle classification des actes illocutoires en cinq catégories :

1. Les assertifs : engagent le locuteur sur la vérité du contenu exprimé, présentent comment les choses sont dans le monde. Les mots s'ajustent au réel, l'état psychologique est la conviction. Il s'agit des assertions, témoignages, prédictions, conjectures ; par exemple : « Il viendra demain ».

2. Les directifs : sont utilisés pour inciter l'auditeur à accomplir une action future dans le monde. Le monde doit s'ajuster aux mots, l'état psychologique est le désir, la volonté. Il s'agit des

demandes, questions, ordres ou conseils ; par exemple : « Sortez ! ».

3. Les promissifs : obligent le locuteur à accomplir des actions futures dans le monde. Le monde doit s'ajuster aux mots, l'état psychologique est la sincérité de l'intention. Il s'agit des promesses, des menaces, des acceptations, des vœux et des serments ; par exemple : « Je viendrai ».

4. Les expressifs : sont utilisés pour manifester un état mental. Il n'y a pas d'ajustement du monde aux mots. Le but est d'exprimer l'état psychologique avec une intention sincère. Il s'agit des excuses, remerciements, félicitations, ou louanges ; par exemple : « Excusez-moi ».

5. Les déclarations : servent au locuteur à accomplir certaines actions dans le monde au moment de l'énonciation. Les mots et le monde sont directement en relation, sans ajustement. Il s'agit des ratifications, ajournements, bénédictions ou licenciements ; par exemple : « Je vous déclare la guerre ».

Il existe des critères de variation des actes illocutoires selon le mode de réalisation de la force illocutoire, son intensité, les conditions de sincérité, ce qui est dit (conditions du contenu propositionnel) et les sous-entendus du locuteur au moment de l'acte (Dardier, 2004).

Par ailleurs, de nombreux actes de langage ont un fonctionnement plus complexe : quand le locuteur veut dire implicitement autre chose que le sens littéral, par exemple avec les allusions, l'ironie, la métaphore (Blanchet, 1995). Searle porte un intérêt particulier aux actes indirects et aux processus inférentiels requis en situation de communication. Le langage indirect se caractérise donc par la non correspondance entre la forme de l'énoncé et sa signification dans un contexte donné. Ainsi, un même énoncé peut avoir plusieurs significations et c'est le contexte qui va permettre de décoder son sens réel. Par exemple : « cette soupe est fade » peut être considéré soit comme un assertif (le locuteur fait une description du plat qu'il mange), soit comme un directif (le locuteur informe qu'il désire obtenir du sel). La réponse apportée par l'auditeur au locuteur et la satisfaction ou non de ce dernier, permettra de savoir s'il était question d'un assertif ou d'un directif (Dardier, 2004).

Austin et Searle ont étudié les actes de langage isolément mais pour d'autres auteurs, les interactions entre locuteur et interlocuteur doivent être intégrées dans l'analyse des actes de langage. Ainsi, Trognon (1999, cité par Guidetti, 2003) donne naissance à la logique interlocutoire,

soit la nécessité « d'analyser la logique de la succession des actes de langage dans la conversation ».

c.3) GRICE : principe de coopération et maximes conversationnelles :

La théorie de Grice a eu une influence considérable dans le développement de la pragmatique (Moeschler et Reboul, 1998 et Dardier, 2007).

Grice accorde une place importante à la relation établie entre les interlocuteurs lors d'une conversation et aux processus inférentiels. Il se fonde sur la capacité à avoir des états mentaux et sur la capacité à en attribuer aux autres.

La théorie de Grice (1975, cité par Bracops, 2005) permet l'interprétation des énoncés dans la conversation par la prise en considération du sens général de la phrase, du contexte de l'énonciation et aussi d'un principe de coopération selon lequel les deux partenaires de l'interaction tendent vers un but commun et vont faire en sorte que leur échange soit efficace. Ils vont suivre un certain nombre de règles implicites indispensables au bon fonctionnement de la communication. Grice considère que les usages du langage sont codifiés suivant des règles, des maximes conversationnelles (Dardier, 2004) au nombre de quatre :

- La maxime de quantité : chaque intervenant doit donner autant d'informations que nécessaire et pas plus.
- La maxime de qualité : le locuteur est supposé être sincère, donc ne doit pas mentir et doit avoir de bonnes raisons d'affirmer ce qu'il affirme.
- La maxime de relation ou de pertinence : les interlocuteurs doivent parler à propos, en relation avec leurs propres énoncés précédents et ceux des autres.
- La maxime de manière : chaque intervenant doit s'exprimer clairement et sans ambiguïté en respectant l'ordre chronologique nécessaire à la bonne compréhension des énoncés.

Parfois, le locuteur peut transgresser certains de ces principes de conversation sans

en altérer la communication. Il peut produire des énoncés exprimant un sous-entendu, que Grice nomme « implicature », nécessitant que l'auditeur infère le sens réel de l'énoncé (Dardier, 2004).

Les concepts de Grice ont inspiré de nombreux auteurs, notamment Searle, Bernicot et Vanderveken, dans la théorie des actes de discours.

Selon Vanderveken (2002), « la pragmatique, conçue comme la théorie de la signification du locuteur incorpore donc la sémantique conçue comme la théorie de la signification de l'énoncé, ainsi qu'une théorie des maximes conversationnelles et une analyse des aspects de l'arrière-plan conversationnel ».

Pour la théorie des actes de langage comme pour celle de Grice, « la communication non littérale » et « les principes inférentiels permettant d'accéder à l'intention communicative du locuteur » sont mis en avant (Bernicot, 2005). De nombreux chercheurs dans le domaine de la pragmatique du langage s'intéressent particulièrement au langage non littéral.

Cette nouvelle discipline qu'est la pragmatique a profondément évolué au cours des trente dernières années et est désormais incontournable.

Au carrefour de plusieurs domaines, elle renvoie également à plusieurs théories pragmatiques.

d) Les différentes théories pragmatiques :

La pragmatique est un champ de recherche très vaste et il n'y a pas de consensus à l'intérieur de ce domaine. Diverses hypothèses et théories y coexistent en effet. La terminologie y est aussi variée (Bracops, 2005).

On peut néanmoins distinguer différents types de pragmatique, lesquels se sont succédé, initiés par des auteurs différents :

d.1) Peirce et Morris ont donné naissance à la pragmatique radicale formaliste (1930-1940) :

Grâce à la théorie de Peirce reprise par Morris, que nous avons évoquée lors de l'historique et définition de la pragmatique, la conception habituelle de la suffisance d'une théorie du langage reposant exclusivement sur les domaines de la syntaxe et de la sémantique a été remise en cause.

Cependant, à cette époque la pragmatique n'est pas considérée comme une réelle discipline, car elle n'existe que pour analyser les déictiques (de personnes, de temps et de lieux), termes avec lesquels l'analyse linguistique rencontrait trop de difficultés (Bracops, 2005). Morris a pourtant réellement insisté sur l'importance et la spécificité de la pragmatique par rapport à la syntaxe et à la sémantique.

d.2) Les philosophes du langage anglo-saxons Austin et Grice, et américains Quine et Searle (cités par Bracops, 2005) :

Ces auteurs permettent à la pragmatique de devenir une discipline à part entière grâce à la mise au point de la théorie des actes de langage, que nous avons décrite précédemment. Cette théorie est en effet la voie d'accès à la pragmatique contemporaine du fait du caractère concret de l'étude des actes de langage, produits dans diverses conversations quotidiennes.

d.3) La pragmatique est un terme qui regroupe deux courants différents (1980-1990) : la pragmatique cognitive et la pragmatique intégrée :

Selon les pays, la pragmatique n'est pas considérée de la même manière, ni issue des mêmes domaines.

Pour les chercheurs anglo-saxons, elle est en effet une discipline indépendante et est intitulée « **pragmatique cognitive** ». En revanche, les chercheurs français la considèrent comme une discipline issue de la linguistique et ils l'appellent « **pragmatique intégrée** » (à la linguistique) (Bracops, 2005). Cependant, ces deux courants considèrent chacun le langage en tant que moyen

d'action plutôt que comme un moyen de représentation du monde.

- **La pragmatique cognitive :**

Elle étudie « l'attribution d'une valeur de vérité aux phrases », de manière à ce que chaque personne ait une « représentation » exacte « du monde », tel qu'il est réellement (Bracops, 2005).

La théorie de la pertinence de Sperber et Wilson illustre cette optique : « l'analyse du langage prend en compte non seulement l'accomplissement des actes de langage et l'interprétation des énoncés, mais aussi la vérité des informations communiquées ».

Le locuteur a, dans cette théorie, non seulement une intention informative, mais aussi une intention communicative (Bracops, 2005). En mettant ainsi en avant la notion d'intention, Sperber et Wilson se placent comme les héritiers de Grice. Ils estiment que les échanges non verbaux mettent en jeu les mêmes processus (attribuer à autrui des états mentaux et faire des inférences) que les échanges verbaux (Bracops, 2005). Deux processus sont en effet primordiaux pour comprendre le langage : un processus codique, qui permet une analyse linguistique de l'énoncé, et un processus inférentiel, qui relève de la pragmatique et permet à l'interlocuteur de faire des hypothèses pouvant mener à une interprétation pertinente de l'énoncé, parmi les indices donnés par l'énoncé, le contexte et le locuteur de la phrase (Bracops, 2005).

- **La pragmatique intégrée :**

Ce courant s'inspire de la linguistique de l'énonciation qu'Emile Benveniste* a initié dans les années 1960 et considère alors que l'énonciation (processus qui a pour aboutissement la production d'un énoncé) est associée au code linguistique et donc inscrite dans la structure de la langue. Ducrot* est un représentant important de ce courant et il constate que les significations linguistiques sont affectées par les conditions d'usage.

« Etudier le sens d'un énoncé, c'est accéder à son contenu descriptif, mais également au sens véhiculé par sa relation avec ses utilisateurs » (Garric et Calas, 2007).

Diller et Récanati*, affirment en 1970 que la pragmatique intégrée « étudie l'utilisation du langage dans le discours, et les marques spécifiques qui, dans la langue, attestent sa vocation discursive ». Selon eux, Anscombe et Kerbrat-Orecchioni*, la pragmatique permet, pour interpréter un énoncé, de compléter la sémantique en décrivant et en analysant la qualité de la communication entre les interlocuteurs, et en étudiant les déictiques de personnes, de temps et de lieu (je, tu,

maintenant, ici par exemple) (*cités par Bracops, 2005). En effet, la pragmatique linguistique et la sémantique partagent une zone d'intersection appelée la « pragmatique intégrée » : elle « recense les formes linguistiques dont la signification est pragmatique plutôt que descriptive, et elle explicite leur signification en leur assignant des conditions d'emploi » (Récanati, 1981, cité par Garric et Calas, 2007).

Dans cette théorie, les éléments extra-linguistiques (c'est-à-dire étudiés par la pragmatique du langage) sont aussi importants pour comprendre un énoncé que les éléments linguistiques.

La pragmatique est ainsi envisagée sous quatre angles différents selon les auteurs et l'époque à laquelle ils appartiennent.

Nous avons vu que depuis une vingtaine d'années, la pragmatique développementale constituait un nouveau courant de recherche, s'inspirant des théories pragmatiques et des théories interactionnistes du développement. Les apports de ces théories et de ce courant permettent d'étudier comment se développe la compétence pragmatique chez l'individu.

2 - La compétence pragmatique :

a) Définition :

La pragmatique « se développe bien avant l'acquisition du langage oral » grâce à des « précurseurs très précoces » et étale son développement « jusqu'à l'âge adulte » (Monfort et al., 2005).

Pour Coquet (2005b), « la compétence pragmatique est une compétence communicative différenciée de la compétence linguistique considérée comme la maîtrise du code de la langue ». Les relations existant entre compétence pragmatique et compétence linguistique sont complexes. Trois hypothèses sont formulées à ce propos par Hupet (1996) :

- le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de la compétence pragmatique ;
- la compétence pragmatique est indépendante de la compétence linguistique ;
- la compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique :
« L'enfant apprend sa langue parce qu'il est lui-même confronté aux problèmes de la communication dès les premières interactions et parce qu'il découvre dans ce cadre les contraintes fonctionnelles qui déterminent la forme des énoncés » (Hupet, 1996).

Hupet suggère que les relations entre ces deux compétences varient au cours du développement.

Il définit la compétence pragmatique comme étant « la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction ».

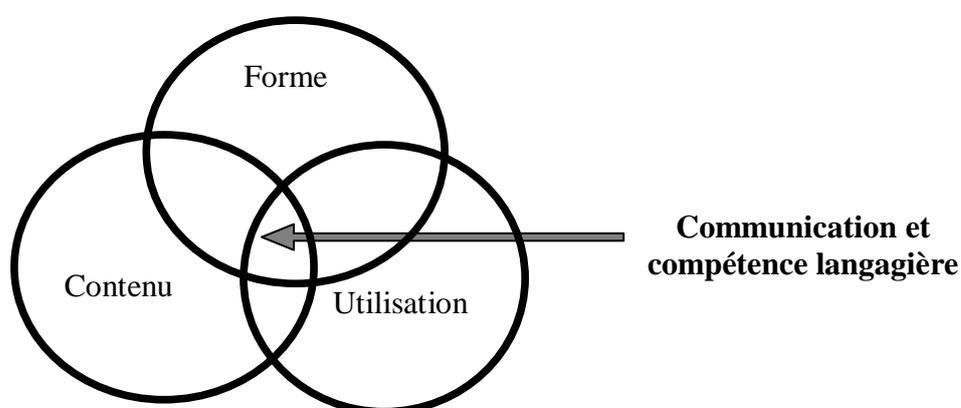
Le modèle de communication de Bloom et Lahey (1978, cité par Courtois-du Passage et Galloux, 2004 et par Coquet, 2005b) identifie les composantes du discours en reprenant les trois éléments cités ci-dessus : le contenu, la forme et l'utilisation et illustre leur inter-relation. A leur intersection se trouvent les comportements de communication et la compétence langagière.

Composantes du discours :

- **la forme** : *comment dire* ? Le locuteur utilise des moyens verbaux (phonologie, lexique, syntaxe) et non-verbaux (gestes, mimiques, prosodie) pour communiquer.

- **le contenu** : *quoi dire* ? C'est l'information qui est transmise par un message : des idées, des besoins, des sentiments et/ou des désirs.

- **l'utilisation** : *pour quoi dire* ? Le langage est utilisé dans un but précis, selon un contexte particulier, en fonction des interlocuteurs en présence.



Modèle tridimensionnel d'après Bloom et Lahey (1978)

(cité par Courtois-du Passage et Galloux, 2004 et par Coquet, 2005b)

La composante « utilisation » permet de repérer les fonctions du langage dans les comportements de l'enfant. **Halliday** (1973, cité par Coquet, 2005b) a défini **sept fonctions du langage** :

- *La fonction phatique* : saluer, garder le contact ;

- *La fonction informative* : répondre à une question, nommer, expliquer, rapporter des faits, indiquer la fin de son action - « j'ai ceci à te dire » ;

- *La fonction personnelle* : exprimer ses goûts, un accord ou un désaccord, justifier ses choix, dire sa capacité ou son incapacité de ;

- *La fonction heuristique* : poser une question - « dis-moi pourquoi? », réfléchir tout haut ;

- *La fonction régulatoire* : donner un ordre - « fais ce que je te dis », demander une action ;
- *La fonction instrumentale* : demander des objets à des fins personnelles « je veux » ;
- *La fonction ludique (imaginative)* : faire semblant, jouer un personnage - « si on disait que... ».

→ Dans notre partie pratique, nous ferons référence aux fonctions de Halliday dans l'analyse des comportements des enfants observés.

La compétence pragmatique implique à la fois :

- la maîtrise d'habiletés spécifiques :

→ *en conversation* : gérer l'alternance des rôles, initier un thème de conversation, négocier un changement de thème, établir un référent commun, faire des réparations conversationnelles par des demandes de clarification ou de confirmation ;

→ *pour le discours* : choisir le modèle de discours approprié à la situation, planifier différentes séquences discursives, faire des choix adéquats pour assurer la cohésion du discours.

- la maîtrise d'habiletés cognitives générales : pour être capable de traiter l'information en général, et en particulier le calcul des inférences, pour pouvoir adopter la perspective d'autrui et comprendre l'état mental d'autrui.

(Hupet, 1996)

La compétence pragmatique associe donc des habiletés linguistiques, cognitives et sociales, ce qui complexifie l'analyse de son développement chez l'enfant normal mais également l'analyse de ses dysfonctionnements.

b) Le développement des compétences pragmatiques chez l'enfant :

Les apports des théories pragmatiques et interactionnistes du développement et du nouveau courant de recherche que représente la pragmatique développementale ont, comme indiqué précédemment, permis d'étudier comment se développe la compétence pragmatique chez l'individu.

Ainsi, l'étude du langage en pragmatique développementale a commencé avec les travaux de Bates (1976), Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977) et Ochs et Shieffelin (1979), cités par Dardier, 2004 et 2007.

D'après ce courant, « pour comprendre le processus par lequel l'enfant apprend à utiliser le langage », il faut étudier non seulement les éléments grammaticaux que l'enfant doit acquérir, mais aussi d'autres facteurs primordiaux que nous allons à présent citer. Les travaux ont en effet abouti au fait que, « pour communiquer avec autrui, l'enfant doit faire l'apprentissage d'un système complexe de règles sociales, de pratiques et d'usages partagés par le plus grand nombre » (Dardier, 2004) .

L'objectif des travaux menés dans le cadre de la pragmatique développementale est donc d'analyser le développement des capacités pragmatiques de l'enfant, et ainsi de comprendre comment les jeunes enfants apprennent à utiliser les informations textuelles (forme des énoncés) et les données contextuelles (liées aux situations de communication) (Dardier, 2004).

Selon Ninio et Snow (1996, cités par Hupet, 2006), plusieurs thèmes de recherche entrent en jeu dans le développement pragmatique :

1. L'acquisition des intentions communicatives et le développement de leurs expressions linguistiques. Ce thème inclut l'émergence du langage avec l'étude des vocalisations et des gestes.
2. Le développement des capacités conversationnelles (les tours de parole, les interruptions, les retours en arrière...).
3. Le développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours.
4. Le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale (étude des fonctions du langage et des actes de langage).

5. L'acquisition des règles de politesse et d'autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage.

6. L'acquisition des termes déictiques (pronoms et termes désignant le temps et le lieu).

7. Les facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage comme le contexte d'interaction dans la petite enfance, l'input maternel ou les conduites d'étayage de l'entourage de l'enfant.

Le développement de la pragmatique chez l'enfant est en effet dépendant de facteurs endogènes et de facteurs exogènes :

– Les facteurs endogènes sont les facteurs cognitifs intervenant dans la construction par l'enfant de représentations des situations d'interaction et dans la construction de ses connaissances à propos de l'usage du langage.

– Les facteurs exogènes correspondent au rôle de l'entourage dans le développement de l'enfant et dans le développement de son langage.

Du fait de « l'influence conjointe de facteurs endogènes et exogènes » dans le développement des capacités pragmatiques (De Weck, 2005, p. 143 cité par Hupet, 2006), il n'existe pas de réelles « normes » de développement de la compétence pragmatique.

Il est néanmoins possible de repérer certaines étapes dans ce développement :

- Avant l'âge de deux ans, le langage de l'enfant est déjà influencé par les différents contextes de situation. De plus, les enfants adaptent leur langage en fonction des caractéristiques de leur interlocuteur (Dunn et Kendrick, 1982, cités par Dardier, 2004). Ils produisent par exemple plus de directives avec leur père et plus d'expressifs avec leur mère.

- L'enfant augmente ses possibilités de communication surtout au cours de la troisième année. En effet, à cet âge l'enfant peut moduler ses intentions communicatives en produisant des actes de communication de plus en plus variés (linguistique et/ou non linguistique), de même sa compréhension du langage évolue (Dardier, 2004).

- Petit à petit, l'enfant acquiert une attitude discursive lorsqu'il parle. Il doit tenir compte de la situation et de l'interlocuteur à qui il s'adresse, tout en respectant les règles conversationnelles. C'est la pragmatique du langage : il acquiert tout ce qui est au-delà du code, et pour cela il doit apprendre à manier deux types de discours : le dialogue et le récit. Dans le dialogue, beaucoup d'éléments sont implicites, et des savoirs sont partagés entre le locuteur et l'interlocuteur. Les proto-conversations sont les racines de cet apprentissage. De plus, pour maîtriser le dialogue, l'enfant doit prendre en compte des pré-supposés qu'il attribue au destinataire de son message. Il dote ainsi l'interlocuteur d'un certain nombre de représentations, en supposant qu'il a certaines connaissances. Pour être un locuteur compétent, il doit enfin parvenir à saisir les intentions et états mentaux de son interlocuteur, c'est la théorie de l'esprit.

Pour maîtriser le récit, l'enfant, locuteur, doit organiser un certain nombre de propositions pour que l'interlocuteur puisse le comprendre. Cela suppose de la part de l'enfant un équilibre entre cohérence et cohésion narrative.

Il est également possible de dégager des repères chronologiques d'acquisition de certaines capacités pragmatiques. Nous reprendrons pour cela les tableaux de Coquet (2005b) apportant une vision générale de la mise en place des habiletés pragmatiques et d'Adams (2002, cité par Dardier, 2004) qui permet de détailler certaines de ces habiletés. Pour ce dernier, nous avons ajouté certaines informations importantes issues d'autres recherches, notamment pour les périodes entre 4 et 5 ans, entre 4 et 6 ans, et entre 7 et 9 ans.

MISE EN PERSPECTIVE DES HABLETES PRAGMATIQUES EN FONCTION DE L'AGE

D'après :

- Bruner, 1983
- Bernicot, 1992
- Cronck, 1987
- Dore, 1979
- Grice, 1979
- Halliday, 1973
- Hardling, 1992
- Jakobson, 1963
- Searle, 1969

TABLEAU D'ADAMS (2002)

- **8/9 mois** : alternance des tours de parole (Ninio et Bruner, 1978). L'alternance des tours de parole est ensuite stabilisée entre 2 ans 6 mois et 3 ans 6 mois (Klecan-Aker et Swank, 1988).
- **12 mois** : intentions communicatives prélinguistiques (Coggins et Carpenter, 1981).
- **entre 14 et 32 mois** : développement rapide des actes de communication (Snow, Pan *et al.*, 1996).
- **18 mois** : compréhension des émotions au cours d'une situation ou d'un événement auquel l'enfant assiste. A 24 mois, il essaie de soulager certains sentiments, notamment pénibles, chez les autres ; il utilise aussi le langage pour attribuer des émotions qui ne sont pas les siennes à des jouets ou à d'autres personnes, en particulier lors de jeux de fiction. Entre 3 et 5 ans, cette habileté pour exprimer des émotions gagne en précision, clarté et complexité (Monfort, 2005).
- **A partir de 2 ans** :
 - Maintien du thème de conversation dans une interaction avec l'adulte (Ervin-Tripp, 1979) ;
 - Opération de clarification en cours de conversation (Gallagher, 1977) ;
 - Adaptation du type de discours en fonction de l'interlocuteur ;
 - Usage des premières formes de politesse (Bates *et al.*, 1979).
- **Entre 3 et 4 ans** :
 - Inférer l'information à partir de récits (Paris et Upton, 1976) ;
 - Usage de divers actes de langage (McTear et Conti-Ramsden, 1992) ;
 - Ajustement au contexte social avec la capacité de pouvoir changer de registre en fonction de l'interlocuteur : à partir de 3 ans jusqu'à l'âge adulte (Monfort, 2005).
- **Entre 4 et 5 ans** :
 - Réparation d'un accident dans l'alternance des rôles (Ervin-Tripp, 1995) ;
 - Compréhension des croyances d'autrui (Coquet, 2005) ;
 - Demandes de reformulation des énoncés adultes (Monfort, 2005).
- **Entre 4 et 6 ans** : inférer des significations indirectes (Eson et Shapiro, 1982).

- **Entre 5 et 7 ans** : restituer le thème central d'un récit (Liles, 1993).
- **Entre 6 et 7 ans** :
 - Habiletés métapragmatiques (Andersen-Wood et Smith, 1997) ;
 - Bon usage de formes anaphoriques (Karmiloff-Smith, 1985).
- **7 ans** : maîtrise des marqueurs du discours (Kyratzis et Ervin-Tripp, 1999).
- **Entre 7 et 9 ans** : capacité à être suffisamment informatif, c'est-à-dire à évaluer de manière juste les besoins de son interlocuteur concernant la quantité d'information à fournir (Lloyd, Camaioni et Ercolani, 1995).
- **A partir de 9 ans** :
 - Pertinence et efficacité dans la communication (Lloyd *et al.*, 1995) ;
 - Usage complet des formes de politesse (McTear et Conti-Ramsden, 1992).
- **De 9 à 12 ans** : amélioration de la cohésion du discours (Ripich et Griffith, 1988; Bamberg, 1987).
- **Jusqu'à l'âge de 17 ans** : explication d'expressions idiomatiques (Spector, 1996; Nippold et Rudzinski, 1993).

La compétence pragmatique englobe, comme nous l'avons remarqué, de nombreuses acquisitions qui se font petit à petit, jusqu'à l'âge de dix-sept ans environ. Ces acquisitions, ou partie de ces acquisitions, peuvent ne pas se faire dans le cas de troubles du langage. Repérer les dysfonctionnements pragmatiques nous apparaît donc nécessaire dans le cadre d'un bilan de langage oral.

II – LE BILAN DE LANGAGE ORAL ET L'EVALUATION DE LA PRAGMATIQUE DU LANGAGE :

1- Le bilan de langage oral :

Le bilan orthophonique, acte initial indispensable à toute décision thérapeutique, permet à l'orthophoniste, à l'aide d'un entretien (observation, écoute du patient et de son entourage familial) et à l'anamnèse, au moyen d'épreuves et d'outils d'évaluation, de poser le diagnostic d'un trouble (de la communication, du langage oral ou écrit, de la parole, de l'articulation ou de la voix, etc.), de juger de la nécessité immédiate ou différée d'une rééducation. Il permet par ailleurs d'établir le ou les objectifs de rééducation, un plan de rééducation en rapport étroit avec les résultats de l'évaluation et en accord avec les demandes du prescripteur, du patient et/ou de son entourage. C'est un outil de dépistage, de diagnostic et de prévention (Brin et al., 2004).

Le bilan doit avant tout renseigner sur un ensemble de processus en interrelation, sur ceux qui fonctionnent et sur ceux qui sont déficitaires. Il permet de vérifier l'intégrité (ou non) de différents niveaux de fonctionnement.

L'évaluation doit aussi prendre en compte tous les facteurs participant à la construction et/ou à la détérioration du langage (facteurs organiques, physiologiques, instrumentaux, familiaux, socioéconomiques, pédagogiques, culturels, personnels) (Estienne & Piérart, 2006). Elle doit être précise et rigoureuse et tenir compte des exigences de la pathologie et de l'âge.

Le bilan orthophonique permet donc une évaluation des acquis et des déficits (niveau des performances) et une observation des comportements et des stratégies de communication, de langage et d'apprentissage (niveau des compétences et de fonctionnement), à l'aide d'outils rigoureux si possibles normés et un recueil des productions de surface. Aussi, l'évaluation quantitative ne peut pas suffire à elle-même et doit être accompagnée d'une évaluation qualitative. Il permet également d'estimer les représentations que la personne a concernant le langage et de mettre en évidence les potentialités d'évolution de celle-ci.

Le bilan doit ainsi être le plus complet possible pour permettre une analyse qualitative et quantitative des résultats amenant à un diagnostic et à des propositions thérapeutiques. Il est le point d'appui de la prise en charge future et permet de tracer le fil conducteur à suivre. Le bilan devra être adapté en fonction de chaque enfant. L'enfant est sujet et non objet de l'examen.

2- Pourquoi évaluer la pragmatique du langage lors du bilan orthophonique ?

Les aspects pragmatiques du langage sont généralement peu explorés lors du bilan orthophonique mais ils ont besoin d'être évalués de la même façon que les aspects formels du langage car ils sont tout aussi importants. L'enfant qui apprend la structure de sa langue maternelle, doit aussi apprendre à mettre en correspondance la structure du langage et les situations de communication. L'explicitation du fonctionnement et de l'acquisition du langage ne réside pas uniquement dans la structure des énoncés, mais doit être aussi recherchée dans le contexte de communication et dans le rapport entre la structure et le contexte de communication.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les relations entre compétence linguistique et compétence pragmatique sont complexes.

En linguistique, les composantes de la langue, à savoir la phonologie, la syntaxe et la sémantique sont le plus souvent envisagées indépendamment des contextes particuliers d'usage de la langue, la pragmatique ne serait alors qu'un niveau d'analyse de plus.

Dans une autre perspective, « la pragmatique serait la force motrice derrière le choix des éléments (mots, sons, significations) aux autres niveaux, servant de fondement général à la compréhension et à l'expression du langage » (Cronk, 1988 cité par Coquet, 2005c).

En effet, des difficultés linguistiques pourraient s'expliquer par des difficultés pragmatiques.

En cas de déficit lexical ou phonologique notamment, la communication d'un enfant ou d'un adolescent peut être entravée mais ce déficit est-il responsable à lui tout seul de l'ensemble des difficultés de communication existantes ?

Par ailleurs, dans certaines pathologies, les aspects formels du langage sont globalement préservés mais les personnes souffrent de difficultés dans l'utilisation du langage.

« La dimension pragmatique doit donc être prise en compte par l'orthophoniste au moment du bilan comme tout au long de la prise en charge » (Coquet, 2005c), et non pas seulement dans des cas d'altérations spécifiques. Le bilan doit ainsi recenser les comportements de communication et apprécier leur utilisation fonctionnelle.

Un des besoins urgents en clinique du langage est donc de développer des méthodes diagnostiques et des procédures thérapeutiques permettant de s'attaquer à ces troubles qualifiés de « pragmatiques » (Hupet, 2006).

Le bilan orthophonique doit ainsi permettre l'exploration et le relevé des compétences langagières formelles et pragmatiques afin de proposer une prise en charge adaptée.

3- L'évaluation de la pragmatique : les différents outils existant :

Nous avons vu précédemment qu'il était difficile de définir la pragmatique et donc de s'entendre sur ce que recouvrait la notion de « compétence pragmatique ». On comprendra ainsi la difficulté à délimiter ce que doit comporter une évaluation ou un bilan de cette compétence (Hupet, 2006).

Par ailleurs, l'absence de normes précises de développement de cette compétence ne facilite pas son évaluation et l'établissement d'un diagnostic. Le développement de la pragmatique commence très tôt vers l'âge de 8-9 mois et se poursuit jusqu'à l'âge adulte. Aussi, la qualité et l'intensité de la stimulation sociale influent sur le bon développement des habiletés pragmatiques.

Enfin, il existe peu d'outils créés en langue française (Coquet, 2005c) et la plupart des outils existant, qu'ils soient en langue anglaise ou bien en langue française, ne permettent pas d'évaluer en une seule fois tous les aspects de la compétence pragmatique. Ainsi, plusieurs modes d'évaluation doivent souvent être combinés. Parmi les outils d'évaluation, nous pouvons distinguer :

- *les tests psychométriques* qui peuvent étudier les interactions sociales, les actes de langage, le comportement non verbal, la compréhension d'inférences notamment.

→ Dans le cadre de notre étude pratique, nous avons choisi d'utiliser **le test des habiletés pragmatiques** ou **the test of pragmatics skills** de Shulman (1986). Ce test canadien traduit par Montpetit en 1993 est étalonné pour des enfants âgés de 3 à 8 ans. Nous détaillerons ce test et expliciterons les raisons de son choix dans la seconde partie de notre mémoire.

- *les grilles d'observation et questionnaires* qui ont pour but de faire une évaluation globale de la compétence pragmatique en décrivant différents types de comportements en terme de fréquence d'apparition ou d'adéquation notamment. Les évaluations sont faites par des personnes en contact avec l'enfant : parents, professeurs, orthophonistes et peuvent être très subjectives. Les outils sont faciles à utiliser. La passation et la cotation demandent peu de temps (Monfort et al., 2005). Les informations recueillies permettent ainsi d'orienter la prise en charge même si l'analyse qualitative qui en est faite ne suffit pas à elle seule pour établir un diagnostic.

- *les inventaires ciblés* étudient plus précisément certains aspects de la compétence communicative comme les actes de langage et les intentions communicatives, les initiations et réponses, la régulation de l'échange, la maîtrise des outils de cohésion des échanges.

– *l'analyse conversationnelle*. Monfort et al. (2005) notent que l'analyse systématique d'échantillons de conversation reste difficile à appliquer en clinique. En effet, « quel échantillon choisir ? Quelle doit être son extension ? » De plus, l'analyse détaillée d'un échantillon de langage demande beaucoup de temps et une grande expertise en linguistique.

Cette technique semble donc peu compatible avec notre étude portant sur l'évaluation de la pragmatique du langage lors du bilan orthophonique, nécessitant un outil rapide et facile à utiliser.

– De *nouveaux outils* issus de la « recherche expérimentale » peuvent également être utilisés pour évaluer certains aspects de la compétence pragmatique des enfants (Bernicot et al., 2005).

Coquet (2005c) donne quelques pistes pour l'évaluation : « il est souhaitable d'interpréter sous l'angle de la pragmatique des informations recueillies lors de l'entretien d'anamnèse ou des comportements ou des productions recueillis lors des épreuves à caractère formel. Une observation fine des interactions parents/enfants apporte également des renseignements intéressants, de même que l'observation des comportements non-verbaux. Enfin, il faut apprécier de façon plus spécifique les habiletés conversationnelles. » Coquet précise qu'une démarche qualitative n'est pas suffisante à elle seule pour établir un diagnostic mais « permet de dégager un profil qui peut être utilisé comme ligne de base pré et post-rééducation (lors de l'évaluation initiale, lors des bilans d'évolution ou de fin de traitement) ».

Monfort et al. (2005) ajoutent que l'évaluation (et la prise en charge) des troubles de la pragmatique doit prendre en compte systématiquement les habiletés des personnes qui côtoient le sujet.

Compte tenu de leurs spécificités, les troubles pragmatiques sont majoritairement étudiés à travers des situations naturelles de communication. Cependant, certains tests ou parties de tests évaluant les capacités pragmatiques ont été élaborés, nécessitant d'être complétés par des observations de langage spontané et d'évaluer notamment comment l'enfant utilise le langage « en contexte ».

Les évaluations des compétences langagières formelles et pragmatiques effectuées lors du bilan de langage oral doivent donc permettre de construire un projet thérapeutique adapté à chaque personne et aussi de mesurer l'impact des difficultés sur la vie du patient et de son entourage. Afin de procéder à une évaluation de la compétence pragmatique la plus complète possible, il semble à l'heure actuelle nécessaire de combiner deux approches différentes : « une approche qualitative et une approche quantitative » (Hupet, 2006).

III – LES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE DU LANGAGE :

1 - Sémiologie :

Les troubles pragmatiques du langage sont très variés mais concernent tous des dysfonctionnements dans la gestion des conversations.

Divers travaux ont été réalisés dans ce domaine et certains auteurs ont réalisé des études auprès d'adultes, d'autres ont analysé les troubles pragmatiques dans une population essentiellement constituée d'enfants. De plus, certaines analyses ont plutôt porté sur les troubles en production, d'autres sur les symptômes touchant la compréhension du langage (Dardier, 2004).

Pour donner une idée très globale de ces études, nous pouvons citer quelques auteurs : McTear et Conti-Ramsden (1992, cités par Dardier, 2004) séparent les troubles concernant la production de ceux concernant la compréhension du langage et créent des catégories internes. Ainsi, en production il s'agit essentiellement de troubles concernant la cohérence du discours et le maintien des thèmes, alors qu'en compréhension les symptômes se manifestent par des difficultés dans la compréhension des actes de langage essentiellement indirects. D'autre part, ces auteurs ont relevé des difficultés de décentration, d'attribution d'états mentaux à autrui et de respect des règles sociales (Dardier, 2004).

Monfort et al. (2005) ont établi une liste de symptômes qu'ils considèrent comme les plus fréquents et révèlent un trouble important de la pragmatique du langage. Ces symptômes ne se retrouvent pas tous chez un même sujet et leur sévérité n'est pas la même selon les individus.

→ Sur le versant réceptif :

Troubles en relation directe avec la compréhension du langage :

- Difficultés de compréhension de termes verbaux, non corrélées à un stock lexical insuffisant.

- Interprétation littérale du message.
- Difficulté pour comprendre le second degré, les mensonges et les métaphores.
- L'enfant réagit peu ou mal à propos lorsque l'interlocuteur lui parle.

Troubles en relation avec l'interaction sociale :

- Montre peu d'intérêt pour les activités d'autrui.
- Apprentissage tardif ou inapproprié pour son âge des normes sociales.
- Manque de sensibilité pour les sentiments des autres, conduite inadaptée en société.
- Difficulté pour comprendre la dynamique des jeux compétitifs, même quand les règles sont connues.
- Difficulté pour résoudre des tâches mentalistes adaptées à son âge, alors qu'il résout des problèmes complexes qui ne font pas intervenir de compétences sociales.
- Sensibilité anormale à certains stimuli.

→ Sur le versant expressif :

Troubles de l'expression orale :

- Troubles de l'informativité.
- Troubles sémantiques : utilisation déviante de modèles verbaux aboutissant à des énoncés atypiques, difficultés d'apprentissage des termes liés à l'espace et au temps, préférence marquée et systématique pour des termes sophistiqués, difficultés d'évocation...
- Pauvreté des fonctions et des registres.
- Difficultés à ajuster la forme verbale au contexte, au statut de l'interlocuteur ou aux normes sociales de courtoisie (application rigide d'une forme verbale dans un contexte inapproprié...).
- L'enfant ne respecte pas les règles tacites de la conversation (thème de la conversation non maintenu, non-respect du tour de parole, non prise en compte de l'interlocuteur et de ce qui a été dit...).
- Difficultés pour réparer les malentendus ou les échecs de la conversation.
- Altération de la prosodie et de l'intonation.
- Réponses inadéquates aux questions : écholalie, persévération...
- Tendance à l'invariance verbale : l'enfant pose continuellement des questions dont il connaît la réponse, les productions de l'enfant ne sont destinées à personne, stéréotypies verbales...
- Altérations de l'expression non verbale : contact oculaire insuffisant ou inadéquat, expressivité

faciale et corporelle insuffisante ou inadéquate.

Dans leur ouvrage, Monfort et al. (2005) classent les troubles de la pragmatique du langage et de la communication en trois groupes :

- Les troubles sévères où la communication est très peu efficace : les symptômes fréquents voire permanents touchent la compréhension et l'expression de l'enfant dans son ensemble et résistent à l'intervention de l'adulte.
- Les troubles modérés : il y a un réel désir d'entrer en communication de la part de l'enfant. L'ensemble des fonctions communicatives ne se trouve pas affecté par les symptômes et il y a une bonne réponse à l'étayage.
- Les troubles légers : la communication est préservée mais l'adaptation sociale s'avère insuffisante. Les sujets sont considérés par leur entourage comme peu habiles sur le plan de l'interaction sociale.

2 - Population étudiée :

Les différentes recherches menées concernant les troubles de la pragmatique du langage montrent que ceux-ci apparaissent dans de nombreuses pathologies. Aussi, Dardier (2004) souligne « qu'il est difficile de fournir une liste exhaustive des pathologies ayant fait l'objet d'investigations dans le domaine de la pragmatique ». Dans un esprit de clarté, nous avons choisi de distinguer au sein de la population étudiée :

- **les troubles du langage primaires** c'est-à-dire quand les troubles du langage sont essentiels et qu'aucune cause à ces troubles n'est connue comme des troubles sensoriels ou moteurs, un retard mental, une malformation des organes phonatoires, une lésion cérébrale acquise, un trouble envahissant du développement, une carence affective ou éducative grave. On parle alors de troubles spécifiques du développement du langage.
- **des troubles du langage secondaires** à un déficit sensoriel ou moteur, une déficience mentale, des anomalies des organes phonatoires, un trouble neurologique acquis, un trouble envahissant du développement, un trouble envahissant de la personnalité, un syndrome génétique.

a) les troubles du langage primaires :

Dans la littérature, les troubles du langage primaires sont souvent scindés en deux groupes, les retards de langage et les dysphasies de développement. Or, « il n'y a pas de frontière entre les simples retards et ces troubles du langage plus sévères appelés dysphasies » (Aimard, 1984).

a.1) de type « retard de langage » :

Il s'agit surtout d'un décalage temporel de 12 à 18 mois en comparaison à un développement « normal ». Les caractéristiques principales sont l'apparition tardive des premiers mots et de la combinatoire, des difficultés morphologiques, lexicales et souvent phonologiques.

La compréhension, quant à elle, est bonne ou peu perturbée et est meilleure que la production (De Weck & Rosat, 2003). Le retard de langage « aurait un caractère transitoire et serait d'évolution assez favorable » (Coquet, 2004) : ces troubles se résolvent généralement vers 6 ans.

« Cependant, son caractère transitoire ne peut être mis en évidence qu'a posteriori ; chez le sujet jeune (à 3-4 ans), aucun signe ne permet de savoir de façon précise si le trouble évoluera favorablement ou non. De plus, la récupération de ce retard pourrait n'être qu'illusoire : à long terme, un pourcentage important de sujets continue de présenter des difficultés de langage et/ou des difficultés d'apprentissage » (Coquet, 2004), en particulier dans l'acquisition de la lecture.

→ *difficultés pragmatiques* :

Ces enfants ont souvent des difficultés pour participer à l'interaction et pour utiliser le langage dans la communication ; ils sont donc généralement de moins bons « communicateurs ». La communication non verbale est privilégiée et les habiletés conversationnelles sont plus restreintes notamment concernant la régulation de l'échange et les demandes effectuées.

a.2) Les dysphasies de développement :

On parle plutôt de dysphasie que de retard de langage en raison de l'importance du retard et de la gravité des troubles.

La dysphasie est un déficit structurel dysharmonieux, durable et stable dans le temps du développement du langage oral, avec une atteinte significative de la compréhension et de la

production du langage.

Plusieurs types de dysphasies ont été décrits : la dysphasie phonologique syntaxique, la dysphasie de production phonologique, la dysphasie lexicale syntaxique, la dysphasie réceptive et la dysphasie sémantique pragmatique.

A l'extrême, on parle d'audimutité, lorsque qu'il n'y a pratiquement aucun langage compréhensible (Classification CFTMEA R-2000 : classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent).

→ difficultés pragmatiques :

Les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques sont souvent déficitaires : dans l'intentionnalité, la régulation de l'échange, le contact visuel, le traitement de l'information, l'informativité notamment.

Plus spécifiquement dans la dysphasie sémantique pragmatique, le trouble de l'informativité est majeur. L'enfant est incapable d'adapter ses mots et sa syntaxe à une situation de communication et produit de nombreuses paraphrasies sémantiques, ce qui provoque une incohérence du discours. La prosodie et les intonations sont inadaptées.

b) les troubles du langage secondaires à :

b.1) Des Troubles envahissants du développement (TED) :

Ces TED forment un ensemble de pathologies relativement hétérogène caractérisées par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques, des altérations qualitatives des modalités de communication, des intérêts et activités restreints stéréotypés et répétitifs définis par la CIM 10 (classification internationale des maladies).

L'atteinte des sphères de la communication est plus ou moins importante. Elle peut se traduire par une absence de langage oral ou un aspect troublé de celui-ci sur les versants formel et pragmatique de la communication.

Les TED sont essentiellement représentés par l'autisme infantile. C'est un trouble global et précoce du développement apparaissant avant l'âge de 3 ans.

Le trouble autistique de type Kanner se définit par :

- une incapacité à développer des relations,
- un isolement extrême (aloneness),
- une exigence d'immuabilité (sameness),
avec des troubles cognitifs associés.

D'autres formes d'autisme existent, notamment le syndrome d'Asperger, parfois associé à l'autisme de « haut niveau » où il n'y a pas de retard de développement du langage et de développement cognitif.

→ difficultés pragmatiques dans l'autisme infantile :

Elles sont majeures et constituent la cause principale des échecs et erreurs d'utilisation du langage en situation de communication. Les enfants autistes sont décrits comme n'éprouvant peu ou pas d'intérêt pour autrui et il est souvent difficile d'entrer en interaction avec eux. De plus, quand ils présentent des déficits importants d'attention conjointe à un stade préverbal du développement, ils continuent à présenter des déficits langagiers dans leur utilisation des actes de langage (Rondal et al., 1999). Des déficits dans les habiletés conversationnelles et discursives ont été observés ainsi que l'incapacité des enfants autistes à prendre en considération les besoins de l'autre.

→ difficultés pragmatiques dans le syndrome d'Asperger :

Elles correspondent essentiellement à un langage digressif, de longs monologues, des thèmes de prédilection, la non prise en compte de l'interlocuteur, la non prise en compte du contexte, un langage inapproprié à la situation, un langage pédant et une communication à sens unique.

b.2) Des troubles des conduites et des comportements dont l'hyperactivité avec déficit attentionnel :

Le tableau clinique de l'hyperactivité avec déficit attentionnel est constitué de trois groupes de symptômes distincts :

- l'agitation psychomotrice,
- l'impulsivité,
- l'inattention.

Ces troubles s'accompagnent souvent d'une altération des fonctions cognitives et d'un

retard spécifique du développement de la motricité et du langage (classification CFTMEA R-2000).

→ difficultés pragmatiques :

Du fait de leurs symptômes, ces enfants ont du mal à attendre leur tour avant de parler, à prendre en considération l'interlocuteur, à faire des réponses adaptées au contexte.

b.3) Un retard mental :

Selon la CIM 10, la déficience mentale est définie comme « un arrêt ou un développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération, durant la période du développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales ».

Quatre niveaux de retard mental ont été déterminés en fonction du quotient intellectuel : léger, modéré, sévère et profond. Selon les degrés de déficience les troubles langagiers sont plus ou moins importants.

→ difficultés pragmatiques :

L'enfant aura souvent des difficultés « à préciser ses intentions et fournir une information pertinente et efficace » du fait d'une pauvreté lexicale (Monfort, 2005).

Il aura également du mal à s'adapter à des situations nouvelles.

b.4) Une surdité :

C'est un trouble sensoriel qui peut être soigné ou compensé par des prothèses acoustiques et par des implants cochléaires, selon certaines limites. Une surdité précoce va entraîner des modifications importantes au niveau du traitement de l'information auditive et visuelle, sur le plan psycholinguistique et cognitif (Rondal et al., 1999).

→ difficultés pragmatiques :

Elles sont généralement de l'ordre d'un dysfonctionnement dans la qualité de la mise en place de l'interlocution, d'une imprécision dans la compréhension des questions, des actes locutoires utilisant l'intonation en particulier. La notion d'implicite et les sous-entendus sont fréquemment ignorés. Par ailleurs, une forme relativement stéréotypée de l'interlocution et une mauvaise différenciation des niveaux de langue (langue de conversation et langue de verbalisation) sont fréquents chez les enfants sourds.

b.5) Des troubles neurologiques acquis :

Les troubles acquis du langage consécutifs à une lésion cérébrale d'origine vasculaire, traumatique, tumorale, infectieuse ou encore dégénérative, sont reconnus depuis longtemps et sont appelés troubles aphasiques. Les aphasies sont largement attribuées aux lésions hémisphériques gauches même si des travaux récents montrent que l'hémisphère droit contribue à un certain nombre de traitements langagiers. Une lésion de l'hémisphère droit du droitier peut en effet entraîner des troubles de la pragmatique du langage notamment. Il en est de même pour les lésions frontales et pour les lésions provoquées par des traumatismes crâniens

→ difficultés pragmatiques :

- *des adultes cérébrolésés droits* : ils peuvent éprouver des difficultés à produire et comprendre la prosodie d'un énoncé, de même que les émotions véhiculées par les expressions faciales. Un trouble de l'appréciation de l'humour et du sarcasme, un trouble du traitement des actes indirects de langage et une difficulté de prise en compte du savoir commun partagé peuvent également être observés.

- *des adultes lésés frontaux* : une lésion frontale gauche peut provoquer des troubles dans l'initiation du discours et une simplification des énoncés. Une lésion frontale droite peut entraîner des troubles prosodiques, une tendance à produire des digressions et des persévérations. Peu de recherches ont été faites dans ce domaine pour les enfants et adolescents lésés frontaux mais Dardier (2004) montre dans une étude que les adolescents ont des difficultés à structurer leur réponse et à développer le thème de l'échange lors d'une situation d'interview.

La pragmatique du langage est également étudiée dans de nombreuses autres pathologies comme la schizophrénie, la paranoïa, le syndrome de Williams, la dystrophie musculaire de Duchenne, la spina-bifida.

Les troubles de la pragmatique du langage présents dans les troubles langagiers primaires et les troubles langagiers secondaires à de nombreuses pathologies sont donc très divers.

Les relations existant entre la personne atteinte de ces troubles et ses interlocuteurs peuvent être fortement entravées par ces troubles de la pragmatique qui empêchent une adaptation totale aux situations de communication de la vie quotidienne, à l'interlocuteur.

Il apparaît ainsi essentiel d'évaluer ces troubles en tant qu'orthophoniste, de les reconnaître, de les expliquer au patient et à son entourage afin de les aider à les surmonter.

Cette évaluation doit se faire par le biais d'outils rapides et faciles d'utilisation lors du bilan orthophonique, aussi bien pour les troubles du langage primaires ou pour ceux secondaires à une pathologie, afin de repérer ces troubles et d'établir un diagnostic le plus précoce possible.

PARTIE CLINIQUE

I – METHODOLOGIE

Nous avons vu précédemment que le bilan orthophonique devait être le plus complet possible et comprendre non seulement une évaluation des aspects formels du langage mais aussi une évaluation des aspects pragmatiques du langage. Or, la pragmatique n'est pas toujours évaluée lors du bilan de langage.

Afin de déterminer la problématique et les objectifs de notre mémoire, nous avons adressé un questionnaire auprès de 150 orthophonistes relatif à l'évaluation de la compétence pragmatique.

1 - Enquête auprès des orthophonistes :

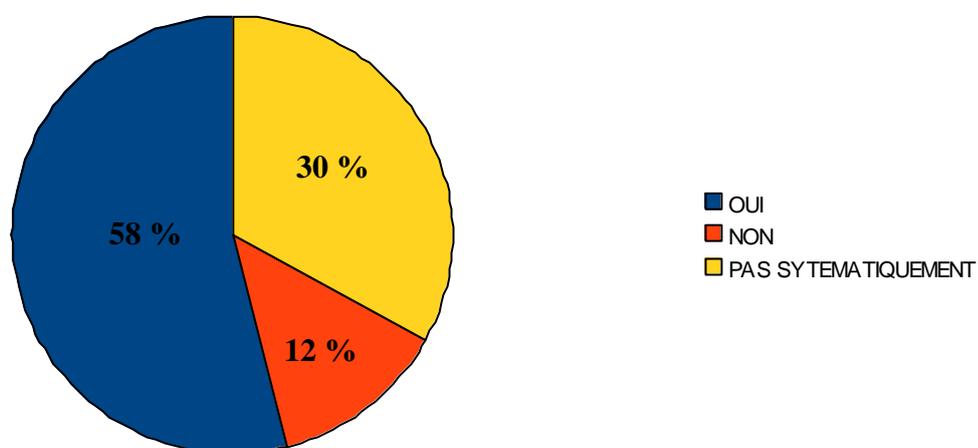
RESULTATS :

* *Etude quantitative* :

- Nombre de questionnaires envoyés : 150
- Nombre de questionnaires reçus en retour : 33 soit **22 % de retour.**

a) **Question 1** : Lors d'un bilan de langage, évaluez-vous les aptitudes pragmatiques de l'enfant ?

- Nombre de réponses « OUI » : 19
- Nombre de réponses « NON » : 4
- Nombre de réponses « PAS SYSTEMATIQUEMENT » : 10



Evaluation de la pragmatique du langage lors du bilan orthophonique

* Etude qualitative :

Nous avons pu constater que la pratique de l'évaluation de la pragmatique n'était pas liée à l'année de diplôme, à l'école d'obtention du diplôme et au lieu d'exercice (cabinet en libéral, C.M.P., hôpital ou autre).

Par ailleurs, lorsque l'évaluation de la pragmatique n'est pas faite du tout, c'est :

- par manque d'outil adapté,
- par manque d'outil à disposition.

Lorsqu'elle n'est pas faite systématiquement, cela dépend :

- du temps disponible pour faire cette évaluation lors du bilan,
- de la sévérité de la pathologie du langage et des résultats obtenus lors des tests de langage,
- de la disponibilité de l'enfant,
- des réactions de l'enfant lors du bilan. Le sentiment d'échec ressenti par certains enfants ne doit pas être amplifié.

L'évaluation sera plus souvent faite en cas de :

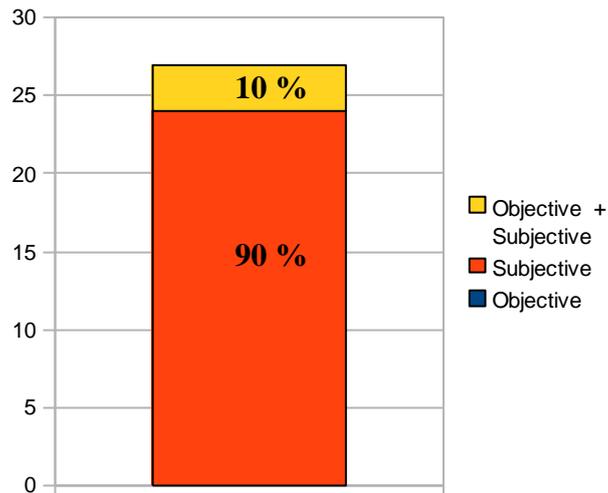
- pathologies associées : retard mental, troubles du développement, etc...
- troubles pragmatiques flagrants relevés à partir de l'observation clinique et à partir du recueil des données effectué dans l'anamnèse.
- difficultés de compréhension orale de l'enfant et si la régie de l'échange ou les comportements sont atypiques.
- troubles pragmatiques secondaires à un « parasitage » d'ordre cognitif, sensoriel, lexical, ou morphosyntaxique.

Quelques orthophonistes précisent qu'elles n'ont pas de critères d'âge ou de pathologie pour effectuer l'évaluation ou non.

- Comment faites-vous cette évaluation ?

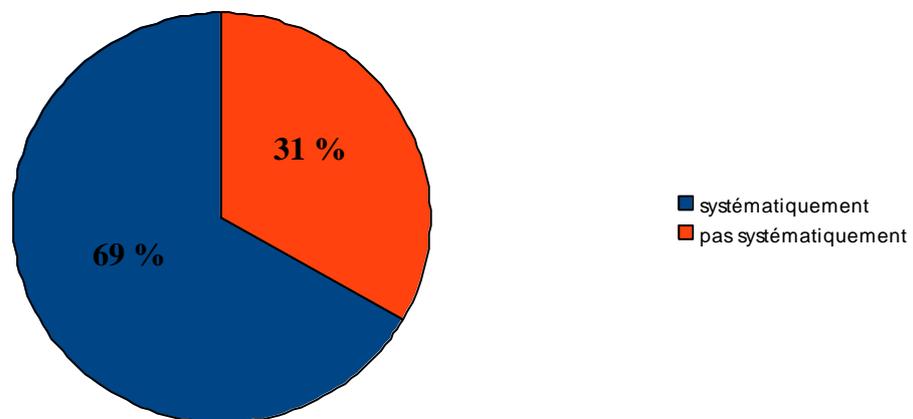
- de manière subjective uniquement : 26
- de manière objective et subjective : 3
- de manière objective uniquement : 0

sur un total de 29 réponses positives à l'évaluation



Type d'évaluation

- L'évaluation est-elle faite systématiquement ou non ?



Evaluation systématique ou non

- Quels aspects de la pragmatique étudiez-vous ?

1. La communication non-verbale avec principalement le **regard**, puis les mimiques, les postures, l'attention conjointe, les compensations gestuelles, la voix.
2. les tours de parole.
3. La qualité des interactions verbales et infraverbales.
4. Les initiatives dans l'échange.
5. La capacité à tenir compte de l'autre et de ses intentions, l'ajustement social.
6. Le contexte d'utilisation du langage en fonction de l'interlocuteur, de la tâche proposée, du thème de conversation, du lieu...
7. L'informativité du discours.
8. La compréhension de l'enfant et les capacités de faire des inférences.
9. La cohérence du discours.
10. Les actes de langage.
11. L'expression des sentiments.
12. La continuité ou la rupture dans le dialogue et le jeu.
13. Les aspects intra et extra-linguistiques.
14. Le refus de communiquer.
15. L'accès à l'humour, au sens figuré. L'enfant a-t-il un langage uniquement descriptif ?

Cette « liste » recense la majeure partie des réponses obtenues mais ne correspond pas à l'ensemble des aspects de la pragmatique étudiés par une seule et même personne.

– **Avec quels outils ?**

OUTILS SUBJECTIFS	OUTILS OBJECTIFS
<ul style="list-style-type: none"> . L'anamnèse. . Les jeux symboliques, les situations de jeux spontanés et les situations dirigées (capacité de jeux à 2 et seul), les jeux de société. . L'observation en présence du parent, puis seul. . La discussion informelle. . L'expression spontanée. . L'écoute. . Les histoires séquentielles, la narration. . Les jeux de tours de rôle. . Les dessins, les objets attractifs (bulles, moulin à vent). . Les commentaires sur les dessins, ou les lectures. . Les situations de communication avec enregistrement audio et/ou vidéo. . Pragma de Monfort. 	<ul style="list-style-type: none"> . CCC-2 de Bishop . PTP de Monfort . OEP de Brisot-Dubois et Bousquet . Test de Shulman . Liste de Wetherby & Prutting

b) Question 2 : Vous semble-t-il intéressant de détecter les troubles pragmatiques de l'enfant lors du bilan ?

– Les réponses à cette question ont toutes été positives même si quelques orthophonistes précisent qu'elles font l'évaluation plutôt en début de prise en charge.

En effet, parfois « l'enfant ne dit rien lors du bilan initial et il s'ouvre lorsqu'il est plus en confiance ».

– Par ailleurs, les orthophonistes qui n'évaluent pas la pragmatique lors du bilan souhaitent disposer d'outils normés et/ou grilles d'observation permettant de le faire.

– Plusieurs orthophonistes préféreraient utiliser une grille d'observation, plus rapide à utiliser qu'un test, dans le but de repérer des points essentiels.

– Quelques orthophonistes trouvent important de détecter les troubles pragmatiques de l'enfant lors du bilan mais il faut avant tout déterminer ce qu'on entend exactement par pragmatique.

– Il faut également essayer de faire la distinction entre trouble linguistique majeur et trouble psychotique.

Pourquoi ?

– Car les troubles pragmatiques entravent l'efficacité de la communication, les interactions avec autrui, la relation. « Ne pas considérer ces troubles reviendrait à se donner des objectifs formels dégagés de la communication et de la relation. Le langage serait donc dénaturé ».

– « Car ce sont des éléments précurseurs d'une bonne intégration sociale et d'une bonne compréhension du monde (structures du réel) ». Les enfants ayant des troubles pragmatiques peuvent être gênés dans leur quotidien au sein de leur environnement proche et les interlocuteurs peuvent également être déroutés par des réactions, des comportements atypiques.

– Pour aider à poser ou à préciser le diagnostic (trouble envahissant du développement, dysphasie, troubles cognitifs, troubles psychologiques, retard de langage, retard de parole).

– Pour pouvoir renvoyer vers d'autres disciplines (psychologie, psychomotricité...).

– Pour connaître les possibilités de l'enfant d'analyse de son propre langage.

– Car dans les pathologies essentielles (autisme, dysphasie), ils font partie intégrante du tableau clinique. Dans d'autres profils, ils sont à l'origine de difficultés de compréhension orale puis écrite secondairement.

– Car c'est un élément important dans la prise en charge. Détecter les troubles pragmatiques lors du bilan permet d'orienter la prise en charge, de développer une meilleure

informativité, une meilleure utilisation du langage dans toutes les situations, d'affiner les capacités de compréhension, de proposer un accompagnement familial dans la prise en charge des tout-petits et possible aussi avec les plus grands.

- Cela permet d'être plus attentif à l'état psychique de l'enfant.

ANALYSE :

Les aptitudes pragmatiques de l'enfant sont majoritairement évaluées lors du bilan de langage, de manière subjective et systématique.

Lorsque l'évaluation n'est pas effectuée, ce n'est pas par manque d'intérêt mais par manque d'outil adapté ou à disposition.

L'évaluation est faite plus systématiquement en cas de pathologies associées ou de troubles pragmatiques flagrants, en cas de difficultés de compréhension orale ou d'ordre lexical et morphosyntaxique.

L'évaluation n'est jamais faite de manière objective seule.

L'anamnèse et les situations de jeux notamment symboliques constituent les principales sources de l'évaluation subjective. De plus, de nombreux orthophonistes n'utilisent aucun outil spécifique pour évaluer la pragmatique.

Au cours de nos stages, nous avons pu voir que nombre d'entre eux s'étaient constitués leurs propres grilles d'observation faute d'outil adapté.

Un tiers des orthophonistes utilisent les résultats obtenus à certains items des tests étalonnés suivants : ELO de Khomsi, L2MA de Chevrie Muller, BILO de Khomsi, N-EEL de Chevrie-Muller et Plaza, TCG de Deltour, pour l'étude de la pragmatique chez l'enfant (observation en situation de test, l'enfant fait-il des inférences ?, quelles sont ses capacités lexicales ?...).

Les tests objectifs évaluant précisément la pragmatique sont très peu utilisés par les orthophonistes. En effet, l'enfant passe beaucoup d'autres tests lors du bilan et les tests évaluant la pragmatique sont moins nombreux et aussi moins bien connus.

Les aspects de la pragmatique étudiés sont surtout la communication non-verbale dont le regard, et également les tours de parole, la qualité des interactions, la prise en compte de l'interlocuteur.

Tous les orthophonistes qui ont répondu au questionnaire ont trouvé qu'il était intéressant de détecter les troubles de la pragmatique lors du bilan :

- 1) afin de rendre compte de la qualité de la communication verbale et non-verbale, des interactions et de l'adaptation sociale en lien avec une observation du développement langagier, cognitif, psycho-affectif et de la personnalité.
- 2) pour aider à poser le diagnostic et orienter la prise en charge.
- 3) pour s'adapter au patient.

CONCLUSION :

Conscientes que cette enquête auprès des orthophonistes n'est pas exhaustive et ne représente qu'un faible échantillon de réponses, nous avons pu néanmoins constater qu'elle met en avant l'intérêt que portent les orthophonistes à l'évaluation de la pragmatique du langage notamment lors du bilan orthophonique.

Cependant, cette étude montre le peu d'outils à disposition, voire connus ou correspondant aux besoins des orthophonistes. Ainsi, les outils actuellement utilisés sont assez disparates et il n'existe pas d'uniformisation quant aux aspects de la pragmatique évalués.

2 - Problématique :

Est-il possible en orthophonie d'utiliser un outil permettant d'avoir une mesure de la compétence pragmatique de l'enfant dès le bilan de langage oral ?

3 - Objectifs :

- a) Proposer un outil facile et rapide d'utilisation lors du bilan orthophonique, permettant de dépister les troubles de la pragmatique du langage.
- b) Cet outil devra être complet et être adapté à l'évaluation des troubles du langage primaires comme à celle des troubles secondaires à une pathologie. Cet outil pourra s'adresser aux enfants jeunes comme aux enfants plus âgés.
- c) Systématiser la recherche de troubles pragmatiques lors du bilan de langage oral, que ce soit pour les troubles primaires comme pour les troubles secondaires, pour avoir une première estimation des troubles et donc pouvoir orienter et adapter la prise en charge.

4 - Hypothèses :

- a) Il est possible de s'appuyer sur certains éléments de l'anamnèse, sur l'observation clinique de l'enfant et sur quelques résultats aux tests de langage oral étalonnés pour détecter des troubles pragmatiques du langage lors du bilan.
- b) Afin d'évaluer précisément la pragmatique dans le bilan de langage oral, un outil objectif peut être utilisé.
- c) Cette évaluation objective de la pragmatique peut être complétée par un outil subjectif pour être la plus juste possible, à savoir une grille d'observation.
- d) Ces outils doivent permettre d'étudier les dysfonctionnements pragmatiques chez les enfants avec troubles primaires et troubles secondaires du langage.

5 – Démarche générale :

Suite aux résultats du questionnaire envoyé aux 150 orthophonistes, nous avons recherché un outil pouvant évaluer les troubles pragmatiques du langage lors du bilan orthophonique chez les enfants avec des troubles primaires du langage et chez les enfants avec des troubles du langage secondaires à une pathologie.

Ayant trouvé un outil permettant une évaluation objective des troubles pragmatiques, nous avons choisi de le compléter par une grille d'observation, que nous avons élaborée à partir de divers supports et que nous utiliserons en situation naturelle en plus de celle du test objectif.

Le but est ainsi de voir si les résultats obtenus en situation de test sont cohérents avec ceux obtenus en situation plus naturelle et d'apporter des éléments supplémentaires à ceux recueillis grâce au test, ainsi que de rendre compte de la pertinence et de l'intérêt des deux outils, notamment quand ils sont utilisés lors du bilan de langage oral .

Puis, nous avons déterminé la population concernée par cette étude, sachant que parfois un seul enfant a pu être observé dans sa catégorie d'âge et dans sa pathologie et que concernant les enfants avec troubles envahissants du développement, certaines catégories d'âge n'ont pas pu être représentées.

Ainsi, cette étude sera plus subjective qu'objective et les résultats obtenus suite aux évaluations seront parfois exploités de manière uniquement individuelle.

II – CADRE DE L'ETUDE ET POPULATION

1 - Cadre de l'étude :

Cette étude a été réalisée principalement dans le cadre de nos stages pratiques avec des orthophonistes, soit :

→ à l'hôpital de jour Belle-Fontaine de Saint Nazaire en Loire Atlantique :

Ce service de pédopsychiatrie de l'hôpital de Saint-Nazaire accueille des enfants présentant des troubles majeurs de la personnalité ainsi que des troubles graves de la relation et de la communication, associés ou non à des troubles du comportement (instabilité, inhibition, agitation...). Ces enfants sont âgés de deux ans et demi à six ans environ et ils sont accueillis à la

journée, d'une demi-journée à deux jours maximum sur la semaine.

L'équipe de soins est constituée d'une équipe pluridisciplinaire et propose des prises en charge en petits groupes ou individuelles.

→ *dans un cabinet libéral à Saint-Nazaire :*

Nous sommes allées en stage toute l'année scolaire dans ce cabinet auprès de l'une des orthophonistes, à raison d'une journée par semaine. Seuls trois enfants présentaient des pathologies en rapport avec notre étude (les autres étant des enfants ou adolescents trisomiques ou avec des troubles des apprentissages).

→ *dans un cabinet libéral à Saint-Nazaire:*

Nous avons contacté l'une de ces orthophonistes suite à sa réponse à notre questionnaire, pour discuter plus précisément avec elle de sa pratique orthophonique, laquelle nous intéressait du fait de notre étude. Elle nous a alors proposé de rencontrer trois enfants de son cabinet pour les inclure dans la population d'étude de notre mémoire. Nous avons rencontré ces enfants une première fois, puis nous les avons revus durant deux séances. Faute de diagnostic précis concernant les troubles de deux de ces enfants, seulement le troisième a pu faire partie de notre étude.

→ *dans un cabinet libéral à Vallet en Loire Atlantique, :*

Nous sommes allées en stage toute l'année scolaire dans ce cabinet, à raison d'une demi-journée par semaine. Huit enfants ont pu participer à notre étude, dont cinq vus le lundi en stage et trois autres enfants suivis en orthophonie mais non lors de notre stage.

2 - Population :

Nous avons choisi d'observer des enfants âgés entre 3 et 8 ans, cette tranche d'âge correspondant à l'étalonnage au test de Shulman. Les enfants concernés sont tous suivis en orthophonie et présentent soit des troubles langagiers primaires de type retards de langage ou dysphasies, soit des troubles langagiers secondaires à des troubles envahissants du développement. Par ailleurs, tous les enfants ont un niveau de langage oral suffisant pour faire l'évaluation. Enfin, pour certains enfants, nous les rencontrons pour la première fois lors de la passation des tests, pour d'autres, nous les observons en stage depuis plusieurs mois.

Nous avons exclu de notre étude les enfants présentant un trouble sensoriel majeur, un retard mental, un trouble neurologique acquis.

Nous avons observé 14 enfants en tout dont 9 enfants avec des troubles langagiers primaires et 5 enfants avec des troubles envahissants du développement (TED). La population se compose de 5 filles et de 9 garçons.

Répartition des enfants selon leur niveau scolaire

Enfants avec troubles langagiers primaires et enfants avec troubles langagiers secondaires à un TED	Nombre	Classe
	1	PSM
	5	MSM
	4	GSM
	2	CP
	2	CE1

PSM : petite section de maternelle
 MSM : moyenne section de maternelle
 GSM : grande section de maternelle

CP : cours préparatoire
 CE1 : cours élémentaire 1ère année

Répartition des enfants selon leur trouble et leur niveau scolaire

Troubles des enfants	Nombre	Classe
<i>Troubles langagiers primaires</i>	1	PSM
	3	MSM
	2	GSM
	2	CP
	1	CE1
Total	9	
<i>Troubles langagiers secondaires à un TED</i>	0	PSM
	2	MSM
	2	GSM
	0	CP

	1	CE1
Total	5	

Répartition des enfants selon leur âge, leur niveau scolaire et leur trouble

Trouble	Enfants	Classe	Age
<i>Troubles langagiers primaires</i>	Thelma	PSM	3 ans 10 mois
	Pascal	MSM	4 ans 5 mois
	Nathan	MSM	4 ans 8 mois
	Mathis	GSM	4 ans 10 mois
	Hélène	MSM	5 ans
	Benoît	GSM	5 ans 5 mois
	Tim	CP	6 ans 8 mois
	Alban	CP	6 ans 11 mois
	Emma	CE1	7 ans 10 mois
<i>Troubles langagiers secondaires à un TED</i>	Allan	MSM	4 ans 7 mois
	Thérèse	MSM	4 ans 11 mois
	Margot	GSM	5 ans 5 mois
	Saël	GSM	5 ans 10 mois
	Matthis	CE1	7 ans 6 mois

Nous présenterons de manière plus détaillée chaque enfant dans le quatrième chapitre de notre partie pratique intitulée « Résultats ».

III – METHODE D'OBSERVATION

Avant de procéder à l'évaluation de la pragmatique du langage, nous avons d'abord fait passer à chaque enfant un test de langage oral : l'ELO (évaluation de langage oral) de Khomsi. Nous avons également relevé dans les dossiers des patients certains éléments de l'anamnèse et des bilans de langage initiaux. Ceci afin de voir si à partir de ces informations et des résultats obtenus à l'ELO, il était possible de détecter certains éléments révélateurs de troubles pragmatiques et de déterminer quelles sont les relations entre compétence linguistique et compétence pragmatique.

Puis, lors d'un autre entretien, nous avons filmé chacun des enfants avec l'accord des parents (cf *annexe 16*) en situation de conversation et de jeu pendant environ dix minutes, et enfin lors de la passation du test de Shulman évaluant de manière formelle la compétence pragmatique de l'enfant, également pendant dix minutes approximativement. Les deux séquences étant filmées

successivement.

1 - Evaluation du langage oral :

Nous avons choisi l'ELO afin de voir quelles sont les compétences des enfants concernant le langage oral sur les versants réceptif et expressif, dans les domaines relatifs au vocabulaire, à la phonologie, à la compréhension et à la production linguistique.

L'ELO s'adresse plus particulièrement aux enfants de la GSM au CM2 (cours moyen deuxième année) mais peut être utilisée dès la PSM. Elle est constituée de six épreuves :

- Lexique en réception (LexR) et lexique en production (LexP) concernent le domaine du vocabulaire,
- Répétition de mots (RepM) concernant le domaine de la phonologie,
- Compréhension évaluant la compréhension immédiate (CI) et la compréhension globale (CG) avec une épreuve pour les enfants de PSM et MSM et une autre épreuve pour les enfants à partir de la GSM .
- Répétition d'énoncés (RépSyn) et production d'énoncés (MorSyn) concernent la production linguistique.

2 - Evaluation de la compétence pragmatique lors du bilan orthophonique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé :

Nous avons choisi de débiter l'évaluation de la compétence pragmatique par une situation d'échange la plus naturelle possible pour mettre l'enfant en confiance et observer ses réactions, son adaptation à l'interlocuteur. La conversation menée a pour but d'observer comment l'enfant gère l'échange et s'il utilise la communication non-verbale et verbale pour se faire comprendre. Le jeu semi-dirigé s'est déroulé de cette manière :

Nous avons fait intervenir successivement dans ce jeu trois personnages : un garçon et une fille « Playmobil », ainsi qu'une « femme Playmobil ». Nous avons proposé à l'enfant le garçon ou la fille « Playmobil » pour lequel nous lui avons suggéré de préparer à manger, voyant comme cela s'il était d'accord ou bien refusait cette proposition. Puis nous lui avons demandé ce qu'il préparait et s'il croyait que son personnage voulait manger des fraises. Nous avons ainsi pu observer

la manière dont l'enfant répondait à nos questions et s'il faisait des demandes d'objet ou d'aide pour fabriquer de la nourriture pour son personnage.

Après cette séquence, nous avons mis en scène le deuxième enfant « Playmobil », qui arrive et pleure en regardant l'autre. Il s'agissait à ce moment d'observer la réaction de l'enfant : dit-il quelque chose ?, est-il gêné ? Peut-il imaginer pourquoi le « Playmobil » pleure ?

Soit l'enfant traite l'événement :

→ il verbalise que le deuxième Playmobil a faim et fait alors une inférence.

→ il verbalise que le deuxième Playmobil a peur de manger et présuppose alors que le premier Playmobil va lui donner à manger.

Soit l'enfant n'exprime pas la cause des pleurs, il peut alors faire une inférence mais sans la dire ou bien ne pas faire d'inférence.

Enfin, le troisième personnage adulte arrive et les gronde car ça n'est pas l'heure du repas. Nous avons ainsi cherché à savoir si l'enfant allait prendre en compte ce personnage ou s'il allait continuer à jouer comme si rien ne s'était passé. De plus, il était intéressant de noter si l'enfant pouvait faire une inférence concernant l'identité de ce personnage - la maman des enfants - et donc lui affecter un statut car la réprimande vient d'un adulte. A l'issue de cette séquence, nous avons demandé à l'enfant de nous raconter ce qui s'était passé afin de voir comment il se repérait dans cette petite histoire, s'il mentionnait les trois personnages, s'il avait compris ce qui s'était passé, et s'il adaptait son langage verbal et non-verbal à la situation et à l'interlocuteur.

Grâce à cette conversation, permise par le jeu semi-dirigé, nous avons observé quelles étaient les habiletés conversationnelles et le comportement non-verbal de l'enfant. La grille d'observation que nous avons constituée permet de regrouper ces différents éléments.

b) Grille d'observation :

Pour apprécier la compétence pragmatique des enfants de manière qualitative et compléter ainsi l'évaluation quantitative faite grâce au test de Shulman, nous avons élaboré une grille d'observation à partir de divers documents : *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant* de Coquet - 2005, le PTP de Monfort – *Profil des troubles pragmatiques*, 2005, la *grille des capacités de communication des patients atteints d'une maladie d'Alzheimer* de Rousseau, 1995.

Nous avons choisi de séparer les comportements non verbal, infra-verbal et verbal pour comparer plus aisément la compétence communicative de l'enfant dans ces différents domaines de communication et savoir ainsi si le comportement de l'enfant vis-à-vis de son interlocuteur est homogène ou s'il est par exemple plus adapté dans un domaine de communication que dans l'autre. D'autre part, pour plus de clarté et dans un esprit de cohérence, il nous a paru important de distinguer cinq parties au sein des habiletés conversationnelles : l'intentionnalité, l'informativité, la

régie de l'échange, le traitement de l'information et les comportements verbaux non communicatifs, sachant que certains éléments de la grille peuvent concerner plusieurs de ces habiletés, comme par exemple l'item « initie l'échange » placé dans la *régie de l'échange* et qui relève aussi de *l'intentionnalité*. Voici quelques explications concernant certains éléments de la grille :

COMPORTEMENT NON VERBAL : Selon Corraze, 1992, cité par Coquet, 2005a,

« on applique le terme de communication non verbale à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques » ou encore « à des rapports de distance entre les individus grâce auxquels une information est émise ». Certains éléments faisant partie de la communication non verbale sont primordiaux lors de la relation entre un locuteur et un interlocuteur, soit :

– **Le regard** qui « renseigne sur les dispositions affectives de l'autre et permet de réguler l'échange » (1) ;

– **L'attention conjointe** est « l'attention partagée par la mère et son bébé qui regardent ensemble la même chose en même temps. Essentielle pour la mise en place de la fonction langage, l'attention conjointe est liée au fait que la mère apprend, dès la naissance de son enfant, à suivre des yeux son regard et à lui parler de ce qu'il regarde. » (2) ;

– **Les gestes ;**

– **Le pointage** est un « geste que fait l'enfant, à partir de 8 mois, dans une situation d'attention conjointe entre sa mère et lui, en tendant sa main vers l'objet pour signaler son intérêt. Il effectue cette désignation tout en regardant le visage de sa mère comme s'il cherchait à savoir si elle perçoit bien la valeur de son geste » (2) ;

– **La posture** qui traduit les « intentions d'accueil ou de rejet de l'autre » (1) ;

– **Les expressions faciales** qui « transmettent les états émotionnels » (1) ;

– **La proxémique**, soit « les rapports spatiaux » entre les individus (1) ;

– **Les comportements stéréotypés dans l'utilisation d'un objet ;**

– **Les stéréotypies motrices** sont des répétitions « du ou des mêmes gestes (attitudes) de la part de la personne touchée par ces troubles » (2). Elles peuvent parfois être exacerbées lors d'émotions vives ressenties par la personne (colère ou frustration notamment).

COMPORTEMENT INFRA-VERBAL : Pour Corraze, 1992, les comportements infra-verbaux, aussi appelés para-verbaux, servent à accompagner, renforcer ou contredire les messages verbaux (1). Parmi eux, l'intelligibilité et la prosodie sont primordiaux :

– **L'intelligibilité** correspond au « caractère de ce qui peut être facilement compris dans le sens à la fois de la forme (parler à haute et intelligible voix) et du contenu (discours intelligible, que

l'on peut comprendre car s'appuyant sur des liens logiques et explicites) » (2).

- **La prosodie** est l' « ensemble des faits suprasegmentaux (intonation, accentuation, rythme, mélodie, tons) qui accompagnent, structurent la parole et qui se superposent aux phonèmes » (2).
- Nous avons ajouté **les productions vocales** (1).

HABILETES CONVERSATIONNELLES :

I - INTENTIONNALITE :

Dore, 1975, cité par Coquet, 2005, « définit des actes de parole présents au stade préverbal (jusqu'à deux ans) et réalisés par un seul mot ou par des moyens para verbaux ». Parmi eux se trouvent :

- la « **demande d'action** (pour obtenir la satisfaction d'un besoin) » ;
- la « **demande de renseignement** (regarder vers l'objet, pointer en direction de, question « c'est quoi? ») » ;
- l' « **appel** (appeler quelqu'un ou maintenir l'attention sur soi) » ;
- la « **protestation** (protester, refuser, rejeter) » (3).

Dans cette rubrique, nous avons ajouté la **demande d'affection ou interaction**, la **demande d'objet**, la **demande d'aide** ainsi que la **demande de clarification**, auxquelles nous trouvons très important d'accorder de l'attention lors de l'évaluation de l'intentionnalité de l'enfant.

II - INFORMATIVITE :

Dore (3), intègre certains éléments que nous avons classés dans cette rubrique dans les « actes primitifs de langage » apparaissant à la période préverbale. Ils sont les suivants :

- **L' « étiquetage** (regarder en direction de, pointer du doigt, utiliser un déictique - « ça », « là », nommer) » ;
- **La « répétition** (imiter, répéter) » ;
- **La « réponse** (sourire en réponse, vocaliser en alternance, répondre) » ;
- **La « salutation** (saluer, offrir un objet, participer à une routine sociale – jeu du coucou, au revoir) » (3).

Parmi ces réponses apportées selon le contexte, nous avons ajouté le fait de **poser des questions**, le fait de **donner des informations** ainsi que le **remerciement**, qui doivent également être pris en compte lors d'une évaluation de l'informativité d'un individu.

D'autre part, dans cette rubrique nous avons ajouté des items concernant **l'adaptation à l'interlocuteur**, **l'adaptation de son message linguistique** (incluant la cohésion qui représente « selon les auteurs la surface linguistique du texte ou l'organisation formelle du discours »)

(Rousseau, 1995) ainsi que **l'utilisation de différents registres de langage** puisque ces éléments sont indispensables au locuteur pour être informatif. Il est donc très important d'évaluer si ces comportements sont présents chez les enfants qui font partie de notre étude.

III – REGIE DE L'ECHANGE :

Coquet, 2005, affirme que « la régie de l'échange ne peut être dissociée de l'appétence à communiquer et de la conscience du droit à la parole. » Elle ajoute qu'« elle s'enracine sur des compétences très précoces qui se construisent dans le cadre de l'attention conjointe et des formats d'interaction ». Elle décrit également les « composantes de la régie de l'échange », qui concernent « l'établissement du contact visuel, le tour de parole, les règles d'alternance du tour de parole [...], les stratégies pour initier un échange, le maintenir et le clore, répondre aux sollicitations, la topicalisation de la conversation : négocier un thème, le maintenir et le clore, changer de thème, les routines conversationnelles (salutations, formules de politesse), la prise en compte du feedback : *manifester son incompréhension demander des informations, une reformulation, réajuster ses productions, réparer les bris de communication.* »

Nous avons classé certains de ces éléments dans une autre rubrique de notre grille comme le comportement non verbal par exemple pour l'attention conjointe, respectant ainsi la logique de la construction de notre grille. D'autre part, nous avons ajouté la **cohérence du discours**, qui « correspond à l'organisation logico-sémantique du discours » (Rousseau, 1995), soit la « continuité thématique », la « progression thématique », la « relation » entre les événements et l'absence de « contradiction » entre les informations successives (Charolles, 1978, cité par Rousseau, 1995).

IV – TRAITEMENT DE L'INFORMATION :

Il nous a paru primordial d'observer si l'enfant était capable de faire des raisonnements, des inférences, ainsi que des présuppositions. Pour observer cela, nous avons mis au point le jeu semi-dirigé avec les playmobils. Cette situation nous a notamment permis d'observer si l'enfant était capable de faire des **inférences** dans une situation de jeu naturelle, une inférence étant un « ajout d'informations n'étant pas explicitement données dans le message » mais que l'individu « peut déduire ou supposer à partir de ses propres connaissances générales sur le monde, établissant ainsi des liens entre les différentes parties du texte et permettant de construire sa représentation mentale intégrée » (2).

Le **raisonnement** est une « suite de propositions articulées entre elles en vue de démontrer quelque chose » (2).

Les **présuppositions** : Kerbrat-Orecchioni (1998) considère « comme présupposées toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (i.e. sans constituer en principe le véritable objet

du message à transmettre), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif. »

V – COMPORTEMENTS VERBAUX NON COMMUNICATIFS :

Dans cette rubrique des habiletés conversationnelles, nous avons choisi d'observer la présence ou non des comportements suivants :

- Les **stéréotypies verbales**, que l'on peut définir comme une « production répétée, systématique et automatique de la ou des même(s) production(s) verbale(s) (syllabes, mots, groupes de mots), à chaque tentative d'expression verbale » (2), sans « rapport avec la situation vécue, mais elles sont parfois modulées par les sentiments de colère, de satisfaction ou d'étonnement que la personne peut manifester. »
- Le **jargon** peut être défini comme des « émissions vocales inintelligibles, mais dont la courbe intonatoire est informative et d'où peuvent émerger des mots signifiants. » (2).
- L'**écholalie** « consiste, pour le sujet, à répéter comme un écho les paroles prononcées devant lui. » (2). Ces auteurs précisent également que « la valeur communicative de l'écholalie est controversée.
- La **soliloquie** étant le fait de « se parler à soi-même » (dictionnaire Larousse, 1995).

(1) Coquet, 2005a.

(2) Cité par Brin et al., 2004.

(3) Dore, 1975, cité par Coquet, 2005a.

c) Le test d'évaluation des capacités pragmatiques de Shulman

(cf *annexe 1*) :

Comme évoqué précédemment dans la partie consacrée à l'évaluation de la pragmatique, ce test s'adresse à des enfants âgés de 3 à 8 ans. Il étudie l'acte de langage « discours » plutôt que l'acte de langage « récit ».

Nous avons choisi d'utiliser ce test car il permet d'avoir une vision générale des compétences pragmatiques de l'enfant, contrairement à d'autres outils plus ciblés n'évaluant que certains aspects de ce domaine. De plus, ce test place l'enfant dans une situation communicative standardisée lors de contextes conversationnels permettant ainsi d'analyser les résultats obtenus par rapport à une population de référence et aussi d'être utilisé lors du bilan orthophonique.

L'étalonnage tient compte de la catégorie socio-professionnelle des parents, soit :

- niveau A : professions ouvrières ou salariées non ouvrières.
- niveau B : professions libérales, cadres.

L'ensemble des tâches cherche à susciter des interactions verbales dans quatre situations conversationnelles réelles ou fictives :

- une conversation entre deux marionnettes,
- une conversation avec le support d'un dessin,
- une conversation téléphonique entre l'enfant et l'examineur,
- une conversation avec un support de cubes.

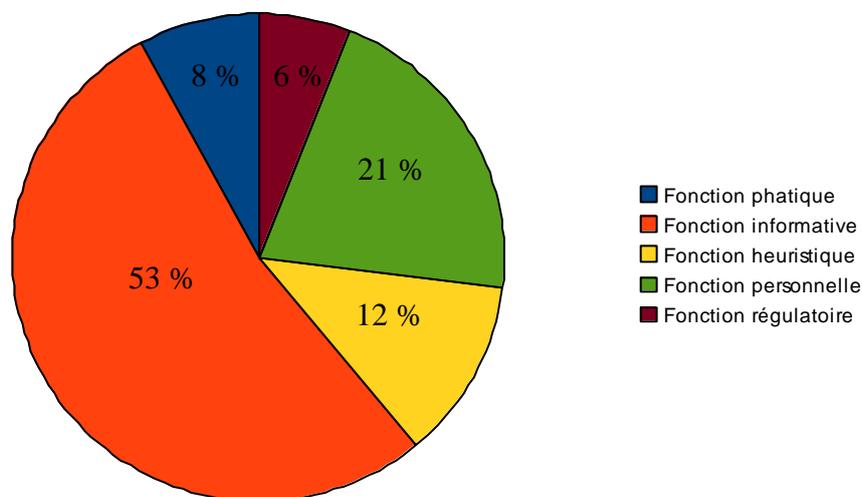
Les dialogues sont pré-établis d'après les aspects conversationnels et les fonctions communicatives étudiées. Les productions sont analysées en 6 niveaux différents :

- . **0** : absence de réponse.
- . **1** : réponse inappropriée au contexte (exemple : digressions ou absurdité...).
- . **2** : réponse non-verbale appropriée au contexte (haussement d'épaules, signe de tête, geste de la main...)
- . **3** : réponse holophrastique appropriée au contexte (ex : oui/non, d'accord, au revoir, pourquoi ?).
- . **4** : réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte (2-3 mots), (ex : je ne sais pas, j'ai un chat...).
- . **5** : réponse élaborée appropriée au contexte (plus de 3 mots), (ex : je ne peux pas dessiner, je n'ai pas de crayon, je voudrais que tu me donnes encore un cube...).

D'autre part, nous avons essayé également d'analyser les réponses des enfants selon les fonctions du langage de Halliday, citées dans la partie théorique. Rappel de ces sept fonctions :

- **La fonction phatique** : saluer, garder le contact ;
- **La fonction informative** : répondre à une question, nommer, expliquer, rapporter des faits, indiquer la fin de son action - « j'ai ceci à te dire » ;
- **La fonction personnelle** : exprimer ses goûts, un accord ou un désaccord, justifier ses choix, dire sa capacité ou son incapacité de ;
- **La fonction heuristique** : poser une question - « dis-moi pourquoi? », réfléchir tout haut ;
- **La fonction régulatoire** : donner un ordre - « fais ce que je te dis », demander une action ;
- **La fonction ludique (imaginative)** : faire semblant, jouer un personnage - « si on disait que... ».
- **La fonction instrumentale** : demander des objets à des fins personnelles « je veux » ;

Répartition des fonctions de Halliday observées dans le test de Shulman



Concernant le matériel utilisé, n'ayant trouvé aucune indication précise à ce sujet, nous avons privilégié un matériel qui soit le plus neutre possible pour ne pas charger inutilement la mémoire de travail de l'enfant et avons utilisé le même matériel avec tous les enfants.

TACHE 1 : Situation conversationnelle fictive entre deux marionnettes :

- *matériel utilisé* : deux marionnettes, soit un garçon et une fille.
- On demande à l'enfant de choisir sa marionnette. Chaque interlocuteur a donc une marionnette.
- Il s'agit d'un jeu de faire-semblant qui vise à étudier :
 - . les relations entre les interlocuteurs (cf théorie de Grice dans partie théorique),
 - . la régie de l'échange,
 - . la prise en compte de l'interlocuteur (dont item 6),
 - . l'informativité (items 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10),
 - . l'intentionnalité (item 7).
 - . le traitement de l'information (item 10).
- Les fonctions du langage de Halliday observées par item sont :

Clinicien	Echantillons de réponses	Fonctions de Halliday
1. On va se parler ! Allo!	Allo.	Phatique
2. Comment ça va ?	Bien.	Informative
3. Moi j'aime regarder la télévision.	Moi aussi. Moi, j'aime aller jouer au parc.	Personnelle
4. Dis-moi c'est quoi ton émission préférée ?	Les Schtroumpfs. Passe-partout.	Informative
5. Je n'ai jamais vu cette émission. Parle m'en.	L'enfant explique. Je ne veux pas.	Informative Personnelle
6. Veux-tu savoir quelle est mon émission préférée ?	Oui. Non. Signe de tête.	Informative
7. Moi, j'aime _____ (le clinicien nomme une émission)	Pourquoi ? Moi aussi.	Heuristique Informativité
8. Qui sont les gentils dans ton émission préférée ?	L'enfant nomme les personnages. Je ne sais pas.	Informative Personnelle
9. Pourquoi sont-ils gentils ?	Parce que... Je ne le sais pas. L'enfant hausse les épaules.	Informative Personnelle Personnelle
10. Merci d'avoir parlé avec moi. Au revoir.	Au revoir. L'enfant fait un signe de la main.	Phatique

La fonction ludique (faire-semblant) est observée tout au long de la conversation mais non évaluée dans le cadre d'un item particulier.

TACHE 2 : Situation conversationnelle réelle lors d'une activité de dessin :

- *matériel utilisé* : une feuille d'activité représentant un cercle, un carré et une croix, avec un crayon.
- On montre à l'enfant chaque feuille d'activité et on lui demande de dessiner ces formes géométriques sur une autre feuille sans lui donner de crayon.
- Ce jeu vise à étudier :
 - . l'intentionnalité (item 1 : demande d'aide, d'objet, d'action), (cf théorie de Searle dans partie théorique),
 - . la prise en compte de l'interlocuteur (item 7),
 - . l'expression des choix (item 6),
 - . le traitement de l'information (item 4),
 - . la régie de l'échange,
 - . l'informativité (items 3 et 5).
- Les fonctions du langage de Halliday observées par item sont :

Clinicien	Echantillons de réponses	Fonctions de Halliday
1. Tu me diras quand tu auras terminé.	L'enfant donne une tape sur l'épaule. Il est où le crayon ? J'ai besoin d'un crayon. Donne-moi un crayon. Je ne peux pas dessiner sans crayon.	Phatique Heuristique Informative Régulatoire Informative
<i>Après une minute, si l'enfant n'a pas demandé de crayon :</i> 2. Oh, je m'excuse. J'ai oublié de te donner un crayon ?	Oui. Signe de tête.	Informative
<i>Le clinicien pointe le carré :</i> 3. Est-ce que c'est un cercle ?	Non. C'est un carré. Ce n'est pas un cercle. Je ne sais pas.	Informative Informative Informative Personnelle
4. Comment sais-tu que ce n'est pas un cercle ?	Parce que... Je ne sais pas.	Informative Personnelle
<i>Le clinicien pointe la croix :</i> 5. C'est quoi ça ?	Une croix. C'est une croix. Je ne sais pas.	Informative Informative Personnelle
6. Quel dessin préfères-tu ?	Celui-ci. Le cercle. L'enfant pointe.	Informative
7. On va tourner la feuille. J'aimerais que tu me dessines une balle ici. Avertis-moi quand tu auras terminé. (<i>le clinicien tourne le dos à l'enfant</i>).	<i>Hey, j'ai fini.</i> <i>L'enfant tape le clinicien sur l'épaule.</i>	Informative Phatique

TACHE 3 : Situation conversationnelle fictive avec deux téléphones :

- *matériel utilisé* : deux jouets téléphones.
- On donne un téléphone à l'enfant. Chaque interlocuteur a donc un téléphone.
- Il s'agit d'un jeu de faire-semblant qui vise à étudier :
 - . la régie de l'échange,
 - . l'informativité (items 2, 3, 5, 6, 7, 8),
 - . la prise en compte de l'interlocuteur,
 - . l'expression des goûts (item 7),
 - . les réactions de l'enfant (item 8),
 - . l'intentionnalité (items 4 et 5).
- Les fonctions du langage de Halliday observées par item sont :

Clinicien	Echantillons de réponses	Fonctions de Halliday
1. On va se parler au téléphone. Drrrring !	Allo !	Phatique
2. Allo ! Comment ça va ?	Bien.	Informative
3. Parle-moi de ce que tu as fait aujourd'hui.	J'ai joué avec mon ami. Je suis allée à l'école.	Informative
4. Devine quoi ?	Quoi ?	Heuristique
5. J'ai un animal.	Quel genre ? C'est un chien ? Moi aussi. J'ai un chat.	Heuristique Heuristique Informative Informative
6. Parle-moi de _____ (le clinicien peut utiliser le mot « animal » ou un animal spécifique).	L'enfant décrit l'animal.	Informative
7. Nomme-moi un autre animal que tu aimes.	L'enfant nomme un ou des animaux.	Informative Personnelle
8. J'ai bien aimé te parler. Je dois te quitter là.	Moi aussi.	Informative
<i>Si l'enfant ne termine pas la conversation en 8 :</i> 9. Au revoir.	Au revoir. L'enfant agite la main.	Phatique

La fonction ludique (faire-semblant) est observée tout au long de la conversation mais non évaluée dans le cadre d'un item particulier.

TACHE 4 : Situation conversationnelle réelle lors d'une activité de construction :

- *matériel utilisé* : cinq cubes de bois de même taille.
- On donne les cinq cubes à l'enfant en lui disant qu'on va jouer avec.
- Ce jeu vise à étudier :
 - . l'intentionnalité (item 1, 2, 4, 5),
 - . la prise en compte de l'interlocuteur (item 4),
 - . l'informativité (items 3, 4, 5, 6, 7, 8).
 - . le traitement de l'information (item 7),
 - . la régie de l'échange.
- Les fonctions du langage de Halliday observées par item sont :

Clinicien	Echantillons de réponses	Fonctions de Halliday
1. Fais-moi un joruf. <i>(Le clinicien peut inventer n'importe quel mot).</i>	Quoi ? Comment on fait ça ? C'est quoi un joruf ? Je ne sais pas comment.	Heuristique Régulatoire Heuristique Personnelle
2. Ca peut être une maison pour tes animaux. Parfois, les fermiers y mettent du foin.	Quel genre d'animaux ? Oh, une grange. Une grange ?	Heuristique Informative Heuristique
3. Est-ce que les gens habitent dans une grange ?	Non. Oui. Je ne sais pas. C'est les vaches et les chevaux. Les animaux y vivent.	Informative Informative Personnelle Informative Informative
4. Là, je vais construire un escalier. J'ai besoin de tes blocs.	O.K. Non.	Informative Personnelle
<i>Le clinicien construit l'escalier, l'enfant observe. Après avoir terminé, le clinicien détruit le tout et redonne un seul bloc à l'enfant.</i> 5. Voici un bloc et j'aimerais que tu fasses la même chose.	Je ne peux pas. Il m'en faut d'autres. Donne-m'en d'autres. Pourquoi ? Comment ? Montre-moi comment.	Informative Informative Régulatoire Heuristique Régulatoire Régulatoire
<i>(6. Si l'enfant demande d'autres blocs, le clinicien lui en donne un à la fois).</i>	Il m'en faut encore.	Informative
7. A quoi sert un escalier ?	Pour monter. Pour descendre. Pour grimper. Je ne sais pas... Parce que...	Informative Informative Informative Personnelle Informative
8. Parle-moi des escaliers dans ta maison.	Ils sont en bois. Ils craquent. Je n'en ai pas.	Informative

IV – RESULTATS ET ANALYSES

Ils seront présentés dans un premier temps par enfant et par pathologie avec :

- les éléments relatifs à l'anamnèse,
- les données concernant le bilan de langage initial,
- les données concernant le bilan de langage oral ELO que nous avons fait passer,
- les informations recueillies sur la grille d'observation relatives à la conversation et au jeu semi-dirigé,
- les résultats au test de Shulman.

Dans un deuxième temps, nous regrouperons les résultats obtenus pour l'ensemble des enfants et tenterons de dégager des éléments essentiels issus des anamnèses et du test de langage oral ELO permettant de détecter des troubles pragmatiques lors du bilan orthophonique.

Puis, nous procéderons à une analyse des résultats au test de Shulman en lien avec ceux obtenus à l'ELO afin d'établir des liens entre la compétence pragmatique et la compétence linguistique chez les enfants avec troubles primaires et troubles secondaires du langage.

Enfin, nous analyserons les résultats obtenus sur la grille d'observation.

A l'issue de cette étude, nous pourrions voir si les outils proposés permettent d'évaluer la compétence pragmatique de l'enfant lors du bilan de langage oral.

**IV.1 – RESULTATS ET ANALYSES POUR CHAQUE ENFANT
SELON LA PATHOLOGIE**

a) Les enfants avec troubles langagiers primaires :

THELMA

Elle est née en juin 2005. Thelma a une grande soeur de 6 ans. Nous la suivons dans le cadre de notre stage depuis le mois d'octobre. Elle est adressée en orthophonie en mai 2008 à la demande de la mère car son enfant ne parle pas ou du moins reste incompréhensible.

Anamnèse :

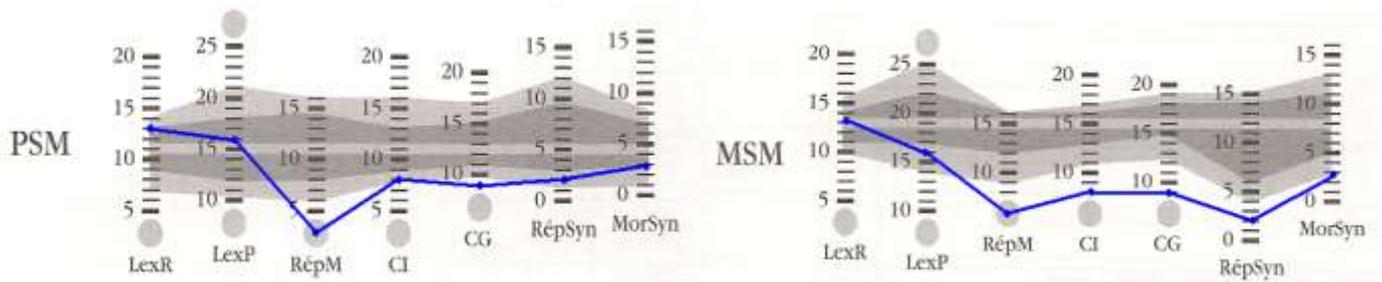
- A la naissance, Thelma a eu des problèmes pulmonaires qui ont engendré une hospitalisation d'une semaine et des difficultés respiratoires.
- La sphère ORL est fragile entraînant des otites et rhinopharyngites à répétition.
- Ses soucis de santé ont amené les parents de Thelma à la surprotéger.
- Elle aurait installé avec sa soeur un pseudo-langage.
- scolarité : Elle est actuellement en PSM.

Lors du bilan initial en mai 2008, Thelma se montre autonome et coopérante. Elle est enjouée, avide de découverte, sociable et souriante.

DIAGNOSTIC DE L'ORTHOPHONISTE : Thelma présente un trouble de langage oral sévère spécifiquement touché sur le plan expressif à traiter rapidement, un trouble de parole et d'articulation. Thelma sera vue en orthophonie une fois puis deux fois par semaine après son entrée scolaire. Un accompagnement parental basé sur l'adaptation de la communication et son individuation est envisagé.

En septembre 2008, Thelma débutera une prise en charge avec une autre orthophoniste qui notera un évitement du regard et parfois des difficultés de séparation en début de séance.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Thelma du 23/02/2009 :



Ce bilan a lieu 9 mois après le bilan initial avec le même test de langage oral, il faudra donc tenir compte de l'effet test et « re-test » pour les résultats obtenus.

Articulation : elle est toujours déficitaire mais on note l'apparition des constrictives et de la liquide [l]. L'intelligibilité reste difficile.

Parole : les troubles de parole de Thelma sont toujours sévères. De nombreuses élisions en fin de mots et des substitutions sont observées, ainsi que des difficultés de segmentation des mots.

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique en réception : Thelma a fait une nette progression par rapport aux résultats de mai 2008.
→ Lexique en production : Les résultats obtenus situent Thelma au début du centile 75 des PSM, mais au centile 10 des MSM. Ils montrent aussi une dichotomie entre le lexique des objets (centile 90 des PSM et 50 des MSM) et le lexique des actions (centile 10 des PSM et hors profil des MSM). Le stock lexical passif est bien développé mais le stock lexical actif laisse entrevoir des difficultés en morphosyntaxe avec un lexique de base peu développé pour les verbes.

. Compréhension : En conversation spontanée, la compréhension est relativement bonne. Lors de l'épreuve de désignation sur images, elle est chutée et montre en deuxième désignation que Thelma s'autocorrige une fois mais pour 4 items ne tient pas compte de la demande implicite de changement de désignation, elle persévère, ce qui n'est pas pathologique vu son âge mais fait preuve de sûreté linguistique. Les marqueurs topologiques ne sont pas maîtrisés. Elle semble adopter une stratégie de compréhension lexicale en s'appuyant sur un mot de l'énoncé pour désigner l'image.

. Expression : en conversation spontanée, la structure syntaxique se met en place.

→ En production d'énoncés, on note l'apparition de quelques articles contractés mais plusieurs réponses sont des monophrases. Beaucoup d'erreurs montrent un dysfonctionnement linguistique mais également pragmatique (centile 25 des PSM pour les deux mais centile 10 des MSM en DysP).
→ La répétition d'énoncés est chutée avec deux bonnes réponses si on ne tient pas compte de la phonologie. Les omissions sont nombreuses. La structure sujet + verbe + complément apparaît cependant dans quelques items. Parfois, seul le dernier mot de l'énoncé est répété.

Ceci confirme le trouble important en phonologie et en morphosyntaxe.

CONCLUSION : Le trouble de langage oral sévère et les troubles de parole et d'articulation persistent avec une amélioration du stock lexical en réception. La phonologie est chutée, de même que la compréhension et la morphosyntaxe sur les versants réception et production, laissant

entrevoir des troubles pragmatiques.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé :

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– ***Comportement non verbal*** : Thelma est en retrait au début. Le contact visuel est obtenu mais elle ne répond pas aux toutes premières questions, puis des « oui » apparaissent. Thelma met ses doigts dans sa bouche. Après un petit temps, Thelma devient curieuse par rapport au jeu proposé.

– ***Comportement infra-verbal*** : l'intelligibilité n'est pas toujours bonne et il est parfois difficile de la comprendre. Il faut lui demander de temps en temps de ralentir son débit de parole.

– ***Habilités conversationnelles*** :

1. Intentionnalité : Thelma fait des demandes d'aide et d'information. Elle peut exprimer des sentiments et des refus.

2. Informativité : Les réponses apportées par Thelma sont souvent appropriées mais ses troubles de l'intelligibilité nuisent parfois à son informativité. Lorsque le deuxième Playmobil pleure, Thelma pose des questions pour savoir ce qu'il a. Elle prend en compte l'interlocuteur. Le sujet est quelquefois omis.

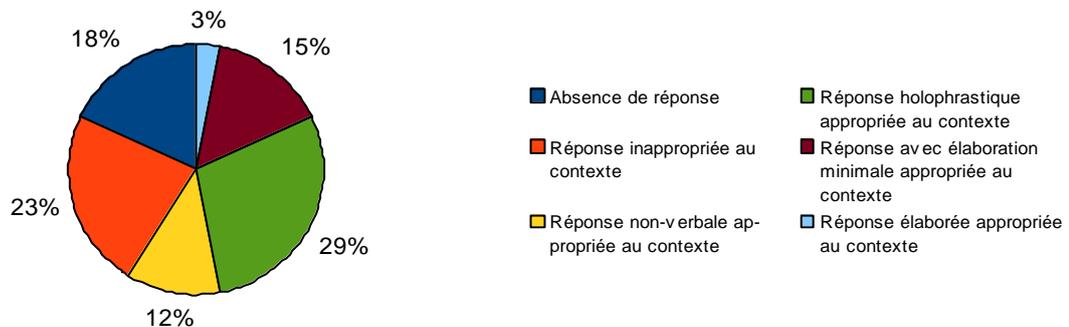
3. Régie de l'échange : Thelma peut maintenir l'échange. Son discours est le plus souvent cohérent sauf quand les troubles de l'intelligibilité nuisent à son informativité.

4. Traitement de l'information : Thelma peut faire des raisonnements et fait une inférence lors de la *restitution de l'histoire* qui est incomplète mais Thelma introduit tous les personnages, identifie la « maman » Playmobil et dit : «elle est pas contente parce que ils ont manzé un gâteau à la frai eux ».

5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est à noter.

b) **Test de Shulman** : score total = **71** (catégorie socio-professionnelle niveau **A**), ce qui situe Thelma entre -1σ et la **moyenne** des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Durant le test, les **comportements non-verbal et infra-verbal** rejoignent ceux décrits lors du jeu semi-dirigé mais Thelma est moins en retrait. Le pointage est observé.

- Les **habiletés conversationnelles** sont quasiment les mêmes que lors du jeu. Néanmoins, les réponses apportées par Thelma sont moins appropriées et les tournures de phrases sont parfois désorganisées.

→ cf *annexe 2* (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Thelma).

Conclusion : *Les troubles de l'intelligibilité de Thelma peuvent nuire à son informativité et gêner l'interlocuteur dans l'échange. Néanmoins Thelma cherche à se faire comprendre et utilise la communication verbale et non verbale pour y parvenir. Les résultats obtenus au jeu semi-dirigé et au test de Shulman vont dans le même sens et sont complémentaires. Les troubles de compréhension repérés dans l'ELO se retrouvent dans les réponses inappropriées au test de Shulman. La compétence pragmatique est moins altérée que la compétence linguistique.*

PASCAL

Il est né en novembre 2004. Pascal est le puîné d'une fratrie de trois. Nous le suivons dans le cadre de notre stage depuis le mois d'octobre. Il est adressé en orthophonie en novembre 2007 à la demande du médecin pédiatre, de l'enseignante et de la famille pour un retard de développement du langage oral.

Anamnèse :

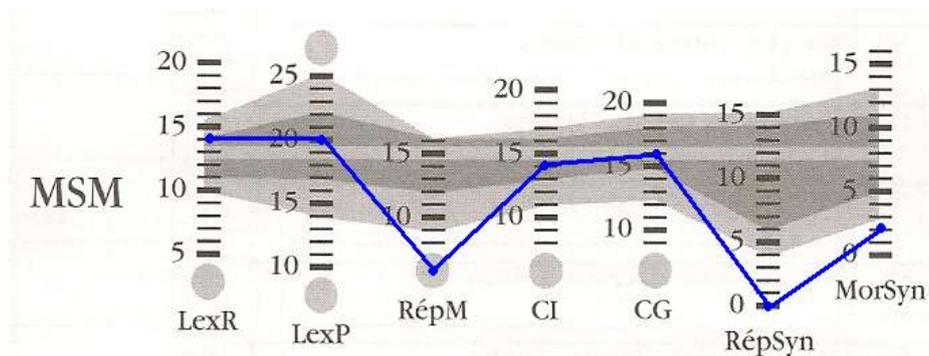
- Le langage est apparu tardivement avec des tentatives d'échanges vers l'âge de 2 ans et demi mais non compris.
- Antécédents médicaux : aucun problème médical n'est spécifié dans sa petite enfance.
- scolarité : Il est actuellement en MSM. Des difficultés de séparation et d'adaptation lors du début de scolarisation sont spécifiées.
- Pascal est décrit comme un enfant colérique manifestant un certain besoin d'exclusivité.

Bilan initial de novembre 2007 (fait à partir du BILO de Khomsi) :

DIAGNOSTIC DE L'ORTHOPHONISTE : Pascal présente un retard important dans le développement de ses compétences langagières (phonologie, parole, syntaxe). Il est dans l'échange et utilise la communication non-verbale pour pallier ses difficultés verbales. La prise en charge orthophonique sera de deux séances par semaine.

Lors du bilan de renouvellement en novembre 2008 (fait à partir du BILO de Khomsi), une *suspicion de dysphasie* est évoquée par l'orthophoniste.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Pascal du 07/03/2009 :



Ce bilan a lieu 4 mois après le bilan de renouvellement avec certaines épreuves identiques. Il faudra donc tenir compte de l'effet test et « re-test » pour les résultats obtenus.

Articulation : Le système phonologique reste incomplet mais s'est enrichi au niveau des constrictives, par rapport au bilan initial. Les occlusives sont toutes présentes.

Parole : Les déviations phonologiques sont importantes ce qui nuit à l'intelligibilité de Pascal. La prosodie est adaptée. En répétition de mots, seuls 2 mots sur 16 sont corrects. Des élisions dans les syllabes initiales, médianes et finales, des substitutions, des ajouts en début de syllabes sont constatés.

Langage oral :

. Lexique oral : son stock lexical passif et actif s'est très bien enrichi.

. Compréhension : en conversation spontanée, Pascal n'a pas de difficultés de compréhension. Pascal semble adopter une stratégie de compréhension lexicale en s'appuyant sur un mot de l'énoncé pour désigner l'image. Lors de la deuxième désignation des images en cas d'erreur, Pascal s'autocorrige deux fois et change deux fois de désignation sans choisir la bonne image : Pascal a compris implicitement qu'il s'était trompé mais n'analyse pas toujours en quoi il s'est trompé. Les résultats obtenus en compréhension montrent aussi une nette progression.

. Expression : en conversation spontanée, il est parfois difficile de suivre Pascal, le débit est souvent rapide et les omissions de mots sont nombreuses. Pascal utilise les gestes pour se faire comprendre mais malgré tout on ne comprend pas toujours ce qu'il dit. La structure sujet + verbe + complément est souvent employée.

→ En production d'énoncés, Pascal fait beaucoup d'erreurs dyslinguistiques (hors profil MSM) et deux erreurs dyspragmatiques (en haut du centile 25 sur le profil des MSM). Les articles contractés sont absents et on note des erreurs de segmentation des mots. Les articles définis apparaissent. Des progrès importants ont été faits par rapport aux résultats obtenus lors du bilan de novembre dernier où aucune production d'énoncés n'était possible.

→ La répétition d'énoncés est difficile : aucune répétition correcte n'a été effectuée. La structure sujet + verbe + complément est généralement respectée mais les omissions sont nombreuses. Les difficultés en morphosyntaxe sont notables.

CONCLUSION : Le trouble important en phonologie, parole, syntaxe persiste. La compréhension est relativement préservée. Des difficultés pour comprendre Pascal sont toujours présentes même

s'il cherche à se faire comprendre. Les troubles importants en expression orale laissent entrevoir des troubles pragmatiques.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé :

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– ***Comportement non verbal*** : Pascal est tendu en début d'entretien, il se tord les mains. Son comportement non verbal est adapté, le contact visuel est présent, Pascal fait beaucoup de gestes pour se faire comprendre. Il peut s'énerver si on ne le comprend pas. Il a besoin de bouger.

– ***Comportement infra-verbal*** : Pascal est difficilement intelligible et est parfois incompréhensible.

– ***Habiletés conversationnelles*** :

1. Intentionnalité : Pascal ne fait pas de demandes. Il peut exprimer des sentiments et des refus.

2. Informativité : Les réponses apportées par Pascal sont appropriées quand on le comprend mais ses troubles de l'intelligibilité nuisent à l'informativité de son discours. Il prend en compte l'interlocuteur et révisé son message pour se faire comprendre. Ses choix lexicaux sont appropriés mais ses choix morphosyntaxiques ne le sont pas toujours notamment au niveau des pronoms et le sujet peut être omis.

3. Régie de l'échange : Son discours est cohérent quand on le comprend.

4. Traitement de l'information : Pascal fait une inférence lorsque le deuxième Playmobil pleure, il lui donne à manger et pense ainsi qu'il a faim.

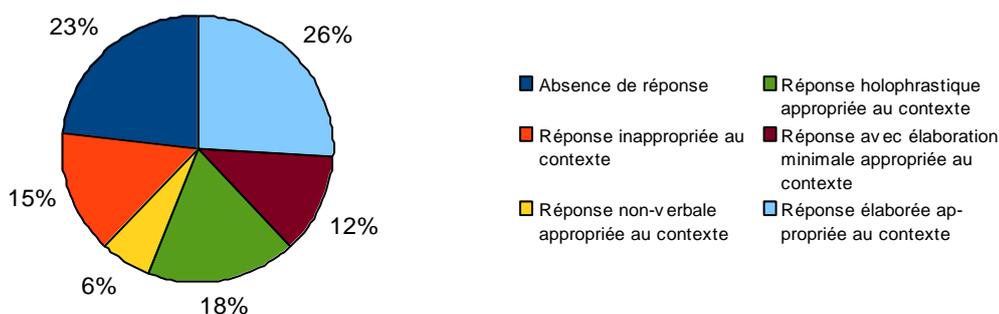
5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est à noter.

La restitution de l'histoire : Pascal dit juste pendant la séance : « la fille elle a mangé du saucisson à moi » mais quand il retrouve sa maman, il raconte une partie du jeu et parle alors de la maman

Playmobil, il fait ainsi une inférence.

b) Test de Shulman : score total = **83** (catégorie socio-professionnelle niveau **B**), ce qui situe Pascal entre -1σ et la **moyenne** des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Durant le test, les **comportements non-verbal et infra-verbal** sont similaires à ceux observés lors du jeu semi-dirigé mais Pascal est moins tendu. Il peut utiliser le regard pour signaler une interrogation. Il est par ailleurs gêné par la présence de la seconde marionnette et la tape.

- Les **habiletés conversationnelles** sont quasiment les mêmes que lors du jeu. Néanmoins, une demande d'action apparaît et Pascal a pu initier et terminer l'échange.

→ cf **annexe 3** (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Pascal).

Conclusion : *Les troubles de l'intelligibilité de Pascal peuvent nuire à son informativité lors d'une conversation et lors du test de Shulman. Les troubles pragmatiques détectés lors de l'épreuve de production d'énoncés dans l'ELO se retrouvent dans le jeu semi-dirigé et dans le test de Shulman. La communication non verbale moins présente dans le test de Shulman permet à Pascal d'appuyer son discours et de donner des informations à son interlocuteur. Pascal peut ainsi rester dans l'interaction. Certaines situations de faire-semblant gênent Pascal dans sa*

relation à l'autre. La compétence pragmatique est moins altérée que la compétence linguistique.

NATHAN

Nathan est né en juillet 2004. Il est le cadet d'une fratrie de trois enfants. Nous le suivons dans le cadre de notre stage depuis le mois d'octobre. Il est adressé en orthophonie en juin 2008 à la demande de « la Sauvegarde à l'enfance » .

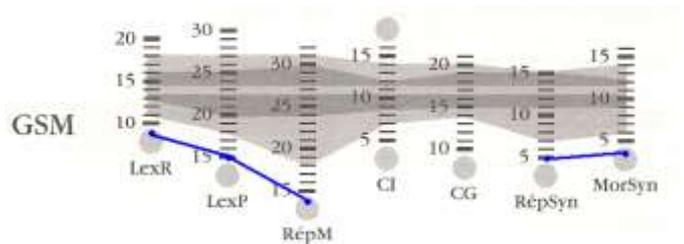
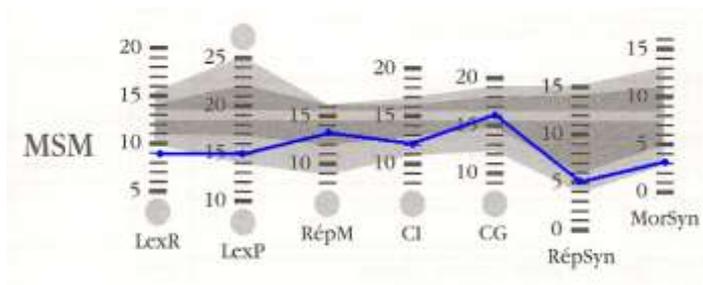
Anamnèse :

- Nathan est placé dans une famille d'accueil depuis l'âge de 10 mois, il était alors très agité.
- Les premiers mots sont apparus vers l'âge de 2 ans avec une évolution lente.
- Antécédents médicaux : otites à répétition et opération des amygdales en avril 2008.
- scolarité : Il est actuellement en MSM. Des difficultés d'intégration à l'école liées à une agitation et à un non respect des consignes sont signalées.
- Nathan est décrit comme un enfant coléreux et très tonique, bougeant beaucoup, bagarreur.

Bilan initial de juin 2008 (fait à partir de BILO de Khomsi) :

DIAGNOSTIC DE L'ORTHOPHONISTE : Nathan présente un retard dans la construction de son système phonologique et une immaturité des praxies bucco-faciales avec un retard de parole et de langage oral. Nathan sera vu en séances d'orthophonie deux fois par semaine.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Nathan du 23/02/2009 :



Ce bilan a lieu 8 mois après le bilan initial avec certaines épreuves identiques. Il faudra donc tenir compte de l'effet test et « re-test » pour les résultats obtenus.

Articulation : tous les phonèmes peuvent désormais être produits isolément.

Parole : Les déviations phonologiques sont importantes. En répétition de mots, on observe une progression par rapport au premier bilan si l'on situe Nathan sur le profil des MSM mais il est en dehors du profil des GSM. Des substitutions, des élisions de phonèmes dans les syllabes initiales, médianes et finales sont constatées.

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique en réception : Nathan se situe hors du profil des MSM. Ses choix d'images sont souvent liés à des ressemblances phonologiques avec le mot cible.

→ Lexique en production : Les résultats sont meilleurs pour le lexique des objets (centile 25 des MSM et centile 10 des GSM) que pour le lexique des actions (hors profil des MSM). Son stock lexical passif et actif est très déficitaire.

. Compréhension : (évaluée par l'épreuve concernant les MSM et non les GSM).

Lors de l'épreuve de désignation sur images, Nathan semble adopter une stratégie de compréhension lexicale en s'appuyant sur un mot de l'énoncé pour désigner l'image. Lors de la deuxième désignation des images en cas d'erreur, Nathan s'autocorrige quatre fois et change une fois de désignation sans choisir la bonne image : Nathan a une bonne capacité de ré-analyse de la langue.

. Expression : en conversation spontanée, Nathan cherche à se faire comprendre mais il faut parfois reformuler pour bien comprendre ce qu'il dit.

→ En production d'énoncés, Nathan produit trois réponses correctes et fait essentiellement des erreurs dyslinguistiques. Les articles contractés sont absents. On note des erreurs de segmentation des mots et des difficultés sur les flexions de genre.

→ La répétition d'énoncés est aussi difficile : Nathan rajoute des « i » reprenant le sujet. La structure sujet + verbe + complément est généralement respectée mais quand les énoncés sont longs,

les omissions sont nombreuses. Les troubles en morphosyntaxe sont notables.

CONCLUSION : Les troubles phonologiques et langagiers persistent avec des troubles d'accès au lexique et de reconnaissance des mots versant réception et morphosyntaxiques versant expressif. Les troubles lexicaux et expressifs laissent entrevoir des troubles pragmatiques.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé :

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– ***Comportement non verbal*** : il est adapté, le contact visuel est présent, Nathan utilise les gestes si besoin pour se faire comprendre.

– ***Comportement infra-verbal*** : L'intelligibilité peut être difficile et nécessite alors un effort de la part de l'interlocuteur pour le comprendre.

– ***Habilités conversationnelles*** :

1. Intentionnalité : Nathan ne fait pas de demandes. Il peut exprimer des sentiments et des refus.

2. Informativité : Les réponses apportées par Nathan sont souvent appropriées mais ses troubles de l'intelligibilité peuvent nuire à l'informativité de son discours. L'interlocuteur est le plus souvent pris en compte. La cohésion grammaticale n'est pas toujours bonne.

3. Régie de l'échange : Son discours est cohérent quand on le comprend.

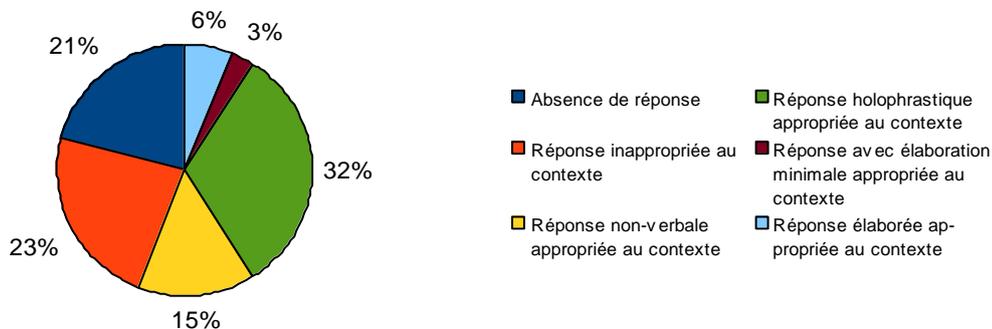
4. Traitement de l'information : Nathan fait des raisonnements et peut faire des inférences, notamment quand le deuxième Playmobil arrive et pleure : il le regarde et lui donne à manger sans verbaliser qu'il a faim, il traite l'information.

5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est à noter.

La restitution de l'histoire : Nathan a beaucoup de difficultés à raconter ce qui s'est passé dans l'histoire et dit « mangé » en désignant les trois personnages avec l'index et en les nommant « le mobil ». Puis il continue à jouer à la pâte à modeler et ne peut raconter la suite. A l'issue du jeu semi-dirigé, Nathan est fatigué.

b) Test de Shulman : score total = **64** (catégorie socio-professionnelle niveau **A**), ce qui situe Nathan entre -1σ et -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Durant le test, les **comportements non-verbal et infra-verbal** sont assez similaires à ceux observés lors du jeu semi-dirigé. Cependant, la proxémique n'est pas toujours appropriée, Nathan se mettant parfois très proche de nous.

- Concernant les **habiletés conversationnelles**, des demandes d'objet et d'information sont présentes. Les troubles de l'intelligibilité de Nathan gênent moins la compréhension de ses réponses mais ses difficultés de compréhension l'empêchent parfois de répondre de manière informative. L'échange n'est pas toujours maintenu, son discours n'est alors pas cohérent. Il ne fait pas de raisonnements.

→ cf **annexe 4** (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Nathan).

Conclusion : *Les difficultés repérées dans l'ELO en phonologie et en morphosyntaxe se retrouvent dans le jeu semi-dirigé et dans le test de Shulman et peuvent nuire à l'informativité du*

discours de Nathan. De même, ses difficultés de compréhension peuvent altérer l'adaptation de ses réponses au contexte. Lors du test de Shulman, Nathan est beaucoup dans la manipulation des objets, il ne prend pas toujours en compte son interlocuteur. Les observations faites lors du jeu semi-dirigé peuvent ainsi parfois différer de celles du test de Shulman mais sont majoritairement complémentaires. Les résultats montrent que la compétence pragmatique se développe en même temps que la compétence linguistique pour Nathan.

MATHIS

Mathis est né en mai 2004 et il est le cadet d'une fratrie de trois (un frère et une sœur jumeaux plus âgés). Nous le suivons dans le cadre de notre stage depuis le mois d'octobre 2008. Il est adressé en orthophonie en décembre 2007 à la demande de l'école et de ses parents pour des troubles concernant le langage oral.

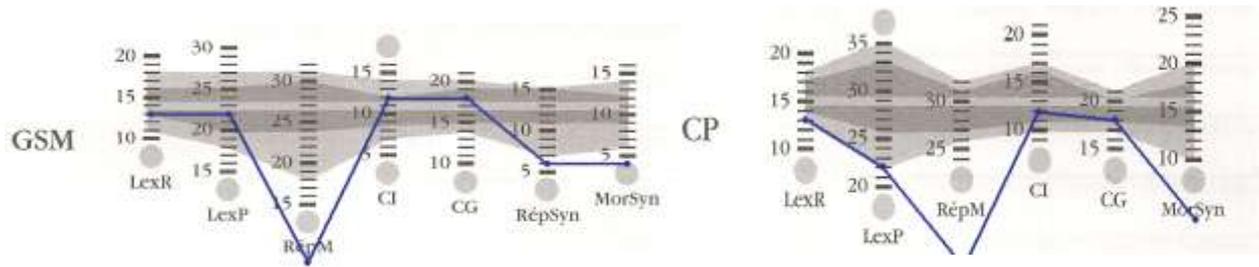
Anamnèse :

- Pas de soucis durant la grossesse ni l'accouchement.
- Retard de langage durant la petite enfance.
- Scolarité : Mathis est actuellement scolarisé en grande section de maternelle.
- Mathis est décrit comme un enfant épanoui.

Le bilan initial date de décembre 2007 :

DIAGNOSTIC DE L'ORTHOPHONISTE : Mathis présente un retard de parole et une immaturité (sa relation avec sa maman est très fusionnelle).

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Mathis du 04/03/2009 :



Articulation : On remarque un zézaïement mais il n'est pas pathologique compte tenu de l'âge de Mathis (il a 4 ans et 10 mois lors de la passation du test).

Parole : Les résultats obtenus en répétition de mots sont extrêmement faibles car ils situent Mathis complètement en dehors du profil de la moyenne des enfants de grande section et de CP. On retrouve des suppressions des phonèmes [l] et [r] lorsqu'ils sont en position médiane ainsi que la simplification des groupes consonantiques complexes. On note aussi une assimilation lors de la production du mot « train ».

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique en réception : Mathis se situe en dessous de la moyenne des enfants de son âge quel que soit le profil sur lequel on le positionne car les mots plus complexes ne paraissent pas connus (toutes ses erreurs se situent en effet à partir de l'item 10).

→ Lexique en production : Les résultats de Mathis sont extrêmement chutés si on le positionne sur le profil CP compte tenu de son âge et de la date de la passation du test. Son lexique est approximatif et il obtient des résultats quelque peu meilleurs pour le lexique des objets que pour le lexique des actions.

. Compréhension :

→ En compréhension immédiate comme en compréhension globale, les résultats de Mathis sont tout à fait supérieurs à la moyenne des enfants de grande section, mais inférieurs à celle des enfants de CP.

Il prend en compte son interlocuteur dans la situation de communication car il change de désignation, voire s'autocorrige chaque fois que nous lui proposons implicitement une deuxième désignation. Ses résultats sont homogènes entre les énoncés à contenu imageable (Ig) et les énoncés à contenu inférentiel (If), en compréhension immédiate comme en compréhension globale.

. Expression :

→ En production d'énoncés, Mathis se situe en dehors des profils de grande section et de CP (le positionnement sur le profil de CP accentue évidemment ses troubles). On remarque beaucoup d'erreurs dyslinguistiques sur les articles contractés et les flexions de genre et une erreur sur la forme irrégulière du pluriel du mot « œil ». Quatre erreurs dyspragmatiques sont également à noter.

CONCLUSION : On constate des troubles de parole et un trouble articulo-phonatoire de type zézaïement.

Les versants réceptif et expressif sont touchés ; son expression orale est déficitaire.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) **Conversation et jeu semi-dirigé** : Mathis est en attente de ce que nous allons lui proposer.

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– **Comportement non verbal** : Ses réponses sont souvent non verbales ou plutôt réduites. Durant la conversation, il accorde quelques regards à son interlocuteur, puis lorsqu'il manipule la pâte à modeler il n'en accorde plus, il est comme absorbé par l'activité. Sa posture reste néanmoins toujours attentive. Il rit lorsque le deuxième Playmobil arrive et pleure, puis lorsque le Playmobil adulte fait son apparition et réprimande les enfants.

– **Comportement infra-verbal** : Sa prosodie est adéquate, l'intensité de sa voix est plutôt faible mais Mathis n'est pas toujours intelligible.

– **Habilités conversationnelles** :

1. Intentionnalité : Mathis n'exprime pas de demandes pour faire à manger à son personnage, il joue seul et échange peu. Il ne demande pas pourquoi le deuxième Playmobil pleure mais la situation le fait rire.

2. Informativité : Mathis ne pose pas de questions mais son message linguistique est adapté.

3. Régie de l'échange : Il n'initie pas l'échange. Son discours est cohérent.

4. Traitement de l'information : Mathis est capable de faire des inférences. Il déduit en effet que le deuxième Playmobil enfant a envie d'avoir à manger, et que le troisième personnage (adulte) est la maman des enfants (après question sur l'identité de ce personnage de la part de son interlocuteur).

5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est observé.

Restitution de l'histoire : Mathis peut restituer l'histoire mais il faut le solliciter pour qu'il donne l'identité du Playmobil adulte (la maman des enfants).

b) **Test de Shulman** : score total = **96** (catégorie socio-professionnelle niveau **B**), ce qui situe Mathis proche de la **moyenne** des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Durant le test, les **comportements non-verbal et infra-verbal** sont les mêmes que lors du jeu semi-dirigé. Quelques sourires apparaissent par rapport au moment de jeu : Mathis semble plus en confiance et intéressé.

- Les **habiletés conversationnelles** sont quasiment les mêmes que lors du jeu. Néanmoins, une demande d'information apparaît ; d'autre part, Mathis fait des raisonnements qui n'avaient pas pu être observés par le jeu semi-dirigé.

→ cf **annexe 5** (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Mathis).

Conclusion : *Les troubles de parole de Mathis peuvent gêner son intelligibilité dans le jeu semi-dirigé comme dans le test de Shulman. En revanche, ses difficultés au niveau de la morphosyntaxe repérées dans l'ELO ne paraissent pas le perturber pour la compréhension du message de son interlocuteur. Les troubles de la compétence linguistique de Mathis ne semblent pas avoir freiné le développement de sa compétence pragmatique. Ainsi, pour lui, compétence linguistique et compétence pragmatique ne se sont pas développées en lien.*

HELENA

Elle est née en février 2004. Hélène est la cadette d'une fratrie de trois. Nous la suivons dans le cadre de notre stage depuis le mois d'octobre. Elle est adressée en orthophonie en septembre 2007 à la demande du médecin ORL pour une suspicion de retard de langage.

Anamnèse :

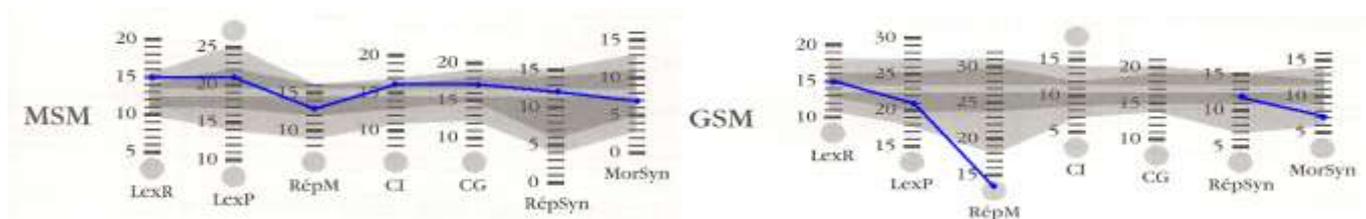
- Le langage est apparu vers l'âge de 18 mois avec une évolution lente.
- Antécédents médicaux : nombreuses otites séreuses et opération des végétations avec une paracenthèse bilatérale en juin 2007.
- scolarité : Elle est actuellement en MSM.

Lors du bilan initial en septembre 2007, Hélène se montre coopérative et curieuse. Les contacts visuels sont peu fréquents, voire absents lors des échanges.

DIAGNOSTIC DE L'ORTHOPHONISTE : Hélène présente un retard de parole et de langage oral associés à quelques troubles articulatoires. Une prise en charge orthophonique est indiquée avec deux séances par semaine. Des conseils sur la recherche du contact visuel et la reformulation ont été transmis à la famille.

En novembre 2008, Hélène montrera lors du bilan de renouvellement établi par l'orthophoniste (fait à partir du BILO de Khomsi), une persistance du retard de parole et de langage oral avec une réduction du jargon et du débit rapide de parole, d'où une meilleure intelligibilité. Le schlintement a disparu et les praxies bucco-faciales sont bien réalisées.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Hélène du 23/02/2009 :



Ce bilan a lieu 3 mois après le bilan de renouvellement avec certaines épreuves identiques. Il faudra donc tenir compte de l'effet test et « re-test » pour les résultats obtenus.

Articulation : pas de changement par rapport au bilan effectué en novembre 2008.

Parole : malgré des progrès constatés, les troubles de parole de Héléna persistent et la situe hors du profil des GSM. Des élisions du [r] et du [d] dans les syllabes médianes sont présentes dans les mots complexes et des substitutions sont observées.

Langage oral :

Lexique oral :

→ Lexique en réception : Ses réponses sont maintenant fiables, ceci est dû à l'amélioration de l'attention/concentration indiquée dans le bilan de renouvellement de novembre 2008.

→ Lexique en production : Une dichotomie est observée entre les résultats obtenus pour le lexique des objets (en haut du centile 75 des MSM et au centile 50 des GSM) et le lexique des actions (centile 25 des MSM et centile 10 des GSM).

Le stock lexical passif est bien développé et le stock lexical actif laisse entrevoir des difficultés en morphosyntaxe liées à un lexique des actions moins bien développé (utilisation fréquente de l'item « fait »).

Compréhension : (évaluée par l'épreuve concernant les MSM et non les GSM).

En conversation spontanée, Héléna n'a pas de difficultés de compréhension.

L'épreuve de désignation sur images montre que lors de la deuxième désignation de l'item 13, Héléna s'autocorrige, ce qui montre une bonne capacité de ré-analyse de la langue.

Expression : en conversation spontanée, les structures syntaxiques sujet + verbe + complément sont présentes avec parfois omission du sujet.

→ En production d'énoncés, les articles contractés sont de plus en plus présents. Les erreurs sont de nature dyslinguistiques et dyspragmatiques (en haut du centile 25 des MSM et au centile 10 des GSM pour les DysP).

→ La répétition d'énoncés pointe que parfois le sujet est omis et quand l'unité traitée est plus longue, la répétition n'est pas possible ou seule la fin de l'énoncé est répétée (mémoire de travail à vérifier).

Les résultats confirment les troubles morphosyntaxiques évoqués précédemment et font pressentir un dysfonctionnement pragmatique.

CONCLUSION : Des progrès sont constatés malgré une persistance des troubles phonologiques et langagiers sur le versant production.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) **Conversation et jeu semi-dirigé** : Hélène est curieuse en début d'entretien car elle découvre un nouveau bureau.

→ observations reportées sur la grille d'observation :

- **Comportement non verbal** : il est adapté avec un bon contact visuel.
- **Comportement infra-verbal** : l'intelligibilité n'est pas toujours bonne et il peut être alors difficile de la comprendre. Le rythme de parole est adéquat.

– **Habilités conversationnelles** :

1. Intentionnalité : Hélène fait des demandes d'objet, d'information et de clarification. Elle peut exprimer des sentiments et des refus.

2. Informativité : Les réponses apportées par Hélène sont la plupart du temps appropriées mais elle fait quelques digressions. Ses troubles de l'intelligibilité nuisent parfois à l'informativité de son discours. Elle prend en compte l'interlocuteur. Son lexique est précis, ses choix morphosyntaxiques sont appropriés malgré quelques structures de phrases simplifiées.

3. Régie de l'échange : Des changements de thèmes peuvent être effectués quand Hélène fait des digressions et son discours n'est alors plus cohérent.

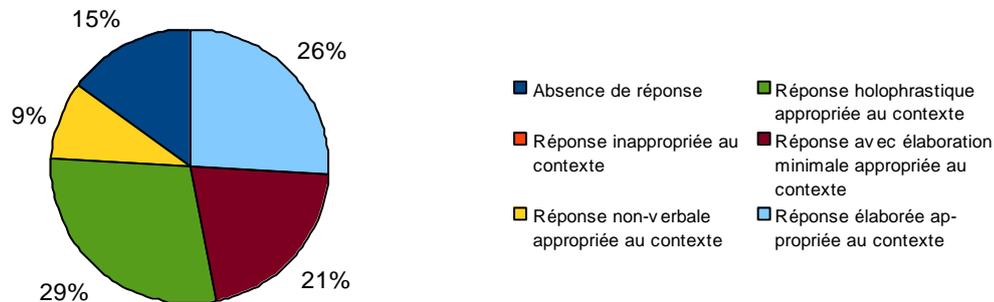
4. Traitement de l'information : Hélène fait des raisonnements et fait preuve d'imagination. Le traitement des inférences n'est pas observé pendant le jeu semi-dirigé, en effet, quand le deuxième Playmobil arrive, elle demande pourquoi il pleure mais ne fait pas d'inférence.

5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est à noter.

La restitution de l'histoire : Hélène ne peut restituer l'histoire, dit « je ne sais pas ».

b) **Test de Shulman** : score total = **107** (catégorie socio-professionnelle niveau **A**), ce qui situe Héléna entre **la moyenne et + 1 σ** par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Durant le test, le **comportement non-verbal** est similaire à celui observé lors du jeu semi-dirigé. Quant au **comportement infra-verbal**, les troubles de l'intelligibilité sont moins présents et n'entravent pas la compréhension des réponses de Héléna.

- Concernant les **habiletés conversationnelles**, Héléna ne fait pas de demandes mais se montre plus informative même si elle ne répond pas toujours.

→ cf **annexe 6** (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Héléna).

Conclusion : *Les troubles de l'intelligibilité de Héléna peuvent nuire à son informativité lors d'une conversation mais lors du test de Shulman, cela n'a pas altéré l'informativité de son discours. De même, les digressions observées en situation de jeu, sont absentes lors du test.*

Les résultats obtenus au jeu semi-dirigé permettent d'observer que Héléna a quelques troubles pragmatiques comme supposé lors des conclusions au test de langage oral, mais qui n'apparaissent pas en situation de test.

BENOIT

Benoît est né en octobre 2003. Il a une soeur jumelle. Nous l'avons déjà rencontré une fois dans le cadre de notre stage. Il est adressé en orthophonie en octobre 2008 à la demande de la famille du fait de troubles d'articulation.

Anamnèse :

→ Il est né prématurément avec deux mois d'avance.

→ Benoît a un grand besoin de succion, il met beaucoup de choses en bouche.

→ Antécédents médicaux : Benoît est souvent enrhumé. Il porte des lunettes depuis novembre 2008.

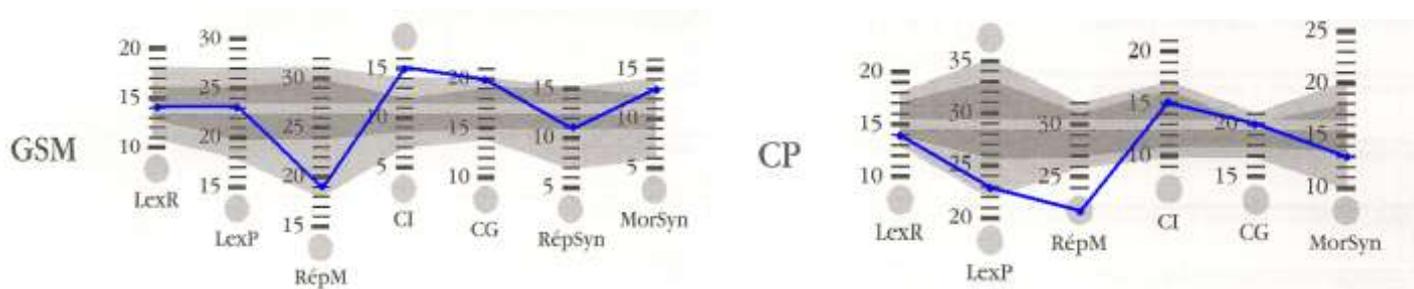
→ scolarité : Benoît est actuellement scolarisé en GSM. Sa première rentrée à l'école en PSM a été difficile. Il était dans la même classe que sa soeur et avait une relation fusionnelle avec elle, celle-ci ayant tendance à le dominer. Ils ont été séparés en MSM. Aujourd'hui, une lenteur pour effectuer son travail à l'école est constatée.

→ Benoît est un enfant calme, proche de sa mère. Il se replie sur lui-même s'il est contrarié et pleure.

Bilan initial d'octobre 2008 (fait à partir de BILO de Khomsi) :

DIAGNOSTIC DE L'ORTHOPHONISTE : Benoît présente des troubles articulatoires et une immaturité des praxies bucco-faciales, ainsi qu'un retard de parole avec des difficultés de traitement séquentiel et de discrimination phonologique. Des fragilités versant compréhension et graphomotricité sont observées.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Benoît du 28/03/2009 :



Ce bilan a lieu 5 mois après le bilan initial avec certaines épreuves identiques. Il faudra donc tenir compte de l'effet test et « re-test » pour les résultats obtenus.

Articulation : Le zéaiement et le sigmatisme interdental constatés lors du bilan initial sont toujours présents.

Parole : On note des déviations phonologiques avec des suppressions de phonèmes finaux, des erreurs de segmentation, des substitutions, ce qui peut nuire à l'intelligibilité de Benoît. En répétition de mots, il se situe au centile 10 des GSM mais en dehors du profil des CP. Le trouble phonologique reste important.

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique en réception : Ses choix portent souvent sur des images qui lui sont familières.

→ Lexique en production : On observe toujours une dichotomie entre le lexique des objets (centile 75) et des actions (centile 25) sur le profil des GSM mais des résultats identiques sur le profil des CP (centile 10).

. Compréhension : Elle est bonne mais toujours avec un temps de traitement très long pour répondre aux énoncés avec des contenus inférentiels. En deuxième présentation, Benoît s'autocorrige cinq fois et fait ainsi preuve d'une meilleure capacité de ré-analyse de la langue.

. Expression : en spontané, Benoît s'exprime facilement et utilise la structure sujet + verbe + complément. En production d'énoncés, Benoît fait des erreurs dyslinguistiques : flexions de genres ; et une erreur dyspragmatique (centile 25 des GSM). En répétition d'énoncés, Benoît a des difficultés à traiter les énoncés longs pour lesquels il fait des omissions. Quelques difficultés en morphosyntaxe sont à noter.

CONCLUSION : Les troubles phonologiques sont toujours importants. Sur le profil des CP, le lexique est chuté et la morphosyntaxe est déficitaire, seule la compréhension est bonne. Les troubles articulatoires de Benoît, le trouble de parole et de langage oral persistent avec une lenteur pour traiter les informations.

Benoît arrêtera temporairement ses séances d'orthophonie au bout de 10 séances afin de démarrer

un travail thérapeutique auprès d'un psychologue.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé : Benoît est intimidé par la caméra et curieux en même temps. Il découvre un nouveau bureau et regarde partout.

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– ***Comportement non verbal*** : Benoît est tendu au début de la conversation, il se touche les oreilles, met ses mains devant sa bouche. Le contact visuel n'est pas toujours présent, Benoît évitant parfois le regard de l'interlocuteur. Il peut aussi ne faire que des réponses non verbales par le biais du regard.

– ***Comportement infra-verbal*** : Les troubles de l'articulation de Benoît peuvent gêner son intelligibilité et demandent alors un effort de la part de l'interlocuteur pour le comprendre.

– ***Habilités conversationnelles*** :

1. Intentionnalité : Benoît fait des demandes d'objets. Il peut exprimer un refus : il supporte mal l'introduction du deuxième enfant Playmobil, il dit : « j'ai pas envie qu'il y ait une petite fille », le fait tomber et retire son personnage. Il ne répond pas quand je lui demande pourquoi celui-ci pleure.

2. Informativité : Benoît n'est pas toujours informatif, il peut être confus dans ses réponses ou ne pas répondre. Il ne prend pas toujours en compte l'interlocuteur et suit ses idées. Il peut employer une structure sujet + verbe + complément élaborée.

3. Régie de l'échange : Son discours n'est pas toujours cohérent.

4. Traitement de l'information : Benoît fait des raisonnements et des inférences.

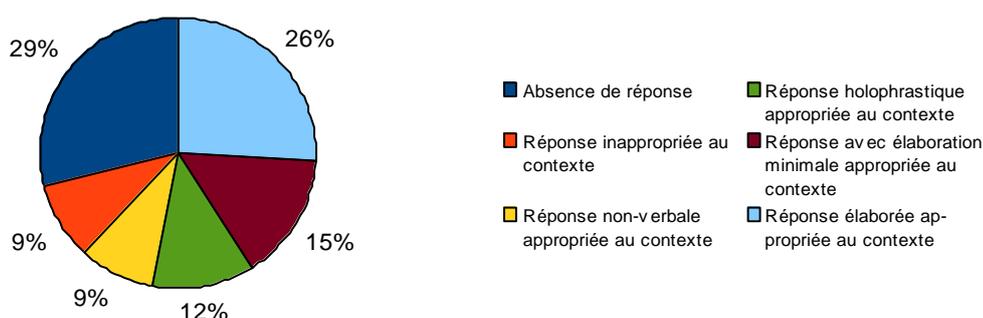
5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est à noter.

La restitution de l'histoire : Benoît peut introduire les trois personnages et parle de « la petite soeur » pour le deuxième Playmobil et dit : « elle vient de pleurer, la mère lui a mis une fessée ».

Son récit est un peu confus et ne traduit pas ce qui s'est réellement passé.

b) **Test de Shulman** : score total = **86** (catégorie socio-professionnelle niveau **B**), ce qui situe Benoît entre **la moyenne et -1σ** par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Durant le test, les **comportements non-verbal et infra-verbal** sont similaires à ceux observés lors du jeu semi-dirigé. Benoît peut utiliser le regard pour communiquer et aussi éviter le regard de l'autre quand il est gêné. Benoît est un peu en retrait au début du test et adopte une posture de rejet quand il ne veut pas poursuivre l'activité. Le pointage est observé.

- Concernant les **habiletés conversationnelles**, les observations faites sont complémentaires à celles issues du jeu. Benoît peut faire des demandes d'action, d'information et de clarification.

Il peut exprimer des sentiments. Il n'initie pas l'échange et ne le termine pas non plus.

→ cf *annexe 7* (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Benoît).

Conclusion : *Les observations faites lors du jeu semi-dirigé sont équivalentes à celles du test de Shulman et elles se complètent mutuellement. La présence d'un deuxième Playmobil ou d'une deuxième marionnette dérange Benoît qui stoppe alors son activité et n'est plus dans l'échange. Les troubles phonologiques repérés dans l'ELO peuvent nuire à l'informativité du discours de Benoît et gêner l'interlocuteur dans le dialogue. Les résultats montrent que le développement de la compétence pragmatique est lié au développement de la compétence linguistique pour Benoît.*

TIM

Tim est né en juillet 2002. Il est enfant unique. Nous le suivons dans le cadre de notre stage depuis le mois d'octobre. Il est adressé en orthophonie en février 2007 à la demande de l'école pour des troubles concernant le langage oral et son comportement.

Anamnèse :

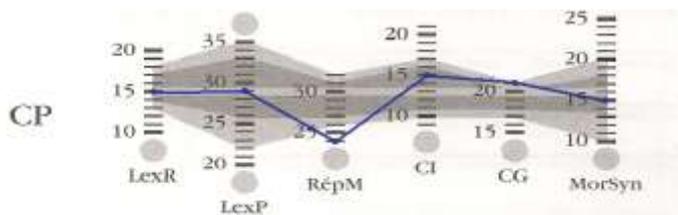
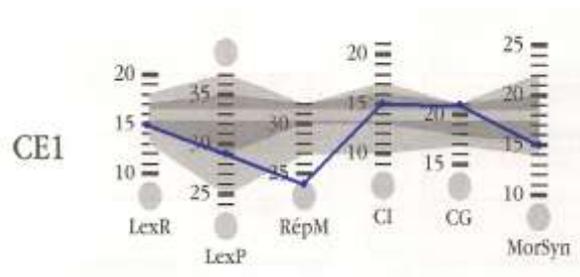
- Grossesse difficile.
- Rien n'a frappé les parents par rapport à l'acquisition du langage oral.
- Antécédents médicaux : défaut de fixation de la vision pris en charge médicalement.
- Scolarité : il est actuellement scolarisé en CP. Des problèmes de comportement (attitude agressive vis-à-vis des enfants de son âge) ont été signalés par l'école.
- Tim est décrit comme un enfant timoré.

Le bilan initial date de février 2007 :

DIAGNOSTIC DE L'ORTHOPHONISTE : Tim présente un retard de langage associé à un trouble articulaire (schlinterment). C'est un enfant immature avec symptôme de mal-être se traduisant par une attitude agressive à l'école.

Son papa est dans le déni des difficultés de son fils, sa maman est impatiente face à ses faibles performances mais ils ne sont pas prêts pour une consultation psychologique.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Tim du 18/03/09 :



Articulation : On remarque lors de l'épreuve de répétition de mots que le schlintement persiste.

Parole : Les résultats obtenus en répétition de mots sont très faibles et montrent des suppressions de syllabes à l'intérieur de groupes consonantiques complexes et des substitutions.

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique en réception : Le lexique de Tim manque de précision (désignation du bol au lieu de la tasse, du landau au lieu de la poussette, du pull au lieu du polo et de l'évier au lieu du lavabo.)

→ Lexique en production : Tim obtient des résultats homogènes pour le lexique des objets et pour le lexique des actions mais ses productions sont imprécises, ce qui explique que son score soit chuté par rapport à la moyenne des enfants de CE1.

. Compréhension :

→ La compréhension immédiate et la compréhension globale de Tim le situent au dessus de la moyenne des enfants de CP et de CE1.

Il s'autocorrige à chaque fois qu'on lui propose implicitement une seconde désignation, cela signifie qu'il prend très bien en compte le retour de son interlocuteur pour modifier sa réponse.

. Expression : Tim ne semble pas maîtriser la morphosyntaxe, notamment les flexions des verbes selon le genre du sujet et le temps de la phrase ainsi que la forme passive.

→ En production d'énoncés, les erreurs de Tim sont liées à la production d'énoncés dyslinguistiques comme à la production d'énoncés dyspragmatiques.

CONCLUSION : Les troubles articulatoires de type schlintement sont toujours présents et des troubles de parole sont à noter. Compte tenu de son âge et du fait qu'ils persistent, ces troubles sont des déviances et non un simple décalage à la norme. Des difficultés en morphosyntaxe sont notables

mais elles ne semblent pas gêner sa compréhension des énoncés. D'autre part, Tim est performant lorsqu'il y a des inférences à faire. On note quelques productions d'énoncés dyspragmatiques pouvant laisser penser que la compétence pragmatique de Tim est un peu chutée.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé : Tim est intrigué par la caméra, il regarde son objectif et fait quelques mimiques inappropriées (haussement de sourcils et roulements d'yeux).

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– ***Comportement non verbal*** : Le regard de Tim est présent dans l'interaction mais il ne se montre pas attentif par sa posture : il est souvent avachi sur sa chaise, bouge beaucoup et se tient la tête. Il rit lors de l'arrivée des deuxième et troisième personnages, lorsque l'un pleure et l'autre réprimande.

– ***Comportement infra-verbal*** : L'intensité de sa voix est adéquate mais Tim n'est pas toujours intelligible : il parle vite et son articulation est minimale.

– ***Habilités conversationnelles*** :

1. Intentionnalité : Tim ne fait pas de demandes particulières, il s'exécute à la tâche mais un comportement de protestation apparaît lorsqu'il refuse de dire à son interlocuteur ce qu'il prépare pour le repas de son Playmobil.

2. Informativité : Le discours de Tim est parfois confus, on ne peut pas toujours saisir sa pensée. Néanmoins, il prend en compte son interlocuteur si celui-ci est étonné par l'une de ses remarques.

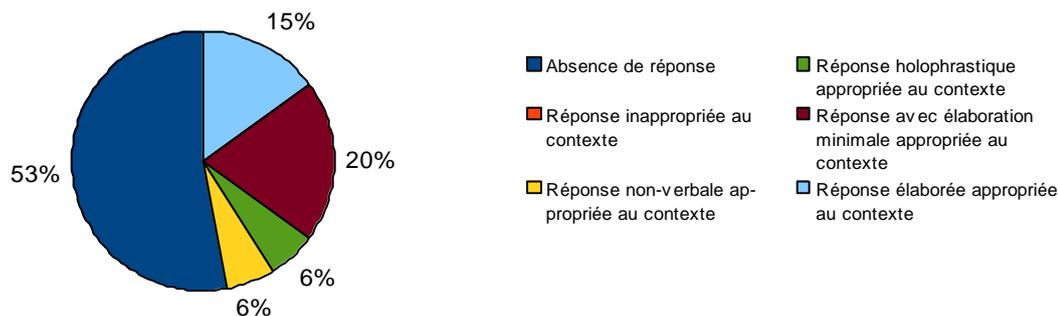
3. Régie de l'échange : Il n'initie pas l'échange mais respecte les tours de parole.

4. Traitement de l'information : Tim fait des inférences et une présupposition (il présuppose que le Playmobil adulte est venu car il avait entendu pleurer le deuxième enfant Playmobil).

5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est à noter.

Restitution de l'histoire : Tim restitue les grandes lignes de l'histoire mais sans donner l'identité des personnages : il formule : « elle... », puis « elle... ». Sollicité par son interlocuteur, il peut dire que le troisième personnage est la maman des enfants Playmobils.

b) Test de Shulman : score total = **63** (catégorie socioprofessionnelle niveau **A**), ce qui situe Tim entre -2σ et -3σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.



→ grille d'observation :

- Les **comportements verbal et infra-verbal** de Tim sont identiques à ceux observés pendant le jeu semi-dirigé.

- Les **Habilités conversationnelles** sont globalement les mêmes que lors du jeu mais on remarque que Tim exprime de manière plus affirmée sa protestation. D'autre part, quelques rires inadaptés nuisent à la cohérence de son discours. On observe enfin la présence d'un raisonnement.

→ cf **annexe 8** (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Tim).

Conclusion : *On note une adéquation dans le comportement de Tim au jeu semi-dirigé (qui représente le cadre d'une conversation assez naturelle) et au test de Shulman (qui est une situation de communication plus dirigée). Son comportement est en effet par moments inadapté à la situation. Cela s'est par contre moins ressenti lors de la passation de l'ELO. D'autre part, les*

résultats de Tim à l'ELO sont nettement meilleurs que ceux obtenus au test de Shulman par rapport à la moyenne des enfants de son âge. Ainsi, compétence linguistique et pragmatique ne sont pas liées pour Tim. Cela soulève un problème dans la situation interlocutoire. Cet enfant paraît être fragile dans la situation communicationnelle.

ALBAN

Alban est né en avril 2002. Il a une soeur de 10 ans. Nous le suivons dans le cadre de notre stage depuis le mois d'octobre. Il est adressé en orthophonie en avril 2007 à la demande de son enseignante pour des troubles de l'intelligibilité.

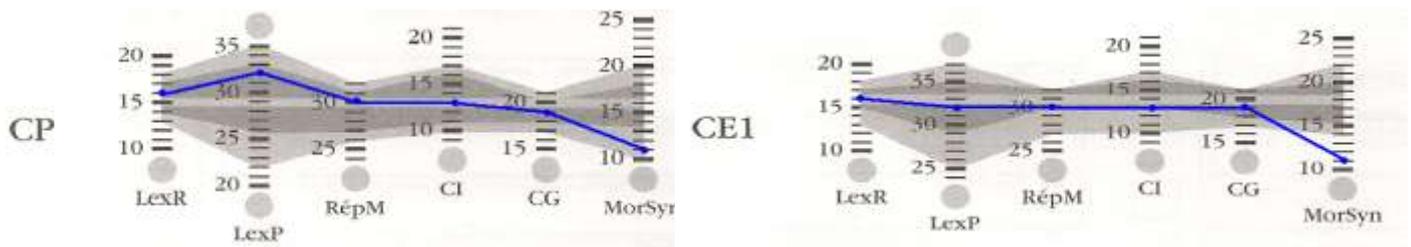
Anamnèse :

- Alban est né prématurément avec 5 semaines d'avance sur la date d'accouchement prévue.
- premiers mots apparus vers l'âge de 14 mois.
- antécédents médicaux : nombreuses otites.
- scolarité : il est actuellement scolarisé en CP. Des difficultés d'adaptation à l'école sont signalées jusqu'aux vacances de la Toussaint. Des progrès ont été constatés par les parents d'Alban concernant son intelligibilité depuis qu'il va à l'école .
- Alban est décrit comme un enfant têtu, gentil et boudeur.

Bilan initial d'avril 2007 (à partir de ELO de Khomsi) :

DIAGNOSTIC DE L'ORTHOPHONISTE : Alban présente des troubles articulatoires ainsi qu'un retard de parole. La morphosyntaxe est déjà bien développée. Alban sera vu en séances d'orthophonie une fois par semaine.

1) **Evaluation du langage oral : bilan de langage oral d'Alban du 23/02/2009 :**



Articulation : La confusion sonore de type zézaïement détectée lors du bilan initial persiste mais a tendance à s'atténuer.

Parole : Les résultats obtenus en répétition de mots montre une nette amélioration par rapport au bilan initial. Des suppressions du phonème [r] dans les syllabes médianes et finales sont constatées.

Langage oral :

Lexique oral :

→ Lexique en réception : son stock lexical passif a bien progressé par rapport au premier bilan et Alban flirte avec le centile 75 des CP et se situe au centile 50 des CE1.

→ Lexique en production : Alban obtient des résultats homogènes pour le lexique des objets et pour le lexique des actions.

Compréhension : En compréhension immédiate, l'épreuve de désignation sur images donne des résultats au centile 75 des CP et 50 des CE1 aux énoncés à contenu imageable (Ig1) et au centile 25 des CP et 10 des CE1 aux énoncés à contenu inférentiel (If1).

En compréhension globale, lors de la deuxième désignation des images en cas d'erreur, Alban se situe au centile 50 des CP et 25 des CE1 aux énoncés à contenu imageable (Ig2) et aux énoncés à contenu inférentiel (If2).

Alban a des difficultés à faire des inférences lors de la première présentation des images. Lors de la deuxième présentation, Alban s'autocorrige six fois, et persévère deux fois, ce qui montre une assez bonne capacité de ré-analyse de la langue avec certains aspects pragmatiques qui ne sont pas compris.

Expression : Alban peut utiliser la structure sujet + verbe + objet.

→ En production d'énoncés, Alban fait des erreurs essentiellement dyslinguistiques sur les articles contractés, les flexions de genre, de nombre, de verbe, sur la forme négative et la forme passive : difficultés sur la morphosyntaxe.

CONCLUSION : Les troubles articulatoires sont toujours présents mais tendent à s'atténuer. Sur le profil des CE1, Alban se situe sur le centile 25 sauf pour le lexique en réception (dans la moyenne des CE1) et la morphosyntaxe où les troubles sont notables pour cette dernière contrairement au bilan initial. En compréhension, les difficultés à faire des inférences laissent entrevoir des troubles pragmatiques.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) **Conversation et jeu semi-dirigé** : Alban est tendu au début de la conversation et semble intimidé par la caméra. Il découvre aussi un nouveau bureau.

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– **Comportement non verbal** : ses réponses sont souvent non verbales ou très courtes.

Un évitement du regard est à noter avec quelques regards furtifs. Il se tient en retrait par rapport à son interlocuteur. Son visage est plus ouvert quand il manipule la pâte à modeler, il oublie alors la caméra.

– **Comportement infra-verbal** : l'intensité de sa voix est faible au début, l'intelligibilité est assez bonne.

– **Habilités conversationnelles** :

1. Intentionnalité : Alban ne fait pas de demande d'aide ni d'objet pour faire à manger à son personnage, il joue seul et échange peu. Il ne demande pas pourquoi le deuxième Playmobil pleure mais semble gêné par ce fait, il le regarde et sourit. Il peut exprimer des sentiments et des refus.

2. Informativité : Alban pose très peu de questions et ne prend pas toujours en compte l'interlocuteur. Son message linguistique est adapté.

3. Régie de l'échange : Il n'initie pas l'échange. Son discours est cohérent.

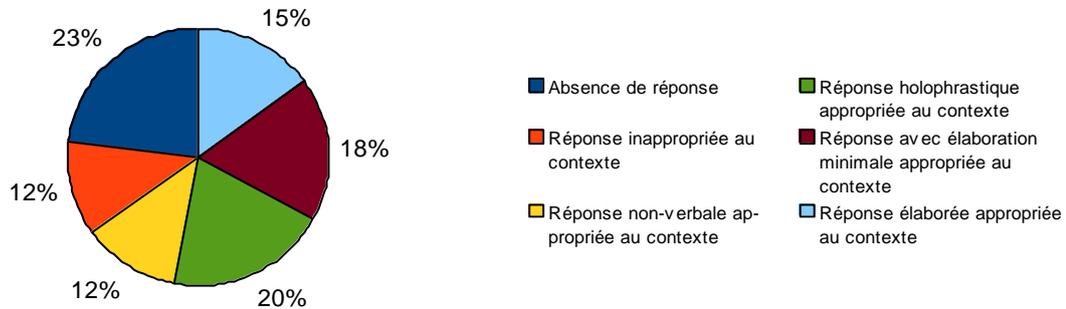
4. Traitement de l'information : Alban peut faire des raisonnements et fait une inférence en identifiant le personnage adulte Playmobil comme le « papa ».

5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est à noter.

Alban fait une bonne *restitution de l'histoire* mais il faut lui demander de préciser sa pensée et le solliciter souvent pour qu'il continue à raconter.

b) **Test de Shulman** : score total = **82** (catégorie socio-professionnelle niveau **A**), ce qui situe Alban entre -1σ et -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Durant le test, les **comportements non-verbal et infra-verbal** sont assez similaires à ceux observés lors du jeu semi-dirigé, Alban reste timide au début mais le contact visuel est plus présent. Le pointage non observé lors du jeu semi-dirigé apparaît. La proxémie est plus adaptée.

- Concernant les **habiletés conversationnelles**, Alban peut exprimer des demandes d'information et de clarification. Cependant Alban ne répond pas toujours à l'interlocuteur ou peut répondre de façon inappropriée s'il n'est pas à l'aise ou s'il ne comprend pas la question

→ cf *annexe 9* (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Alban).

Conclusion : *Alban a besoin de temps pour s'adapter aux épreuves et se sentir en confiance. Les résultats obtenus au jeu semi-dirigé et au test de Shulman sont assez complémentaires et montrent une évolution du comportement d'Alban au fur et à mesure des séquences. De plus, le test de Shulman pointe le fait que les réponses d'Alban ne sont pas toujours appropriées au contexte. Les difficultés de compréhension repérées dans l'ELO se retrouvent dans le test de Shulman et dans le jeu semi-dirigé. Les difficultés en morphosyntaxe n'entravent pas beaucoup l'informativité du discours d'Alban mais peuvent le gêner dans sa compréhension du discours de l'interlocuteur. La compétence pragmatique semble se développer avec la compétence linguistique pour Alban.*

EMMA

Emma est née en mai 2001. Elle a un petit frère de 6 ans. Nous la voyons pour la première fois lors de la passation du bilan de langage oral. Elle est adressée en orthophonie en octobre 2007 à la demande de la famille du fait de troubles de l'attention/concentration, de difficultés d'identification des sons et d'élaboration des phrases.

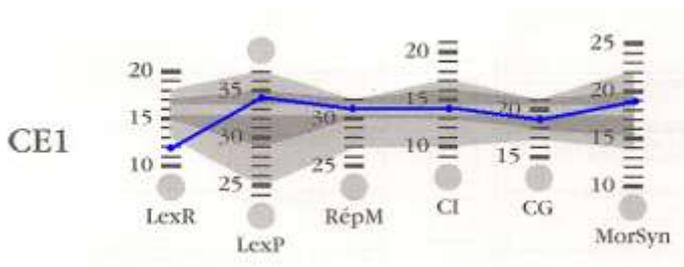
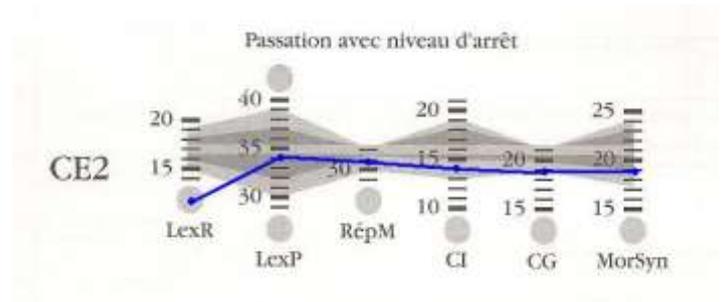
Anamnèse :

- Les premiers mots sont apparus entre 18 mois et 2 ans avec une utilisation des gestes à la place des mots pendant longtemps et une évolution lente vers les phrases.
- antécédents médicaux : otites à répétition et opération des végétations en fin de MMS.
- scolarité : elle est actuellement scolarisée en CE1. Des difficultés d'autonomie sont soulignées en GSM.
- Emma est décrite comme une enfant joviale, lente.

Bilan initial d'octobre 2007 : Emma est en CP :

DIAGNOSTIC DE L'ORTHOPHONISTE : Emma présente un retard de langage oral concernant l'expression (enchaînement des idées, morphosyntaxe) et la compréhension. Elle a quelques troubles phonologiques, des troubles d'accès au lexique, des fragilités dans la mise en place de repères dans le temps et l'espace, des capacités métaphonologiques insuffisamment développées, des troubles de l'attention visuelle et de la graphomotricité. Un bilan orthoptique s'avère nécessaire.

1) **Evaluation du langage oral** : bilan de langage oral d'Emma du 07/03/2009 :



Parole : quelques déviations phonologiques sont constatées : suppression de phonème.

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique en réception : Les désignations se font surtout en fonction de la familiarité des mots.

→ Lexique en production : Les résultats sont homogènes pour le lexique des objets et pour le lexique des actions.

Par rapport au bilan initial, la tendance est inversée : en effet, le stock lexical passif a chuté (il s'agit de la première épreuve passée) et le stock lexical actif a progressé. L'adaptation nécessaire à l'interlocuteur a pu gêner Emma lors de la première épreuve.

. Compréhension :

L'épreuve de désignation sur images donne des résultats au centile 50 des CE1 et 10 des CE2 en compréhension immédiate.

En compréhension globale, lors de la deuxième désignation des images en cas d'erreur, Emma se situe au centile 25 des CE1 et 10 des CE2 avec pour les énoncés à contenu imageable (Ig2) = 15/21 et pour les énoncés à contenu inférentiel (If2) = 4/10. Elle s'autocorrige cinq fois et fait deux changements de désignation sans trouver la bonne réponse, ce qui montre une meilleure capacité de ré-analyse de la langue mais avec des troubles en morphosyntaxe sur la forme passive notamment et pour faire des inférences.

. Expression : en conversation spontanée, Emma s'exprime bien et utilise la structure sujet + verbe + objet.

→ En production d'énoncés, Emma fait des erreurs dyslinguistiques sur les flexions de nombre, de verbe, sur la forme négative et la forme passive.

CONCLUSION : Les troubles langagiers de Emma persistent au niveau du lexique, de la compréhension, de la morphosyntaxe et de la phonologie.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé : Emma est intimidée au début de la conversation et semble contente lorsque nous sortons la pâte à modeler.

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– **Comportement non verbal :** il est adéquat, le contact visuel est bon, la posture est adaptée. Emma recherche le contact avec l'adulte.

– **Comportement infra-verbal :** les productions vocales pour accompagner l'action sont présentes, l'intelligibilité est bonne et la prosodie est adéquate.

– **Habilités conversationnelles :**

1. Intentionnalité : Emma fait des demandes d'interaction, d'action et d'information. Lorsque le deuxième Playmobil arrive et pleure, elle le regarde, puis continue à jouer et demande pourquoi il pleure. Elle exprime ses sentiments.

2. Informativité : Emma est parfois confuse dans ses explications, il faut l'aider à remettre de l'ordre dans ses idées et à préciser sa pensée. Elle révisé son message si l'interlocuteur ne comprend pas. Son message linguistique est adapté.

3. Régie de l'échange : Elle initie l'échange. Son discours n'est pas toujours cohérent.

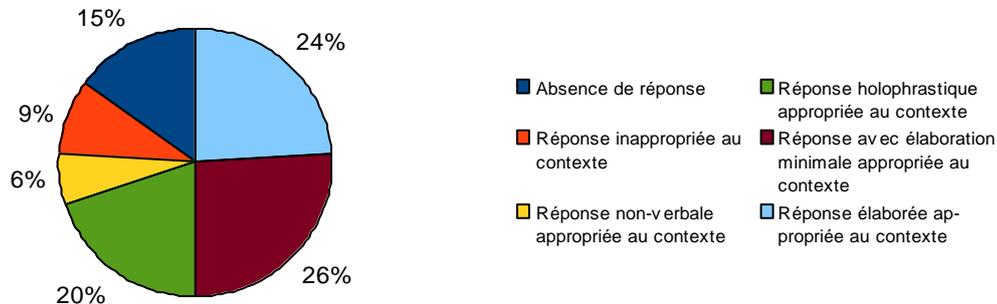
4. Traitement de l'information : Emma peut faire des raisonnements, mais ils ne sont pas tous articulés correctement. Les difficultés liées au récit rejoignent les difficultés d'Emma pour faire des inférences même si Emma a pu identifier la « maman » Playmobil et faire ainsi une inférence.

5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est à noter.

Restitution de l'histoire : Emma commence par la fin, puis raconte l'histoire avec le premier enfant Playmobil mais ne mentionne pas le deuxième personnage.

b) **Test de Shulman** : score total = **105** (catégorie socio-professionnelle niveau **B**), ce qui situe Emma à -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Durant le test, les **comportements non-verbal et infra-verbal**, les **habiletés conversationnelles**, sont la plupart du temps les mêmes que lors du jeu semi-dirigé. Le pointage est observé. Son discours est le plus souvent cohérent.

→ cf *annexe 10* (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Emma).

Conclusion : *Les résultats obtenus montrent que Emma a des difficultés d'adaptation lors des premières épreuves et que les difficultés à faire des inférences repérées dans l'ELO sont aussi présentes dans le jeu semi-dirigé. Les observations faites dans le test de Shulman sont identiques à celles du jeu semi-dirigé quant à la compétence pragmatique et sont complémentaires.*

La compétence pragmatique semble se développer avec la compétence linguistique pour Emma.

b) Les enfants avec troubles envahissants du développement :

ALLAN

Allan est né au mois d'août 2004 et il n'a pas été reconnu par son père, à la demande de sa maman qui l'élève avec une autre femme. Il était enfant unique jusqu'à la fin de l'année 2009, date à laquelle l'amie de sa maman a donné naissance à une fille par insémination artificielle.

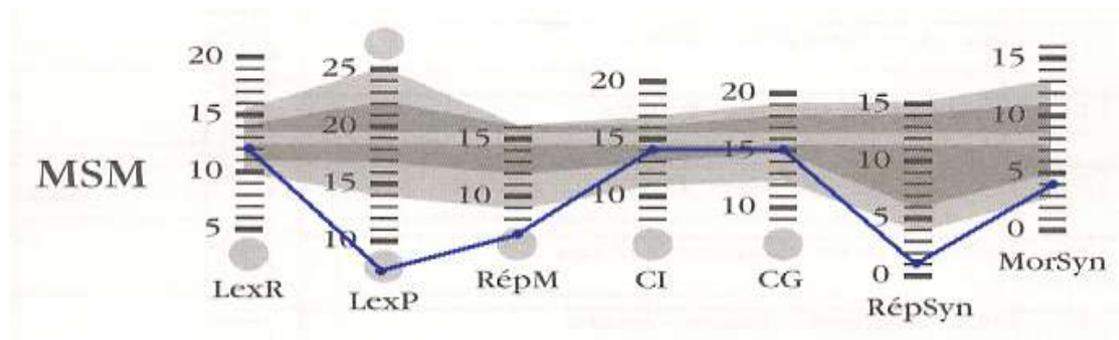
Anamnèse :

- Rien n'a été signalé concernant la grossesse ou l'accouchement.
- Rien n'a été signalé concernant l'apparition du langage.
- Antécédents médicaux : Allan était un enfant très souvent malade. De plus, il a eu de graves problèmes gastriques (syndrome de l'enfant « avaleur d'air ») qui l'ont conduit plusieurs fois à l'hôpital ainsi que des comportements anorexiques.
- Scolarité : il est actuellement scolarisé en moyenne section de maternelle.
- Allan est décrit comme un enfant tyrannique à la maison, mais plutôt inhibé à l'école ou à l'hôpital de jour.

Le bilan initial date de mai 2008 :

DIAGNOSTIC DE L'ORTHOPHONISTE : Allan présente un retard de langage très important ainsi que des comportements verbaux non communicatifs.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral d'Allan du 23/02/2009 :



Articulation : Allan ne présente pas de troubles d'articulation.

Parole : Les résultats obtenus en répétition de mots montrent de très importants troubles de parole. On constate des suppressions non systématiques des phonèmes [i] et [r] en position médiane, des phonèmes [r] et [v] en position finale, de syllabes entières en début ou fin de mot ainsi que de nombreuses substitutions de phonèmes en position initiale ou médiane.

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique en réception : Allan se situe au centile 25 ; quelques mots connus par la majorité des enfants de son âge semblent lui poser problème alors qu'il semble maîtriser du lexique inconnu par plus de la moitié des enfants de son âge.

→ Lexique en production : Allan se situe hors du profil de la moyenne des enfants de son âge. Quelques unes de ses réponses sont inaudibles car elles sont chuchotées ; d'autres sont réduites à « oui » ou « bah oui » ; d'autres réponses enfin sont la preuve d'une immaturité de son langage (« couin couin » pour « pingouin » ; « poissons » pour « aquarium » ; « couper » pour « ciseaux »).

. Compréhension :

→ En compréhension immédiate, l'épreuve de désignation sur images situe Allan au centile 25.

→ En compréhension globale, Allan se situe au centile 25 également ; on ne note aucune deuxième désignation de la part d'Allan lorsqu'on l'y incite implicitement.

Les difficultés de compréhension d'Allan se situent majoritairement au niveau de la morphosyntaxe puisque les énoncés contenant des relatives ne sont pas compris.

. Expression :

→ L'épreuve de production d'énoncés donne lieu à quatre énoncés corrects et à une erreur de type dyspragmatique. On note la présence d'une écholalie lors de huit énoncés et trois absences de réponses.

CONCLUSION : Allan présente des troubles langagiers très importants associés à des troubles de parole. Les comportements verbaux non communicatifs d'Allan se sont atténués et tendent à disparaître. Allan présente donc des troubles majeurs d'expression orale.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé : Au début, Allan a un air interrogatif et il fait beaucoup de mouvements avec ses yeux et regarde même en coin par moments.

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– **Comportement non verbal :** Allan établit un contact visuel avec son interlocuteur. Ses gestes, sa posture ainsi que la proxémique sont adéquats. Quelques sourires constituent l'intégralité de ses expressions faciales.

– **Comportement infra-verbal :** L'intensité de sa voix est très faible et Allan est moyennement intelligible. En revanche, sa prosodie est adaptée.

– **Habilités conversationnelles :**

1. Intentionnalité : Allan fait une demande d'aide lorsqu'il prépare à manger pour son personnage et que la pâte à modeler est trop dure mais il n'exprime pas d'autres demandes, ni de sentiments ou de refus.

2. Informativité : Allan répond aux questions et peut s'adapter à son interlocuteur en révisant son message si celui-ci ne le comprend pas. Il donne même des informations, il explique par exemple que le personnage ne peut pas manger car sa bouche est trop petite.

3. Régie de l'échange : Il n'initie pas l'échange mais respecte les tours de parole. Son discours est cohérent.

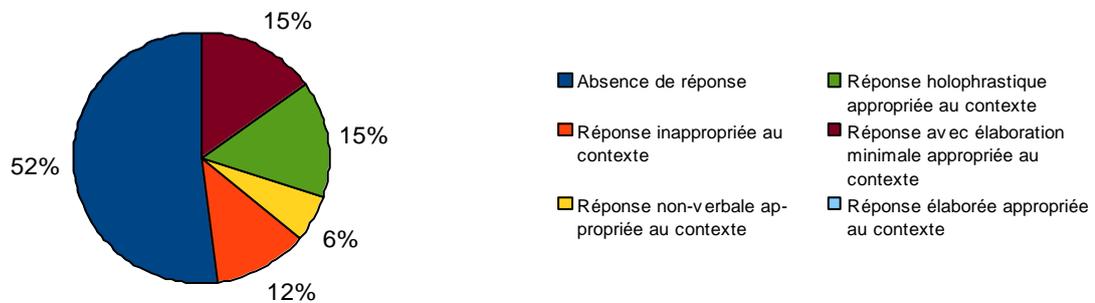
4. Traitement de l'information : Allan fait des inférences : il ne dit pas pourquoi le deuxième enfant pleure mais il lui donne aussitôt une partie de ce qu'il a préparé à manger. Sur incitation, il peut dire que le personnage adulte est la maman des enfants.

5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est à noter.

Restitution de l'histoire : Allan ne fait aucune restitution de l'histoire ; à la place, tous les playmobils se battent.

b) **Test de Shulman** : score total = **43** (catégorie socioprofessionnelle niveau **A**), ce qui situe Allan entre -2σ et -3σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Les **comportements verbal et infra-verbal** sont les mêmes que lors du jeu semi-dirigé.
- Concernant les **habiletés conversationnelles**, Allan laisse plus de questions sans réponses que lors du jeu et ses réponses sont moins cohérentes. Aucun raisonnement n'est observé.

→ cf *annexe II* (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Allan).

Conclusion : L'attention d'Allan est limitée dans le temps, il ne participe plus à la tâche si celle-ci dure trop longtemps. Les résultats obtenus à l'ELO, au jeu semi-dirigé ainsi qu'au test de Shulman paraissent homogènes : Allan a d'importants troubles d'expression orale qui entravent la communication avec son interlocuteur, ne serait-ce que par le nombre de questions auxquelles il n'apporte pas de réponse. Pour Allan, compétence linguistique et pragmatique paraissent donc liées.

THERESE

Thérèse est née en avril 2004. Thérèse a un frère jumeau, ils sont les puînés d'une fratrie de quatre. Nous la rencontrons pour la première fois lors de la passation du bilan de langage oral.

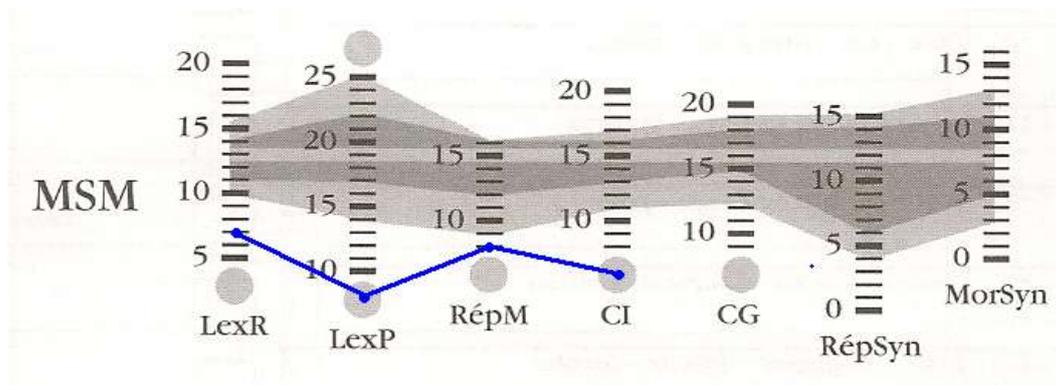
Anamnèse :

- grossesse avec un arrêt de la maman dès le début lié à une fatigue et à un stress.
- premiers mots à 40 mois avec absence de jasis dans la petite enfance.
- apparition des premières phrases à 4 ans.
- A 3 mois, visage non souriant et amimique.
- A 12 mois, manifestations de crises avec rejet en arrière de la tête, lancers du biberon, crispations du visage.
- hypersensibilité auditive – tendance au pica.
- consultations médicales diverses : diagnostic de troubles autistiques par un pédopsychiatre en janvier 2006. Otites à répétition – PEA normaux. Pose d'aérateurs transtympaniques et adénoïdectomie en février 2008. Examen ophtalmologique normal. Bilan génétique négatif. EEG négatif. Consultation au CRERA en novembre 2007 et juin 2008.

Bilan orthophonique réalisé en juin 2008 par l'orthophoniste du CRERA.

Les bilans réalisés au *CRERA* d'Angers ont abouti au **diagnostic** d'autisme typique pour Thérèse. Elle a actuellement un suivi à l'hôpital de jour, un suivi cognitivo-comportemental et un suivi orthophonique.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Thérèse du 07/03/2009 :



Parole : En répétition de mots, des substitutions phonologiques, des omissions de phonèmes et des difficultés de segmentation sont constatées.

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique en réception et production : Les résultats obtenus situent Thérèse hors du profil des MSM avec 7 bonnes réponses en LexR et 9 bonnes réponses pour le lexique des objets en LexP. En effet, aucune réponse n'a été faite pour le lexique des actions en LexP.

. Compréhension :

L'épreuve de désignation sur images a pu être réalisée en partie et Thérèse obtient 7 réponses correctes en compréhension immédiate. Le reste de l'épreuve (à partir de l'item 13) n'a pas pu être passé, Thérèse étant trop fatiguée.

. Expression : L'écholalie immédiate est fréquente. La structure sujet + verbe + objet peut être présente mais non systématique avec souvent l'omission du sujet et des articles. Le « je » est parfois prononcé.

Thérèse tape par moments sur la table avec ses mains et fait des petits cris quand elle ne veut pas poursuivre l'échange, elle peut exprimer ses émotions. Le contact visuel est possible mais le regard est souvent furtif, voire dans le vide. Quelques gestes effectués par l'interlocuteur sont reproduits par Thérèse.

La passation des épreuves de production d'énoncés et de répétition n'a pas été possible, l'attention de Thérèse n'étant plus captée.

CONCLUSION : Les deux versants réception et production sont touchés. Les troubles de la communication de Thérèse seront observés plus en détail dans l'évaluation de la compétence pragmatique.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé : Thérèse est souriante au début de l'entretien et fait une demande pour jouer à la pâte à modeler. Elle est contente de pouvoir jouer avec les Playmobils.

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– **Comportement non verbal** : le contact visuel est présent et plus soutenu au début de la conversation, ensuite il est plus furtif et parfois un évitement du regard est constaté. Des gestes stéréotypés peuvent apparaître : Thérèse tape des pieds et tourne ses mains sur la table de temps en temps. L'attention conjointe est possible mais non soutenue. Les expressions faciales sont appropriées. Thérèse semble interloquée quand le deuxième Playmobil arrive et pleure. Elle approche son Playmobil de l'autre et le regarde. De même, quand la « maman » Playmobil arrive, Thérèse est très attentive, ne dit rien dans un premier temps, puis répète ce que l'interlocuteur dit.

– **Comportement infra-verbal** : l'intelligibilité est assez bonne, la prosodie relativement adéquate, l'intonation est reproduite dans les écholalies.

– **Habilités conversationnelles** :

1. Intentionnalité : Thérèse fait des demandes d'interaction et des demandes d'aide. Elle peut exprimer des sentiments.

2. Informativité : Elle ne répond pas toujours aux questions. La prise en compte de l'interlocuteur est difficile. Son message linguistique est adapté si on ne tient pas compte de l'écholalie.

3. Régie de l'échange : Elle n'initie pas l'échange. Le maintien du thème n'est pas toujours possible.

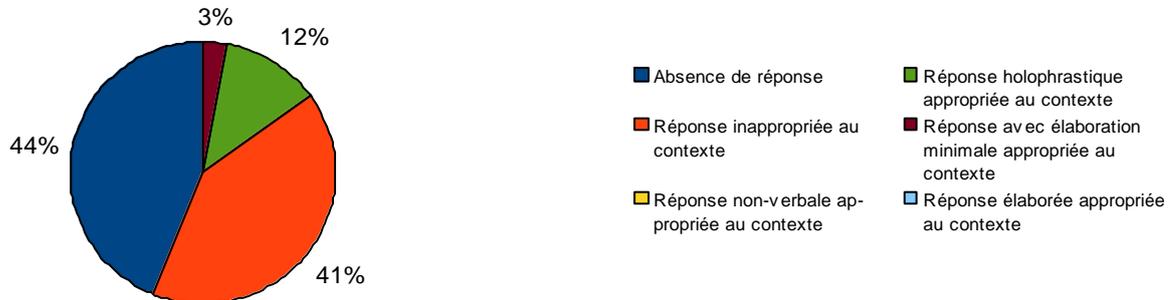
4. Traitement de l'information : Le traitement des inférences, des présuppositions, des raisonnements n'a pas été observé.

5. Comportements verbaux non communicatifs : Les écholalies immédiates sont nombreuses.

Restitution de l'histoire : Thérèse ne peut raconter l'histoire. Elle évite alors le regard de l'autre et ne répond que par « oui ». Elle met la pâte à modeler dans sa bouche pour la manger.

b) **Test de Shulman** : score total = **30** (catégorie socio-professionnelle niveau **A**), ce qui situe Thérèse à presque **- 3 σ** par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Durant le test, les **comportements non-verbal et infra-verbal** sont similaires à ceux observés lors du jeu semi-dirigé. Le pointage proto-impératif et des comportements stéréotypés dans l'utilisation d'un objet apparaissent. Un regard périphérique est observé par moments. Par ailleurs, Thérèse produit parfois des cris comme lors de la passation de l'ELO.

- Concernant les **habiletés conversationnelles**, Thérèse est moins informative qu'en situation de jeu et les écholalies sont plus nombreuses. Elle peut exprimer une demande d'objet.

→ cf *annexe 12* (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Thérèse).

Conclusion : *En situation de test, l'attention de Thérèse est plus difficilement soutenue, les phénomènes écholaliques se répètent plus qu'en situation plus naturelle où Thérèse est plus informative et interpelle plus l'interlocuteur. Les résultats obtenus au jeu semi-dirigé et au test de Shulman sont complémentaires. La compétence pragmatique semble déterminer le développement de la compétence linguistique pour Thérèse.*

MARGOT

Margot est née au mois d'octobre 2003 et elle est la cadette d'une fratrie de deux. Nous la suivons dans le cadre de notre stage depuis le mois d'octobre 2008.

Elle est adressée à l'hôpital de jour Bellefontaine au mois d'avril 2007 à la demande du C.M.P d'Anjou à Saint-Nazaire.

Anamnèse :

→ Prise de Dépakine durant la grossesse (mère épileptique), accouchement difficile et souffrance foetale aiguë.

→ Antécédents médicaux : durant la première année, elle a été très souvent malade (asthme, otites nécessitant ensuite la pose de diabolos, gastro-entérites).

→ Elle était un bébé fatigué qui dormait beaucoup.

→ Sur le plan psychomoteur : beaucoup de stéréotypies gestuelles lors de frustrations et difficultés de coordination en motricité globale.

→ Le langage a très peu évolué durant les premières années et six mois avant son entrée à l'école maternelle elle ne produisait que des babillages canoniques.

→ Au début de sa scolarité, elle ne voulait pas que les autres enfants aillent vers elle et il y a eu une reprise de l'énurésie.

→ A partir du mois d'avril 2007 : sommeil difficile, réveils nocturnes vers trois ou quatre heures du matin (heure habituelle du retour paternel), elle pleure sans appel et peut faire incursion dans la chambre de sa sœur ou de ses parents.

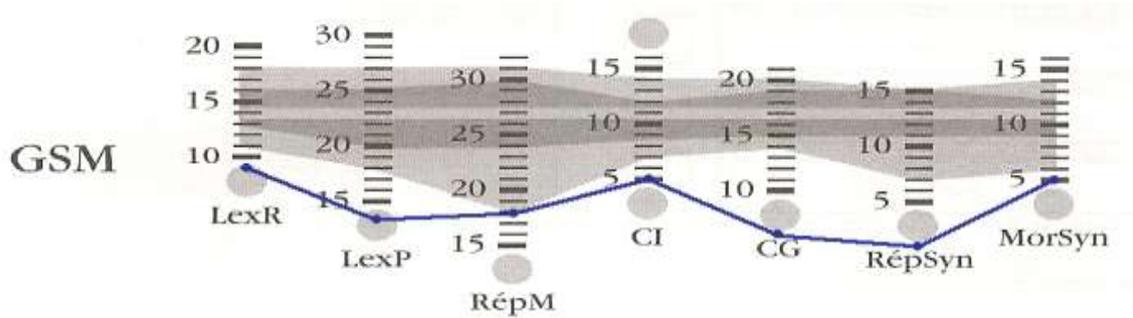
→ Scolarité : Margot est actuellement scolarisée en grande section de maternelle.

→ Margot est décrite comme une enfant gaie qui demande l'attention de l'adulte.

Aucun bilan initial n'a été réalisé car Margot ne bénéficie pas de prise en charge orthophonique mais d'ateliers thérapeutiques.

Pour cette enfant, le **diagnostic**, posé par le médecin psychiatre de l'hôpital de jour Bellefontaine et son équipe pluridisciplinaire, est celui d'un trouble envahissant du développement avec des troubles du contact et de la relation, des difficultés d'intégration groupale et d'inscription dans les apprentissages, des angoisses, des difficultés de symbolisation et d'abstraction, un retard de langage et de parole et un retard psychomoteur.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Margot du 02/03/2009 :



Articulation : Margot ne présente pas de troubles d'articulation.

Parole : L'épreuve de répétition de mots montre d'importants troubles de parole : des simplifications des groupes consonantiques complexes, des suppressions de syllabes ou de phonèmes en position initiale ou médiane et de nombreuses substitutions. On note enfin un ajout du phonème [s] en initiale et un assourdissement non systématique du phonème [b] en position initiale.

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique en réception : Margot semble maîtriser le lexique simple mais pas les mots plus complexes connus par la majorité des enfants de son âge.

→ Lexique en production : Les résultats de Margot la situent en dehors du profil de la moyenne des enfants de son âge mais le lexique des objets et le lexique des actions donnent des résultats homogènes. Son lexique est approximatif et elle précède quelquefois un nom masculin du déterminant « une ».

. Compréhension : En compréhension immédiate, des énoncés simples ne sont pas identifiés alors que certaines phrases syntaxiquement plus complexes semblent comprises.

La compréhension globale de Margot la situe tout à fait en dehors du profil car elle persévère toujours lorsque nous lui proposons implicitement une deuxième désignation. Certaines inférences semblent traitées par Margot alors que d'autres ne le paraissent pas.

Margot ne semble pas tenir compte des signes implicites donnés par son interlocuteur.

. Expression :

→ Lors de l'épreuve de production d'énoncés, Margot commet tout autant d'erreurs de type dyspragmatique que d'erreurs dyslinguistiques.

CONCLUSION : Margot est en échec dans tous les domaines du langage oral et son expression orale évoque par moments un jargon. De plus, Margot persévère toujours lors de la deuxième désignation dans l'épreuve de compréhension et elle produit dix énoncés dyspragmatiques lors de l'épreuve de production d'énoncés. Cela laisse donc penser que la compétence pragmatique de Margot est chutée.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé : Margot a un visage moins détendu que habituellement et elle cherche à se regarder dans la caméra.

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– **Comportement non verbal :** Margot a beaucoup de mimiques lorsqu'elle est dans l'attente de l'activité que l'on va lui proposer. Elle rit lors du jeu semi-dirigé quand l'enfant playmobil pleure, puis quand l'adulte réprimande les enfants. Quelques rires sont inadaptés. D'autre part, elle fait beaucoup de gestes lorsqu'elle explique quelque chose.

– **Comportement infra-verbal :** L'intensité de sa voix est normale mais la prosodie est peu adaptée car Margot emploie un ton haut perché et est assez maniérée lorsqu'elle s'exprime. Elle prend souvent la parole pour attirer l'attention sur elle mais elle est souvent inintelligible.

– **Habiletés conversationnelles :**

1. Intentionnalité : Margot ne fait pas de demandes et n'exprime pas non plus ses sentiments.

2. Informativité : Elle donne des informations à son interlocuteur et répond à ses questions.

3. Régie de l'échange : Margot ne maintient pas toujours le thème (elle attire souvent l'attention sur elle au milieu de la conversation) et son discours ne paraît pas toujours cohérent.

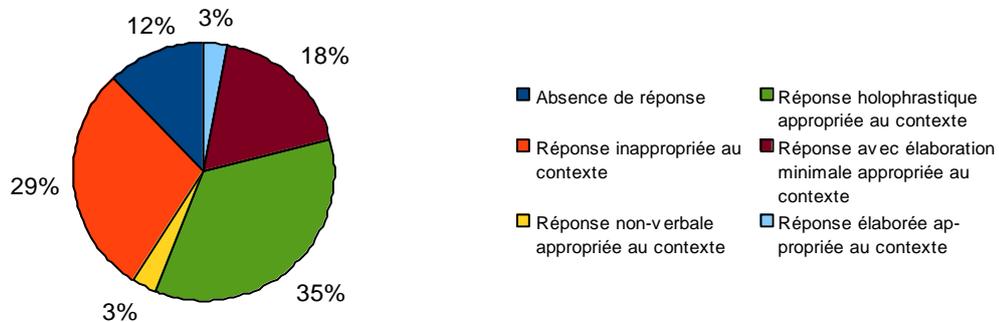
4. Traitement de l'information : Margot fait des inférences et elle les exprime sans sollicitation de la part de son interlocuteur.

5. Comportements verbaux non communicatifs : Un jargon apparaît régulièrement lorsque Margot s'exprime.

Restitution de l'histoire : Margot peut restituer l'histoire de manière brève, mais la première phrase de son récit est peu informative.

b) **Test de Shulman** : score total = **77** (catégorie socioprofessionnelle **B**), ce qui situe Margot entre -1σ et -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Les **comportements non-verbal et infra-verbal** sont identiques à ceux observés lors du jeu semi-dirigé.

- Les **habiletés conversationnelles** de Margot lors du test ne diffèrent pas de celles présentes lors du jeu. Concernant le traitement de l'information, des inférences étaient faites lors du jeu mais lors du test on n'observe pas de raisonnement adapté.

→ cf **annexe 13** (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Margot).

Conclusion : *Margot ne semble pas dérangée par ses troubles langagiers pour interagir avec son interlocuteur car elle a envie de s'exprimer et d'attirer l'attention sur elle, mais c'est son interlocuteur qui est désemparé face à ce langage par moments désorganisé. La faible compétence linguistique de Margot a des répercussions sur sa compétence pragmatique. Ainsi, pour elle, compétence linguistique et compétence pragmatique semblent liées.*

SAEL

Saël est né au mois de mai 2003 et il est l'aîné d'une fratrie de deux. Nous le suivons en stage depuis le mois d'octobre 2008 au sein d'un atelier thérapeutique.

Il est adressé à l'âge de 4 ans à l'hôpital de jour Bellefontaine par le CAMPS de Saint-Nazaire, qui a détecté chez cet enfant une grande émotivité pouvant être de nature autistique.

Anamnèse :

→ Aucune information sur les premiers mots de Saël n'a été donnée, mais rien n'a frappé les parents à ce sujet.

→ 24 mois : une dépression maternelle suite au décès du grand-père maternel entraîne des difficultés alimentaires chez Saël. D'autre part, il connaît des réveils nocturnes mais pas de difficultés d'endormissement.

→ Antécédents médicaux : otites.

→ Saël est hypersélectif dans son alimentation et il refuse de sentir et toucher certains aliments.

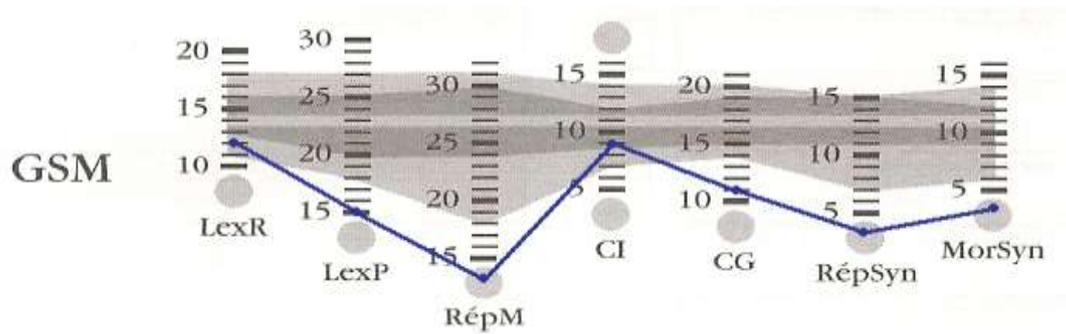
→ Scolarité : Saël est actuellement scolarisé en grande section de maternelle.

→ Saël est décrit comme un enfant hyperanxieux.

Aucun bilan initial n'a été réalisé car Saël ne bénéficie pas de séances individuelles d'orthophonie mais d'ateliers thérapeutiques.

Le médecin psychiatre de Bellefontaine, accompagné de son équipe pluridisciplinaire, a établi le **diagnostic** suivant pour cet enfant : troubles envahissants du développement de nature autistique, comprenant des troubles du contact et de la relation avec tendance à l'évitement, des angoisses multiples, une recherche d'invariants, des troubles alimentaires sur le mode d'une sélection, des rituels et une vulnérabilité aux changements, ainsi que des difficultés dans le jeu symbolique et des difficultés d'abstraction.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Saël du 23/02/2009 :



Les scores de Saël ont été positionnés seulement sur le profil de grande section car ses troubles sont si importants que le profil de CP n'aurait rien apporté de plus, sinon des scores tous hors profil.

Articulation : Saël présente une erreur de position des articulateurs : le [f] est toujours prononcé [s].

Parole : Les résultats obtenus en répétition de mots montrent d'importants troubles de parole : des simplifications de groupes consonantiques complexes, des suppressions, de nombreuses substitutions qui nuisent réellement à la reconnaissance du mot et quelques inversions.

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique en réception : Les résultats de Saël sont étonnants : certains mots simples ne semblent pas être connus alors que d'autres mots plus complexes sont identifiés.

→ Lexique en production : Son lexique est approximatif, que ce soit pour les objets ou pour les actions.

. Compréhension : En compréhension immédiate, l'épreuve de désignation sur images donne des résultats au centile 10 des GSM aux énoncés à contenu imageable (Ig1) et au centile 75 aux énoncés à contenu inférentiel (If1).

En compréhension globale, dans un premier temps Saël ne fait pas de deuxième désignation lorsqu'on l'y incite implicitement. A partir du sixième item, il fait une seconde désignation mais il persévère à chaque fois. Il ne semble donc pas prendre en compte les signes implicites de son interlocuteur.

Les résultats de Saël sont inconstants : certains énoncés dont la structure morphosyntaxique est simple ne sont pas compris alors que d'autres énoncés plus complexes peuvent être identifiés.

. Expression :

→ En production d'énoncés, les erreurs de Saël sont plus de type dyslinguistiques, mais on note tout de même quelques erreurs dyspragmatiques.

CONCLUSION : Saël présente un trouble articuloire associé à d'importants troubles de parole pouvant nuire à l'intelligibilité de son message. Concernant la compréhension, Saël est capable de faire des inférences. Le nombre important de persévérations lors de l'épreuve de compréhension peut laisser penser que la compétence pragmatique de Saël est chutée.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) Conversation et jeu semi-dirigé : Saël est capté par la caméra et a de ce fait une posture figée. Il se lève régulièrement pour aller regarder derrière l'objectif de la caméra.

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– **Comportement non verbal** : Saël accorde uniquement quelques regards furtifs à son interlocuteur. Sa posture n'est pas du tout adaptée, il ne fait pas face à son interlocuteur mais est tourné sur le côté et regarde dans cet axe. De plus, son visage est figé.

– **Comportement infra-verbal** : L'intensité de sa voix est normale mais Saël est peu intelligible. D'autre part, la prosodie est empreinte de maniérisme. On note que Saël fredonne lorsqu'il prépare à manger pour son playmobil.

– **Habilités conversationnelles** :

1. Intentionnalité : Saël ne fait pas de demandes et il n'exprime ni sentiments, ni refus.

2. Informativité : Ses réponses aux questions de son interlocuteur ne sont pas toujours adaptées : il répond parfois « oui » ou « non » aux questions ouvertes. D'autre part, Saël ne semble pas prendre en compte son interlocuteur car il ne révisé pas son message si celui-ci ne le comprend pas.

3. Régie de l'échange : Saël est obnubilé par l'absence de deux adultes le jour du test et répète cela quatre fois de manière incohérente.

4. Traitement de l'information : Lors du jeu semi-dirigé, lorsque le deuxième playmobil enfant fait son entrée et pleure, Saël affirme que c'est parce que « il a peur de manger » : il présuppose ainsi que le premier personnage avait prévu de lui donner à manger. D'autre part, Saël fait l'inférence concernant l'identité du personnage adulte.

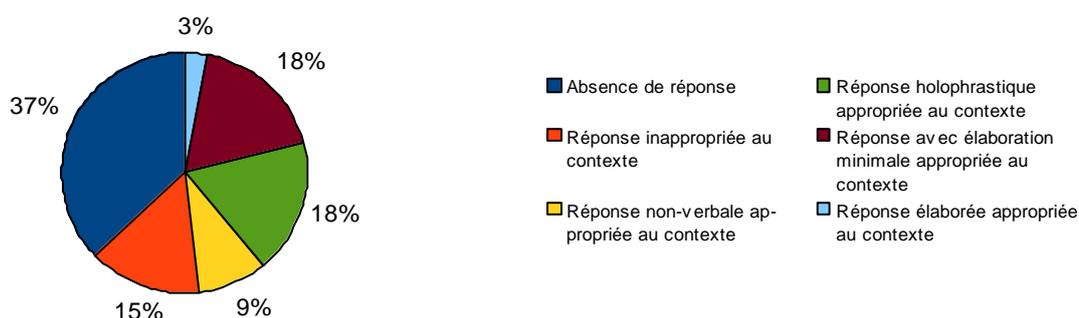
5. Comportements verbaux non communicatifs : On note l'apparition d'un jargon à plusieurs reprises.

Restitution de l'histoire : la restitution de Saël est très approximative et il n'est pas informatif.

b) Test de Shulman : score total = **58** (catégorie socioprofessionnelle **B**), ce qui situe Saël entre

- 2 et - 3 σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- La seule différence constatée par rapport au jeu semi-dirigé concernant les **comportements non-verbal et infra-verbal** est la suivante : Saël est plus intelligible lors du test.

- Concernant les **habiletés conversationnelles**, des demandes d'information apparaissent par rapport au jeu ; d'autre part, Saël ne répond plus « oui » ou « non » aux questions ouvertes mais ses réponses ne sont pour autant pas toujours appropriées au contexte. Il ne fait pas de raisonnement durant le test. Enfin, un jargon est présent comme lors du jeu et une écholalie apparaît, de manière assez rare néanmoins.

→ cf *annexe 14* (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Saël).

Conclusion : *Le fait que Saël soit incapable de soutenir le regard de son interlocuteur et l'apparition d'un jargon à plusieurs reprises a un impact négatif sur la compétence pragmatique de Saël. D'autre part, ses difficultés linguistiques se répercutent sur la qualité de sa communication. Compétence linguistique et compétence pragmatique semblent donc liées pour Saël.*

MATTHIS

Matthis est né au mois de septembre 2001 et il est l'aîné d'une fratrie de deux. Lors de la passation des tests, c'est la deuxième fois que nous le rencontrons (nous sommes déjà venues auparavant lors d'une séance pour faire sa connaissance).

Il est adressé en orthophonie avant l'âge de trois ans car à cette époque des signes ont alerté ses parents.

Anamnèse :

→ Premiers mots apparus à 13 mois.

→ Période sans évolution du langage de 13 à 30 mois.

→ Antécédents médicaux : beaucoup d'infections ORL de 13 à 30 mois.

→ Mouvements stéréotypés.

→ Consultations médicales diverses : potentiels évoqués auditifs normaux mais le psychiatre d'un C.M.P. évoque une psychose infantile.

→ Octobre 2004 jusqu'à l'année 2005 : prise en charge de Matthis par le pédopsychiatre du C.M.P, puis séances en libéral.

→ Scolarité : Matthis est actuellement scolarisé en CE1 avec une aide de vie scolaire.

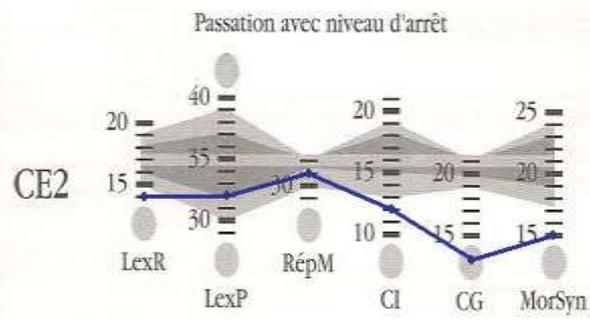
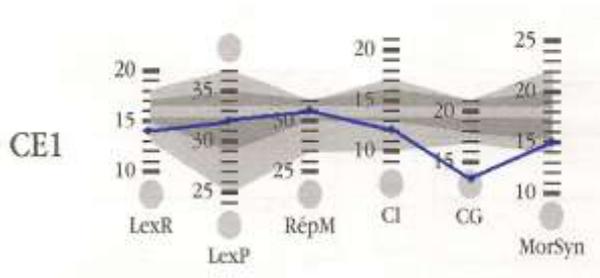
→ Il est décrit comme un enfant attentif et canalisable.

→ A la fin de l'année 2005, Matthis change pour la deuxième fois d'orthophoniste.

Le bilan orthophonique date du début de l'année 2006 :

Au mois de décembre 2006, les bilans réalisés au CRERA de Brest ont abouti au **diagnostic** d'autisme typique pour cet enfant.

1) Evaluation du langage oral : bilan de langage oral de Matthis du 30/03/2009 :



Articulation : Matthis n'a pas de troubles d'articulation.

Parole : Les résultats obtenus en répétition de mots montrent une absence de troubles de parole.

Langage oral :

. Lexique oral :

→ Lexique : Le lexique de Matthis est approximatif autant en réception qu'en production. Concernant la production, le lexique des actions est meilleur que celui des objets.

. Compréhension :

En compréhension immédiate, l'épreuve de désignation sur images donne des résultats au centile 25 des CE1 aux énoncés à contenu imageable (Ig1) et au centile 50 aux énoncés à contenu inférentiel (If1). Néanmoins, si on compare les résultats de Matthis à la moyenne des enfants de CE2, pour les énoncés à contenu imageable cet enfant se situe hors profil et pour les énoncés à contenu inférentiel son score flirte avec le centile 25.

Les énoncés non identifiés par Matthis sont ceux pour lesquels il ne prend pas en compte tous les éléments morphosyntaxiques : un énoncé singulier qu'il identifie comme un pluriel, ou un verbe au participe passé qu'il identifie comme un verbe au présent.

En compréhension globale, Matthis se situe en dehors des profils de CE1 et de CE2 car il persévère six fois et change de désignation trois fois mais à aucun moment il ne s'autocorrige.

. Expression :

→ En production d'énoncés, les erreurs de Matthis sont de type dyslinguistique et dyspragmatique mais les erreurs de type dyspragmatique sont plus fréquentes. Les énoncés obligeant à utiliser le futur simple, l'imparfait ou une tournure passive ne sont pas réussis par Matthis.

CONCLUSION : Le profil de Matthis n'est pas homogène entre les différents aspects du langage oral puisque les épreuves de compréhension et de morphosyntaxe sont chutées de manière plus importante que les autres épreuves.

Ces résultats laissent présager un développement incomplet de la compétence pragmatique du fait des persévérations lors de l'épreuve de compréhension et de la production de sept énoncés dyspragmatiques lors de l'épreuve de production d'énoncés.

2) Evaluation de la compétence pragmatique :

a) **Conversation et jeu semi-dirigé** : Dans un premier temps, Matthis semble tendu et un peu inquiet. Son comportement est très aspontané.

→ observations reportées sur la grille d'observation :

– **Comportement non verbal** : Son regard est présent mais ses réponses sont souvent non verbales ou minimales. Matthis a tendance à dire « je sais pas » au lieu d'essayer de décrire ou expliquer.

– **Comportement infra-verbal** : L'intensité de sa voix est assez faible mais Matthis est intelligible.

– **Habilités conversationnelles** :

1. Intentionnalité : Matthis ne semble pas toujours comprendre le sens des questions de son interlocuteur mais il ne demande pas d'information ni de clarification.

2. Informativité : Matthis ne répond pas toujours aux questions de son interlocuteur ou il répond par la formule « je sais pas ». Son message linguistique est adapté.

3. Régie de l'échange : Il n'initie pas l'échange ; il respecte les tours de parole.

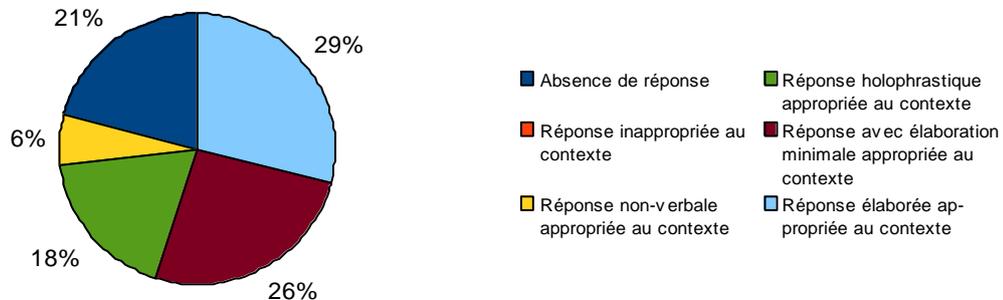
4. Traitement de l'information : Matthis fait des inférences.

5. Comportements verbaux non communicatifs : Aucun comportement verbal non communicatif n'est à noter.

Restitution de l'histoire : Matthis est capable de restituer brièvement l'histoire mais son récit manque de précision et il éprouve des difficultés à se décentrer de son propre point de vue car il présuppose que son interlocuteur sait de qui il parle lorsqu'il dit « ils » sans information supplémentaire.

b) **Test de Shulman** : score total = **103** (catégorie socioprofessionnelle niveau **A**), ce qui situe Matthis entre la **moyenne** des enfants de son âge et **- 1 σ** .

TYPES DE REPONSES SUR L'ENSEMBLE DU TEST



→ grille d'observation :

- Les **comportements non-verbal et infra-verbal** de Matthis lors du test sont quasiment les mêmes que lors du jeu. Néanmoins, à un moment il est moins intelligible que lors du jeu.

- Concernant les **habiletés conversationnelles**, des demandes d'information et de clarification apparaissent ; d'autre part, Matthis ne laisse plus de questions de son interlocuteur sans réponse, mais on remarque des temps de latence entre la question et la réponse de Matthis, qui se soldent par la même formule que lors du jeu semi-dirigé : « je sais pas » ou « je sais plus ».

On observe des raisonnements.

→ cf **annexe 15** (graphiques et commentaires plus détaillés des résultats au test de Shulman pour Matthis).

Conclusion : *Les troubles langagiers de Matthis constatés lors de l'ELO se répercutent sur la qualité de sa communication avec son interlocuteur. Pour lui, compétence linguistique et pragmatique semble s'être développées en lien même si la compétence linguistique est plus chutée que la compétence pragmatique.*

**IV.2 – REGROUPEMENT DES RESULTATS POUR
L'ENSEMBLE DES ENFANTS ET ANALYSES**

a) Anamnèses :

– Remarques générales à propos des anamnèses :

Tous les enfants ayant eu de graves problèmes de santé à la naissance ou durant la petite enfance ont des troubles pragmatiques qui paraissent plus importants que ceux des autres enfants.

Dans notre population d'étude, les enfants avec des troubles langagiers primaires comme ceux avec des troubles langagiers secondaires à des troubles envahissants du développement sont majoritairement des cadets ou des benjamins de fratrie de deux, trois ou quatre enfants. Il serait intéressant de vérifier, grâce à une population d'étude beaucoup plus importante, si la place dans la fratrie joue effectivement un rôle dans l'acquisition du langage oral et de la compétence pragmatique.

D'autre part, on remarque que l'ensemble des enfants qui subissent une situation familiale complexe et précaire ont des troubles pragmatiques.

– Enfants avec troubles langagiers primaires :

Nous constatons que lorsque le langage est apparu tardivement avec une évolution lente, des troubles pragmatiques sont souvent détectés.

De même, lorsqu'en début de scolarité des difficultés de séparation sont présentes avec des difficultés d'intégration et d'adaptation scolaire, on note aussi souvent la présence de troubles pragmatiques.

– Enfants avec troubles langagiers secondaires à un trouble envahissant du développement :

Comme pour les enfants avec des troubles langagiers primaires, lorsque les premiers mots sont apparus tardivement et/ou que l'évolution du langage est lente, il existe des troubles pragmatiques.

b) Résultats à l'ELO :

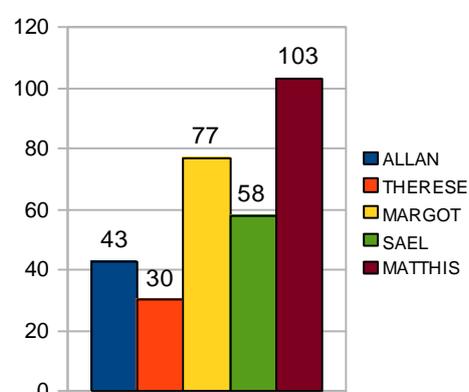
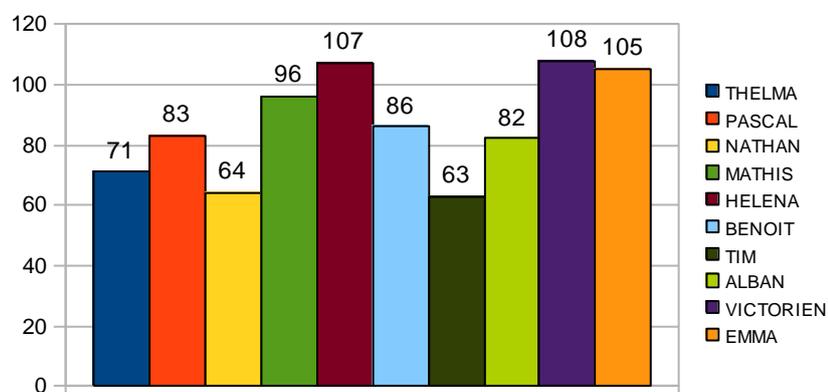
Enfants avec troubles langagiers primaires	Age	LexR	LexP	RepM	CI	CG	RepSyn	MorSyn
<i>Thelma</i>	3 ans 10 mois profil PSM profil MSM	C. 75 C.50	C. 75 C. 10	H.P. H.P.	C. 10 H.P.	H.P. H.P.	C. 10 H.P.	C. 25 C.10
<i>Pascal</i>	4 ans 5 mois	C. 75	C. 75	H.P.	C. 25	C. 50	H.P.	H.P.
<i>Nathan</i>	4 ans 8 mois profil MSM profil GSM	H.P. H.P.	C. 10 H.P.	C. 25 H.P.	C. 10 -	C. 50 -	C. 10 H.P.	C. 10 H.P.
<i>Mathis</i>	4 ans 10 mois profil GSM profil CP	C. 25 C. 10	C. 25 C. 10	H.P. H.P.	C. 75 C. 25	C. 75 C. 25	H.P. -	H.P. H.P.
<i>Hélène</i>	5 ans profil MSM profil GSM	C. 90 C. 75	C. 75 C. 25	C. 25 H.P.	C. 75 -	C. 75 -	C. 50 C. 25	C. 25 C. 10
<i>Benoît</i>	5 ans 5 mois : profil GSM profil CP	C. 50 C. 25	C. 50 C. 10	C. 10 H.P.	>C. 90 C. 75	C. 90 C. 50	C. 25 -	C.90 C. 10
<i>Tim</i>	6 ans 8 mois profil CP profil CE1	C. 50 C. 25	C.50 C. 25	H.P. H.P.	C. 75 C. 75	C. 90 C. 75	- -	C. 25 C. 10
<i>Alban</i>	6 ans 11 mois profil CP profil CE1	C. 75 C. 50	C. 75 C. 25	C. 50 C. 25	C. 50 C. 25	C. 25 C. 25	- -	C. 10 H.P.
<i>Emma</i>	7 ans 10 mois profil CE1 profil CE2	H.P. H.P.	C. 75 C. 25	C. 50 C. 10	C. 50 C. 10	C. 25 C. 10	- -	C. 75 C. 25
Enfants avec T.E.D.	Age	LexR	LexP	RepM	CI	CG	RepSyn	MorSyn
<i>Allan</i>	4 ans 7 mois	C. 25	H.P.	H.P.	C. 25	C. 25	H.P.	C. 25
<i>Thérèse</i>	4 ans 11 mois	H.P.	H.P.	H.P.	H.P.	-	-	-
<i>Margot</i>	5 ans 5 mois	H.P.	H.P.	C. 10	H.P.	H.P.	H.P.	H.P.
<i>Saël</i>	5 ans 10 mois	C. 10	H.P.	H.P.	C. 25	H.P.	H.P.	H.P.
<i>Matthis</i>	7 ans 6 mois profil CE1 profil CE2	C. 10 H.P.	C. 25 C. 25	C. 50 C. 25	C. 10 H.P.	H.P. H.P.	- -	C. 10 H.P.

C. = centile H.P. : hors profil

c) Résultats au test de Shulman et analyses :

c.1.1) Scores totaux :

Enfants avec troubles langagiers primaires	Age	Score total	Résultats par rapport à la moyenne des enfants du même âge
<i>Thelma</i>	<i>3 ans 10 mois</i>	71	entre - 1 σ et la moyenne
<i>Pascal</i>	<i>4 ans 5 mois</i>	83	entre - 1 σ et la moyenne
<i>Nathan</i>	<i>4 ans 8 mois</i>	64	entre - 1 σ et - 2 σ
<i>Mathis</i>	<i>4 ans 10 mois</i>	96	proche de la moyenne
<i>Hélène</i>	<i>5 ans</i>	107	entre la moyenne et + 1 σ
<i>Benoît</i>	<i>5 ans 5 mois</i>	86	entre la moyenne et - 1 σ
<i>Tim</i>	<i>6 ans 8 mois</i>	63	entre - 2 σ et - 3 σ
<i>Alban</i>	<i>6 ans 11 mois</i>	82	entre - 1 σ et - 2 σ
<i>Emma</i>	<i>7 ans 10 mois</i>	105	-1 σ
Enfants avec T.E.D.	Age	Score total	Résultats par rapport à la moyenne des enfants du même âge
<i>Allan</i>	<i>4 ans 7 mois</i>	43	Entre - 2 σ et - 3 σ
<i>Thérèse</i>	<i>4 ans 11 mois</i>	30	environ - 3 σ
<i>Margot</i>	<i>5 ans 5 mois</i>	77	entre - 1 σ et - 2 σ
<i>Saël</i>	<i>5 ans 10 mois</i>	58	entre - 2 σ et - 3 σ
<i>Matthis</i>	<i>7 ans 6 mois</i>	103	entre la moyenne et - 1 σ



c.1.2) Analyse des scores totaux au test de Shulman et des résultats à l'ELO :

Les enfants rencontrés pour la première fois lors de la passation des tests sont systématiquement intimidés, un temps d'adaptation leur est nécessaire, et parfois la première épreuve est chutée.

Concernant les enfants suivis lors de nos stages, beaucoup sont également intimidés et curieux au début des épreuves, du fait du changement de cadre notamment.

L'hypothèse d'une influence de ces facteurs sur les résultats peut être émise.

Pour tous les enfants, les troubles de l'intelligibilité constatés lors des épreuves de répétition de mots entraînent un score chuté au test de Shulman, c'est-à-dire une compétence pragmatique faible.

Les difficultés concernant la syntaxe repérées lors de l'épreuve de morphosyntaxe induisent également un score faible au test de Shulman. Cependant, un score en morphosyntaxe très faible n'entraîne pas obligatoirement un résultat autant chuté au test de Shulman.

Enfin, les erreurs de type dyspragmatique lors de l'épreuve de production d'énoncés sont révélatrices d'un dysfonctionnement pragmatique.

Pour les enfants qui ont des troubles langagiers primaires, les plus âgés d'entre eux ne semblent pas mieux réussir l'ELO ou le test de Shulman.

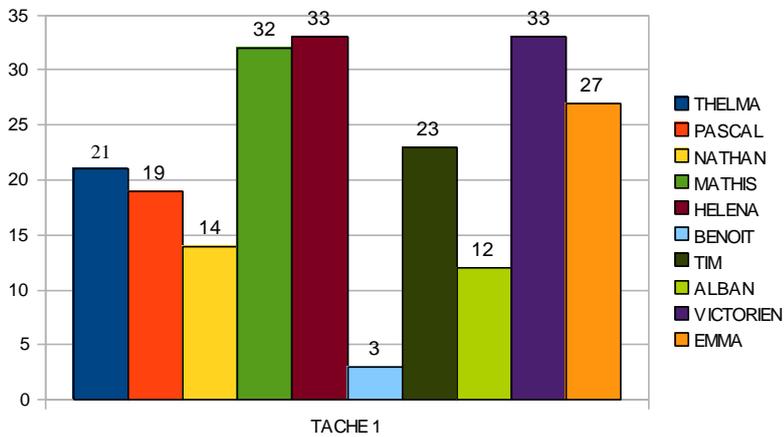
Pour les enfants ayant des troubles langagiers secondaires à des troubles envahissants du développement, les nombreuses persévérations lors de la deuxième désignation dans l'épreuve de compréhension révèlent une compétence pragmatique chutée.

D'autre part, le niveau de la compétence pragmatique est plus en relation avec l'âge de l'enfant : les enfants plus jeunes obtiennent un score nettement plus faible au test de Shulman alors que l'enfant le plus âgé réussit mieux l'ELO et le test de Shulman. Il est difficile de savoir si cela peut être aussi le cas lorsqu'il y a plus d'enfants dans la population d'étude.

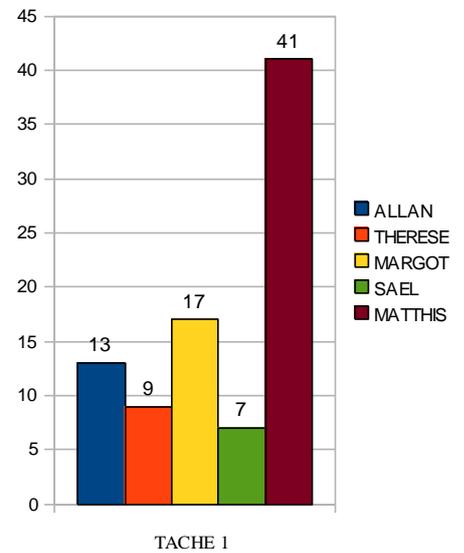
De manière générale, l'âge de l'enfant influe moins sur les résultats à l'ELO et au test de Shulman que la pathologie de l'enfant.

c.2.1) Résultats par tâche :

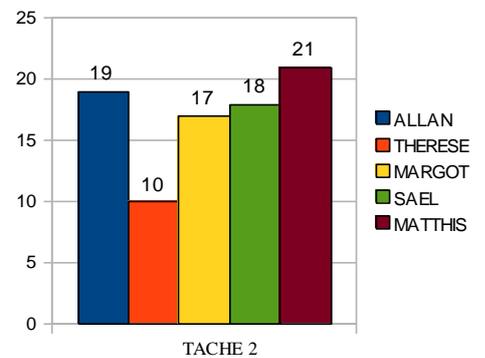
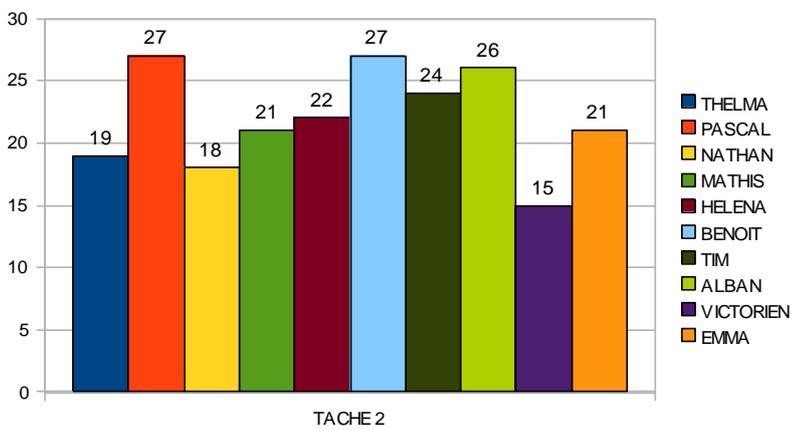
Enfants avec troubles langagiers primaires



Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED

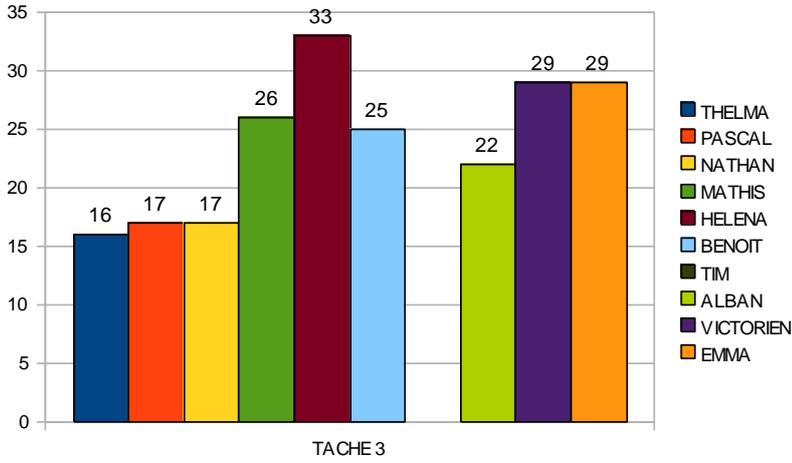


MARIONNETTES

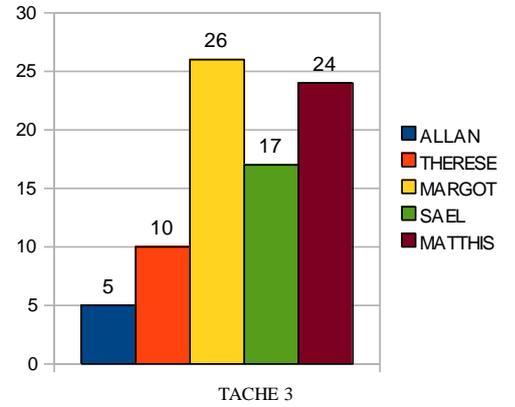


DESSINS

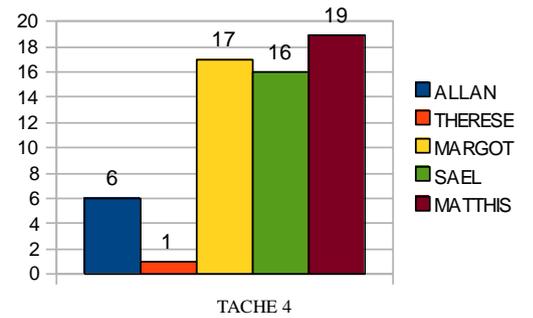
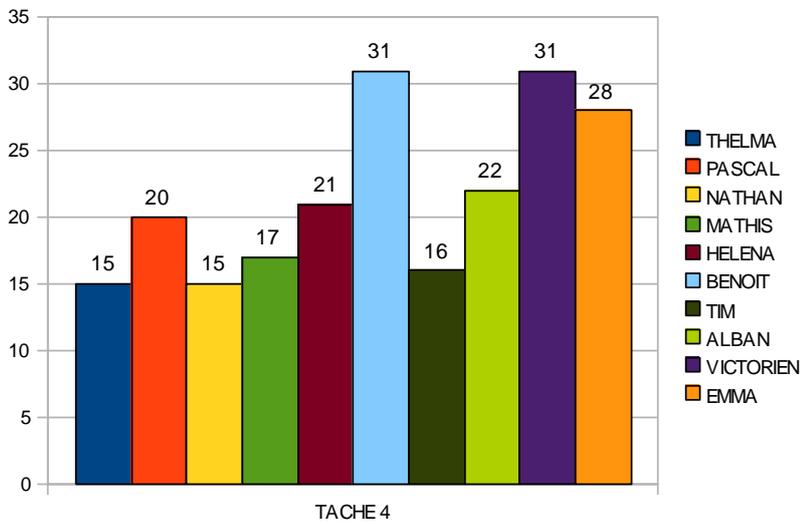
Enfants avec troubles langagiers primaires



Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED



TELEPHONES



CUBES

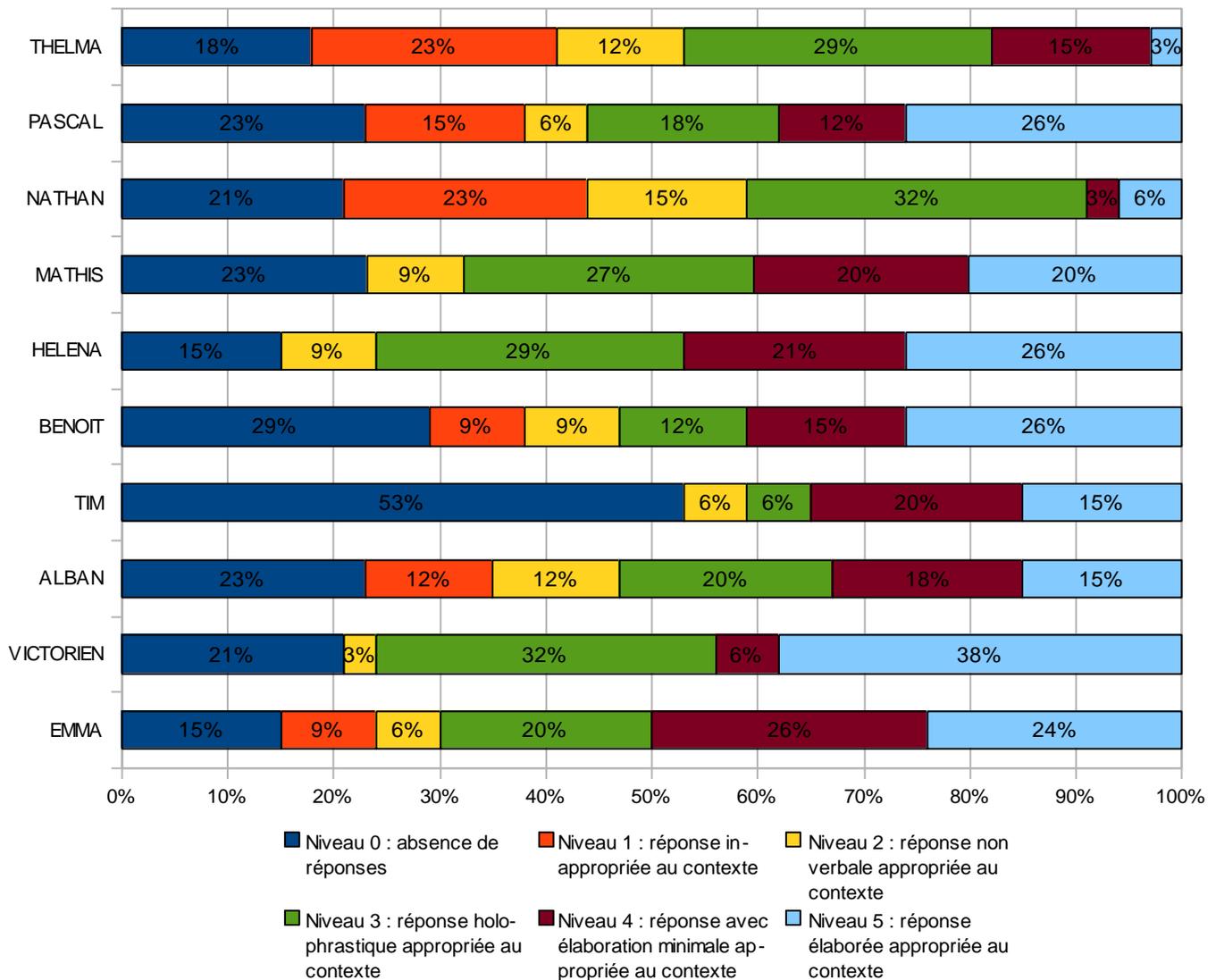
c.2.2) Analyse des résultats par tâche :

Concernant tous les enfants, les tâches relevant de situations conversationnelles fictives (tâches 1 et 3) sont plus chutées que celles qui sont des situations communicationnelles réelles. De plus, la deuxième tâche, celle des dessins, est celle qui est la moins chutée pour la majorité des enfants.

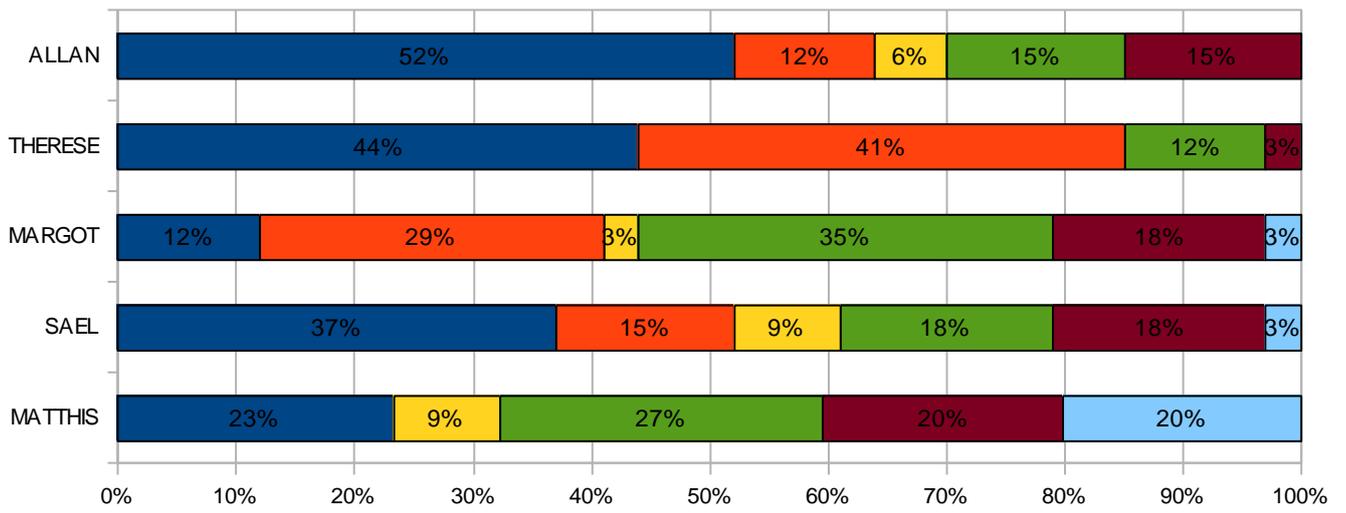
De manière générale, les quatre tâches sont plus chutées chez les enfants qui ont des troubles langagiers secondaires à des troubles envahissants du développement que chez ceux ayant des troubles langagiers primaires.

c.3.1) Types de réponses sur l'ensemble du test :

Enfants avec troubles langagiers primaires



Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED

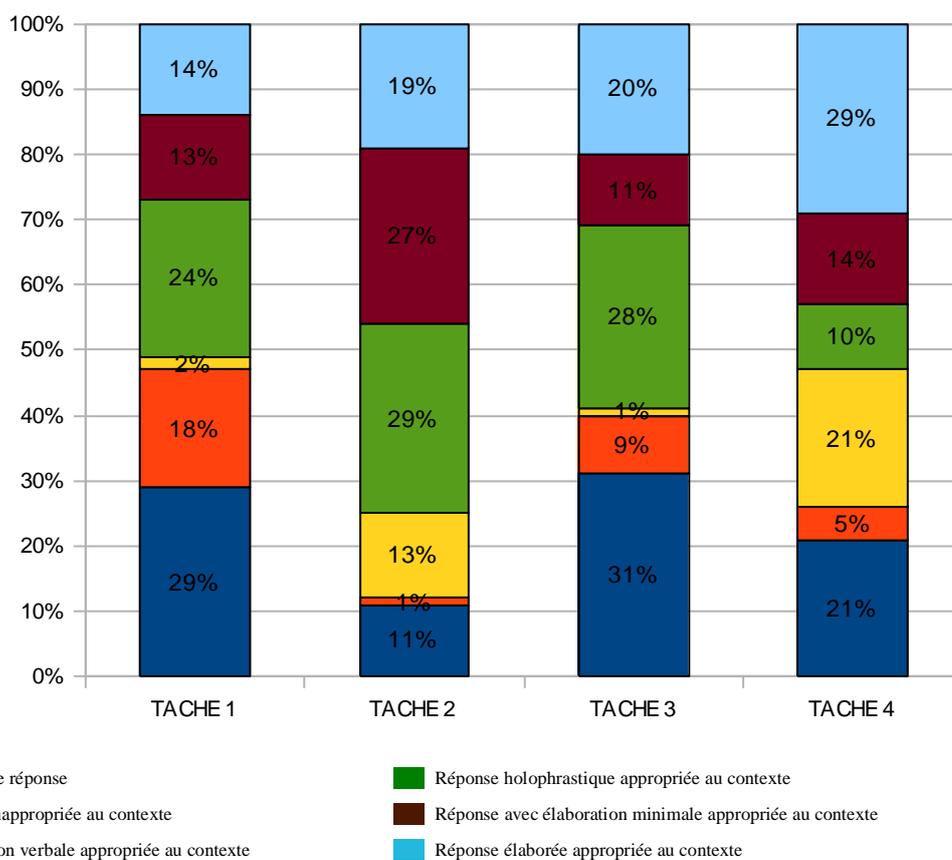


c.3.2) Analyse des types de réponses sur l'ensemble du test :

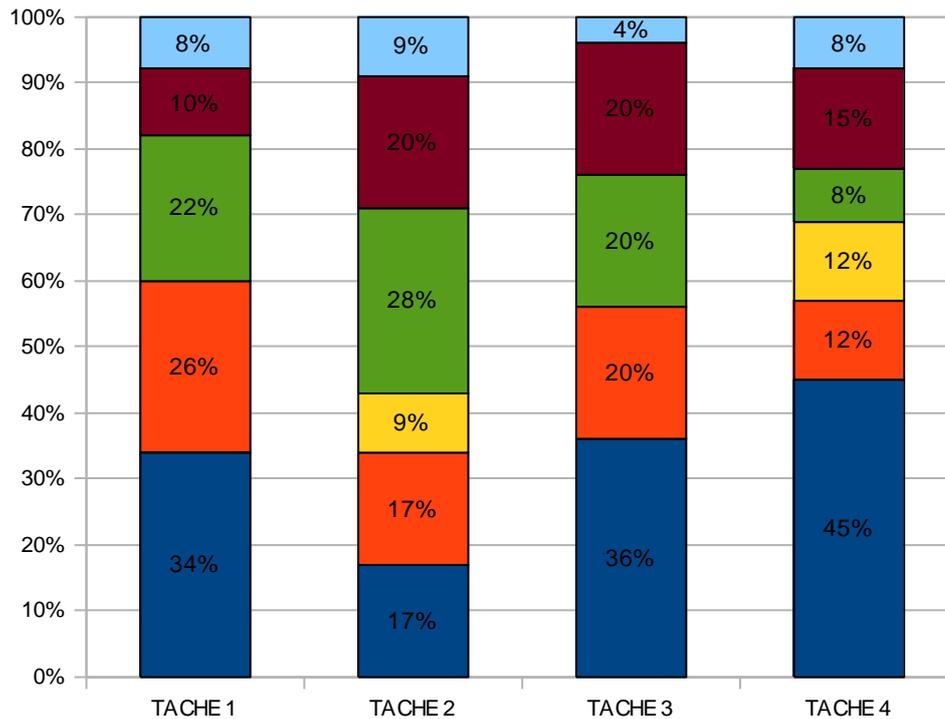
Les résultats montrent que les enfants avec des troubles langagiers primaires produisent plus de réponses élaborées et moins de réponses inappropriées au contexte que les enfants avec des troubles langagiers secondaires à un trouble envahissant du développement.

c.4.1) Types de réponses par tâche :

Enfants avec troubles langagiers primaires



Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED



c.4.2) Analyse des types de réponses par tâche :

Il est possible de relever quelques éléments généraux qui concernent *tous les enfants* :

- La première tâche amène plus d'absences de réponses et plus de réponses inappropriées (en additionnant les deux résultats) que les autres tâches, mais moins de réponses non verbales.
- La deuxième tâche amène plus de réponses élaborées et moins d'absences de réponses que les autres tâches.
- La troisième tâche entraîne de nombreuses absences de réponses.

D'autre part, on constate une différence entre les deux populations d'enfants :

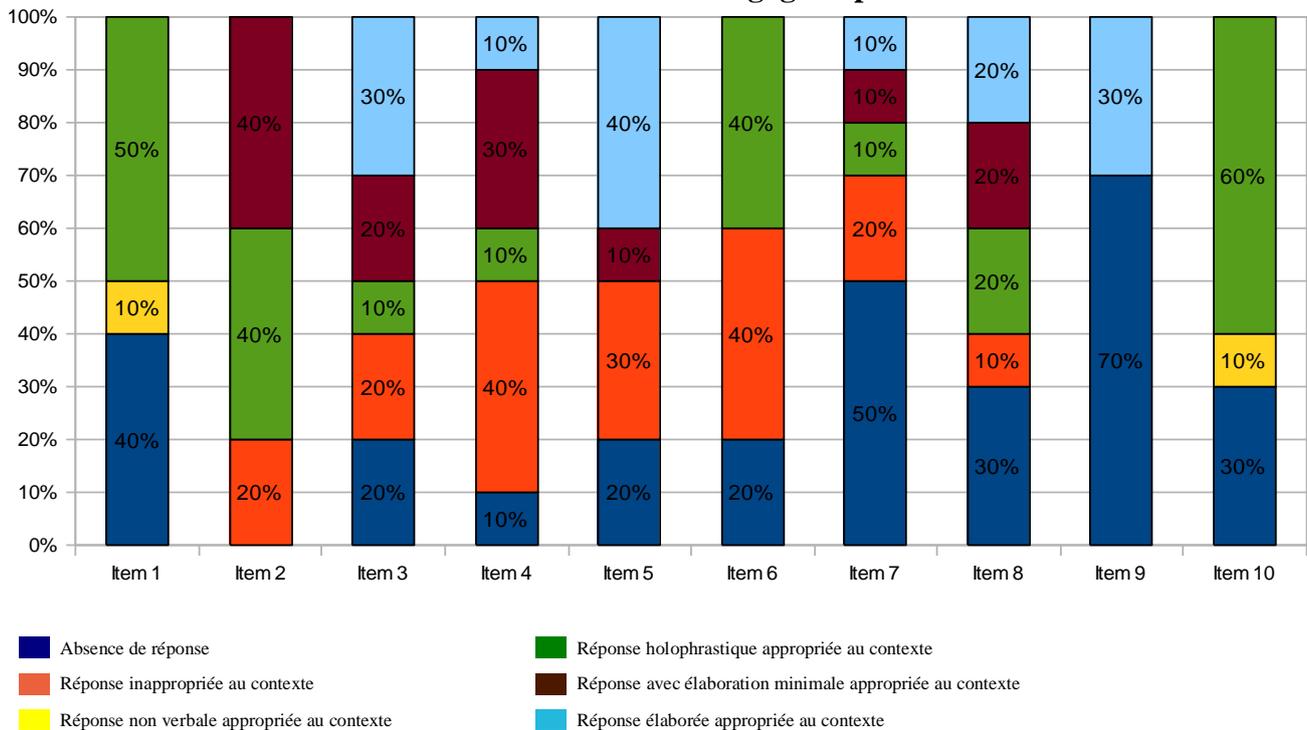
- Enfants avec des troubles langagiers primaires : les tâches 1 et 3 sont celles qui contiennent le plus d'absences de réponses.
- Enfants avec troubles langagiers secondaires à des troubles envahissants du développement : les tâches 3 et 4 comportent le plus d'absences de réponses, l'attention des enfants étant moins

soutenue lors de la dernière tâche ; la tâche 1 en contient également beaucoup.

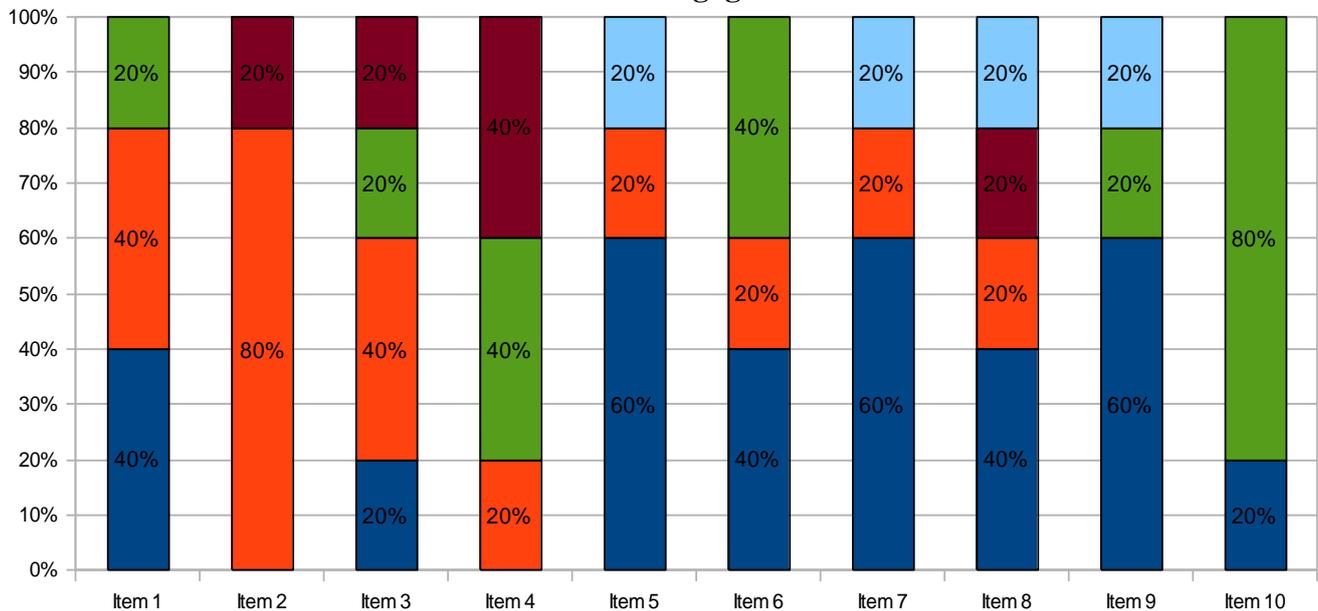
c.5.1) Types de réponses par tâche et par item :

TACHE 1 : MARIONNETTES

Enfants avec troubles langagiers primaires



Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED



Rappel des items :

Item 1 : On va se parler ! Allo!

Item 2 : Comment ça va ?

Item 3 : Moi j'aime regarder la télévision.

Item 4 : Dis-moi c'est quoi ton émission préférée ?

Item 5 : Je n'ai jamais vu cette émission. Parle m'en.

Item 6 : Veux-tu savoir quelle est mon émission préférée ?

Item 7 : Moi, j'aime _____ (émission)

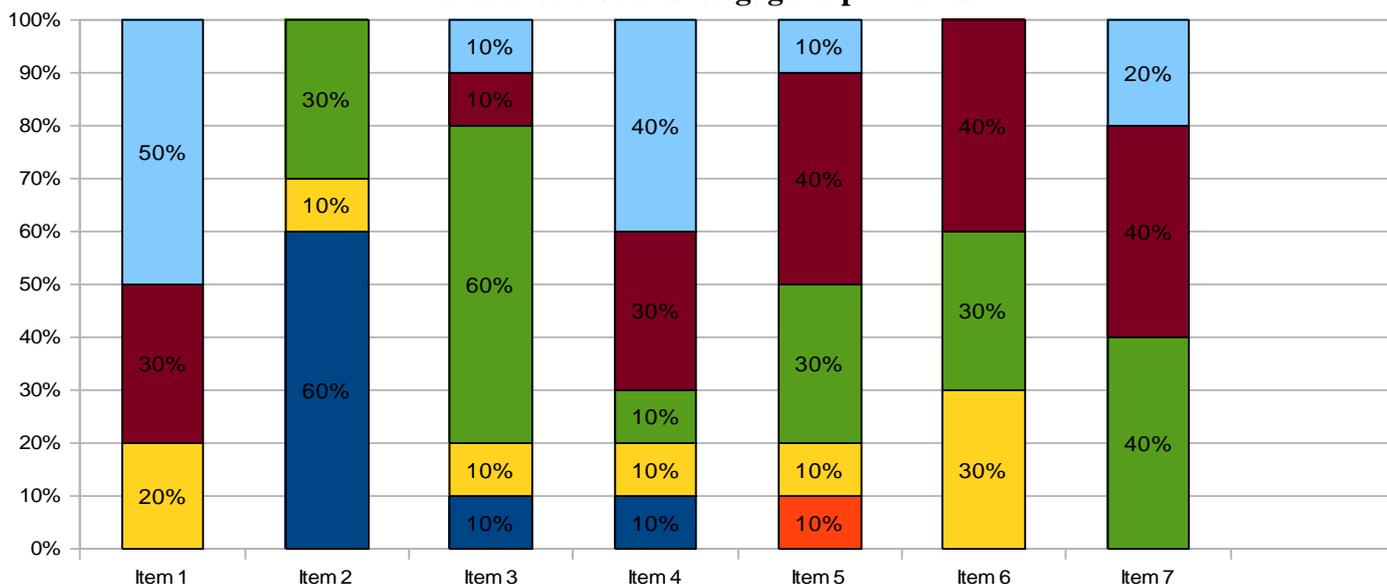
Item 8 : Qui sont les gentils dans ton émission préférée ?

Item 9 : Pourquoi sont-ils gentils ?

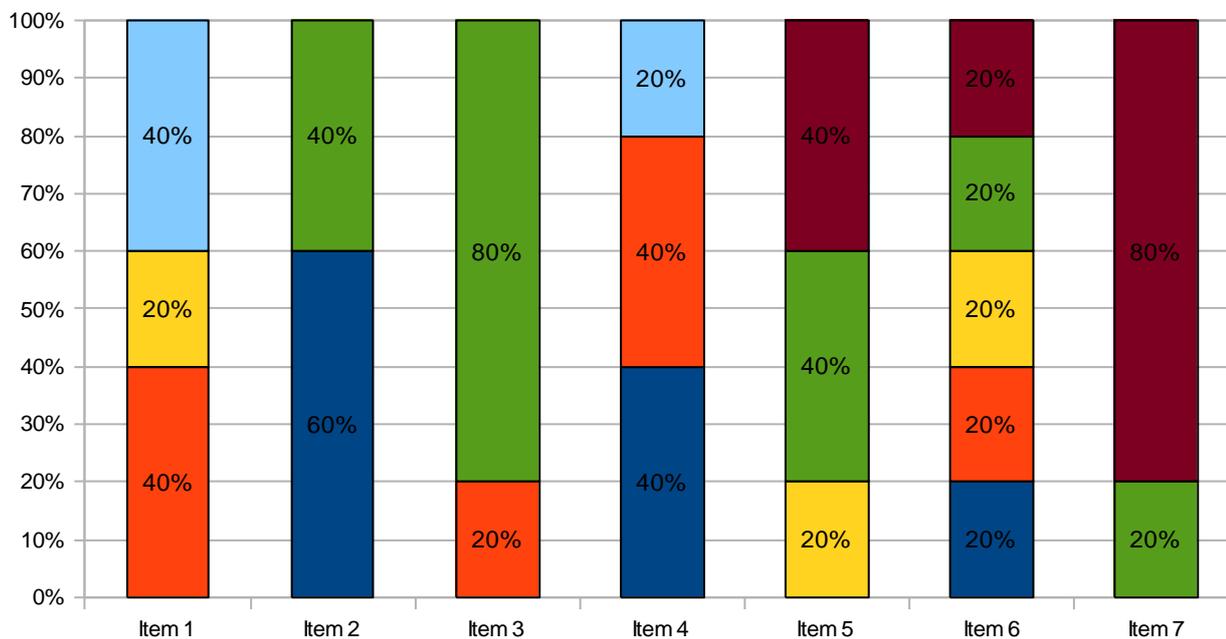
Item 10 : Merci d'avoir parlé avec moi. Au revoir.

TACHE 2 : DESSINS

Enfants avec troubles langagiers primaires



Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED



Rappel des items :

Item 1 : Tu me diras quand tu auras terminé.

Item 2 : Oh, je m'excuse. J'ai oublié de te donner un crayon ?

Item 3 : Est-ce que c'est un cercle ?

Item 4 : Comment sais-tu que ce n'est pas un cercle ?

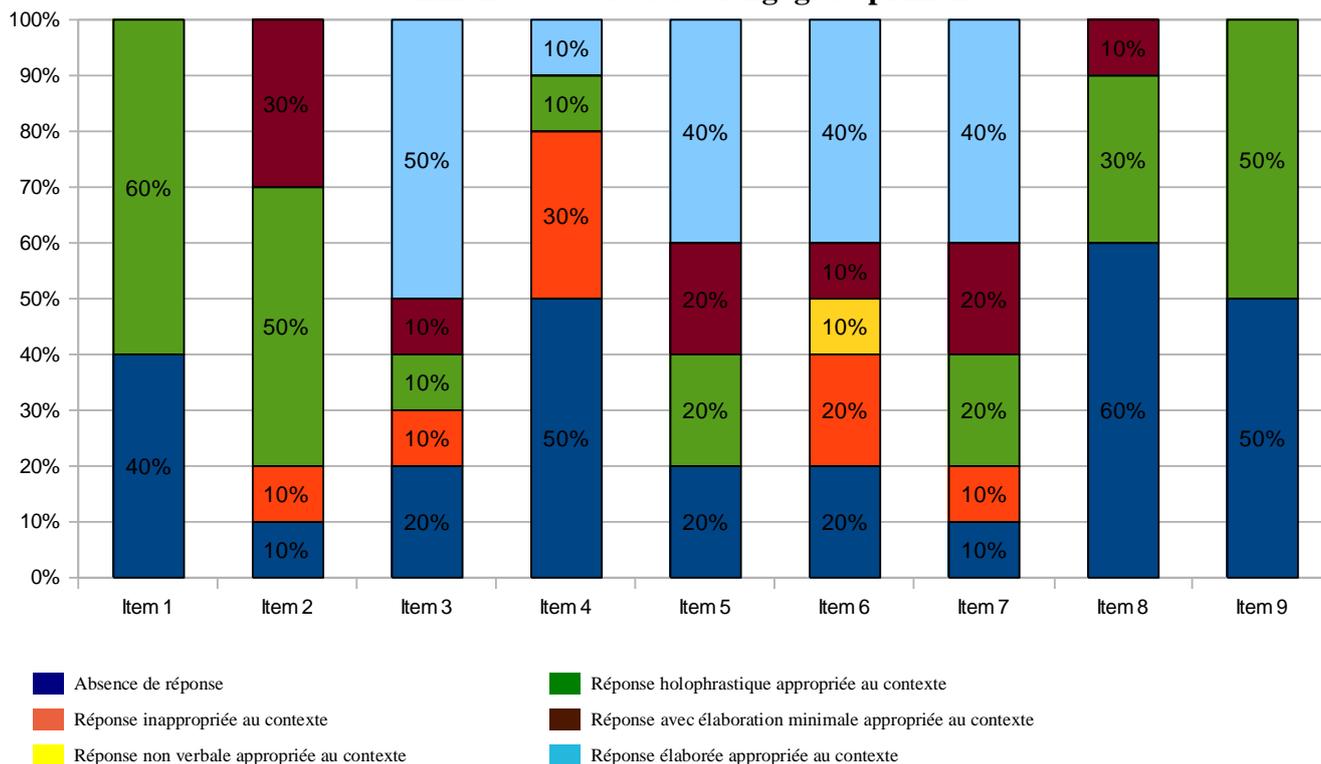
Item 5 : C'est quoi ça ?

Item 6 : Quel dessin préfères-tu ?

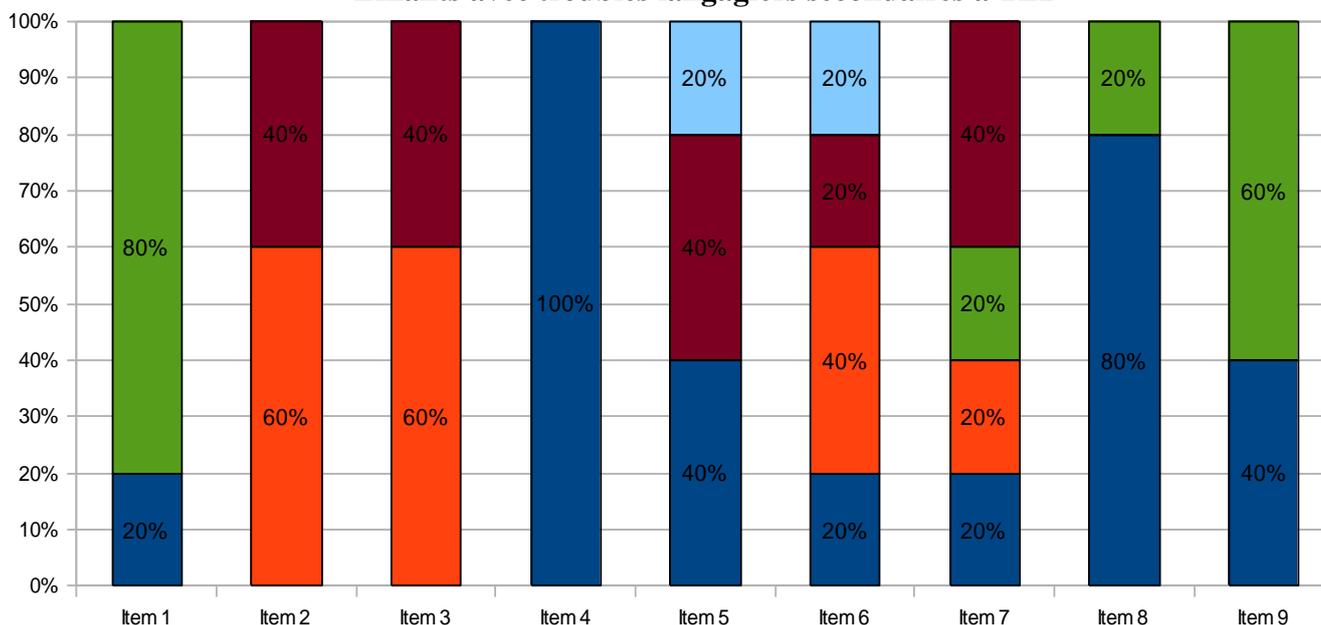
Item 7 : On va tourner la feuille. J'aimerais que tu me dessines une balle ici. Avertis-moi quand tu auras terminé.

TACHE 3 : TELEPHONES

Enfants avec troubles langagiers primaires



Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED



Rappel des items :

Item 1 : On va se parler au téléphone. Drrring !

Item 2 : Allo ! Comment ça va ?

Item 3 : Parle-moi de ce que tu as fait aujourd'hui.

Item 4 : Devine quoi ?

Item 5 : J'ai un animal.

Item 6 : Parle-moi de _____ (animal)

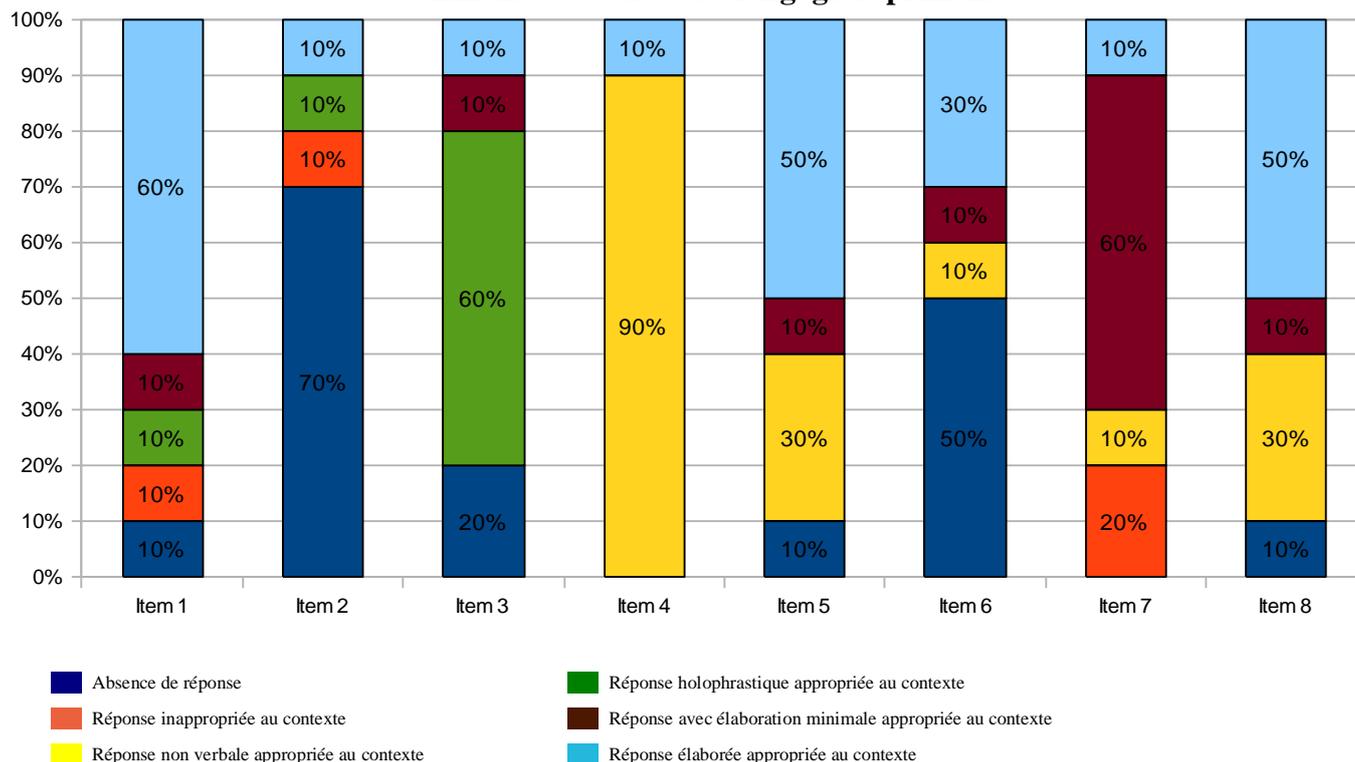
Item 7 : Nomme-moi un autre animal que tu aimes.

Item 8 : J'ai bien aimé te parler. Je dois te quitter là.

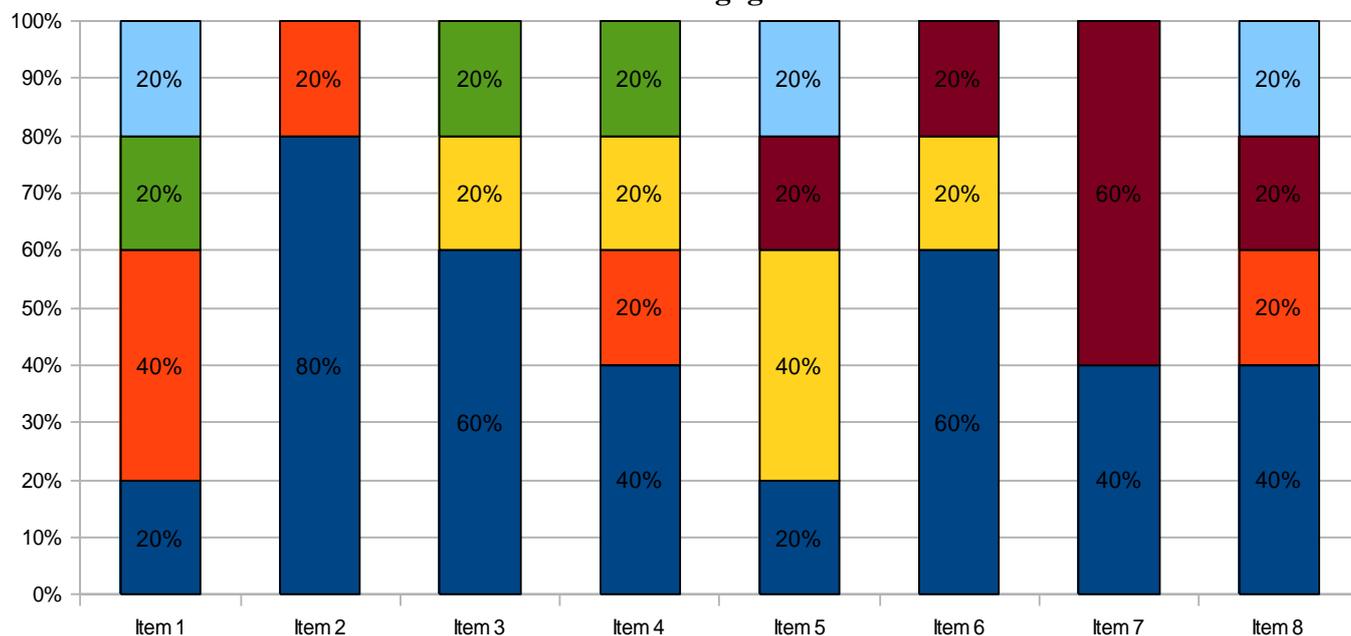
Item 9 : Au revoir.

TACHE 4 : CUBES

Enfants avec troubles langagiers primaires



Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED



Rappel des items :

Item 1 : Fais-moi un juruf.

Item 2 : Ca peut être une maison pour tes animaux.
Parfois, les fermiers y mettent du foin.

Item 3 : Est-ce que les gens habitent dans une grange ?

Item 4 : Là, je vais construire un escalier. J'ai besoin de tes blocs.

Item 5 : Voici un bloc et j'aimerais que tu fasses la même chose.

Item 6 : Si l'enfant demande d'autres blocs, le clinicien lui en donne un à la fois.

Item 7 : A quoi sert un escalier ?

Item 8 : Parle-moi des escaliers dans ta maison.

c.5.2) Analyse des types de réponses par tâche et par item :

Tendance générale pour les deux populations d'enfants :

- **Tâche 1** : les items 1, 7 et 9 entraînent beaucoup d'absences de réponses.
- **Tâche 2** : l'item 1 permet de nombreuses réponses élaborées, l'item 2 entraîne une majorité d'absences de réponses et l'item 3 une majorité de réponses holophrastiques appropriées au contexte.
- **Tâche 3** : les items 4, 8 et 9 entraînent une majorité d'absences de réponses, même si elles sont encore plus importantes pour les enfants qui ont des troubles langagiers secondaires à une pathologie psychiatrique sauf pour l'item 9 où la tendance est inversée. D'autre part, les items 1 et 9 donnent lieu à un grand nombre de réponses holophrastiques appropriées au contexte.
- **Tâche 4** : les items 2 et 6 donnent lieu à de nombreuses absences de réponses. Beaucoup de réponses avec élaboration minimale sont présentes lors de l'item 7.

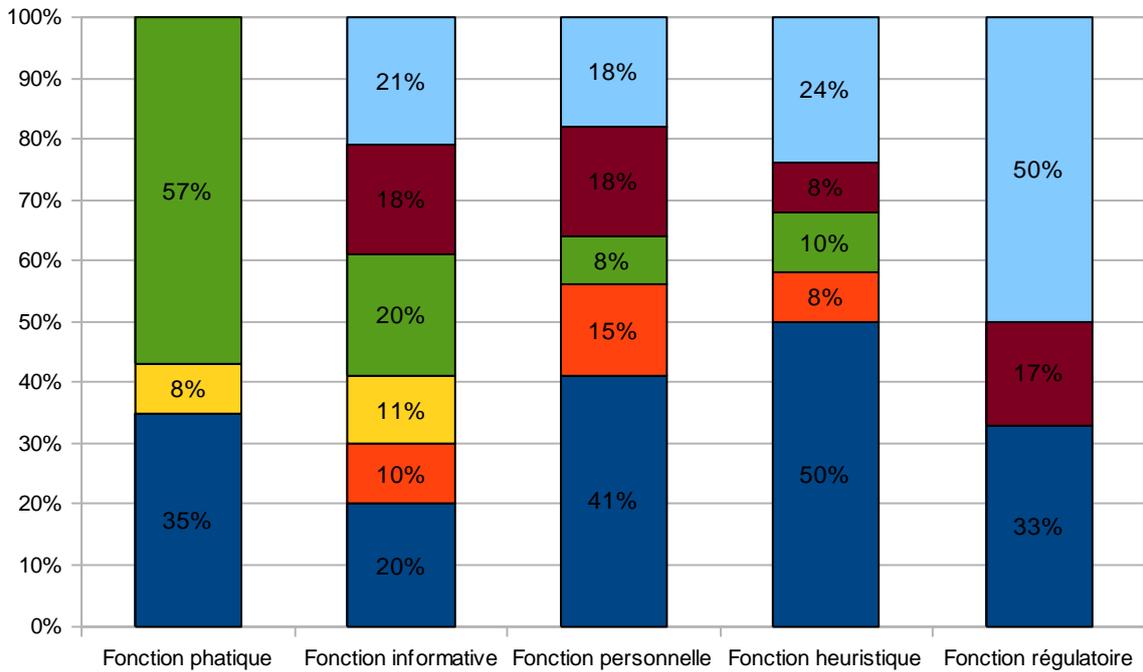
Certains items sont plus chutés chez les enfants ayant des troubles langagiers secondaires à un trouble envahissant du développement que chez les autres enfants du fait de nombreuses absences de réponses ou réponses inappropriées au contexte (tâche 1 : item 2 ; tâche 2 : items 1, 3, 4 et 6 ; tâche 3 : items 2, 3, 6 ; tâche 4 : items 1, 3, 4, 7 et 8) .

Mais parfois, la tendance est inversée :

- tâche 1 : item 4 : les enfants avec troubles langagiers primaires font deux fois plus de réponses inappropriées que les enfants avec troubles langagiers secondaires à un TED et aucune absence de réponse n'est constatée pour ces derniers.
- tâche 1 : item 9 : le taux d'absences de réponses est plus élevé chez les enfants avec troubles langagiers primaires.
- tâche 2 : item 5 : quelques réponses inappropriées au contexte sont présentes chez les enfants avec troubles langagiers primaires contrairement aux enfants avec TED.
- tâche 3 : item 9 : voir ci-dessus.

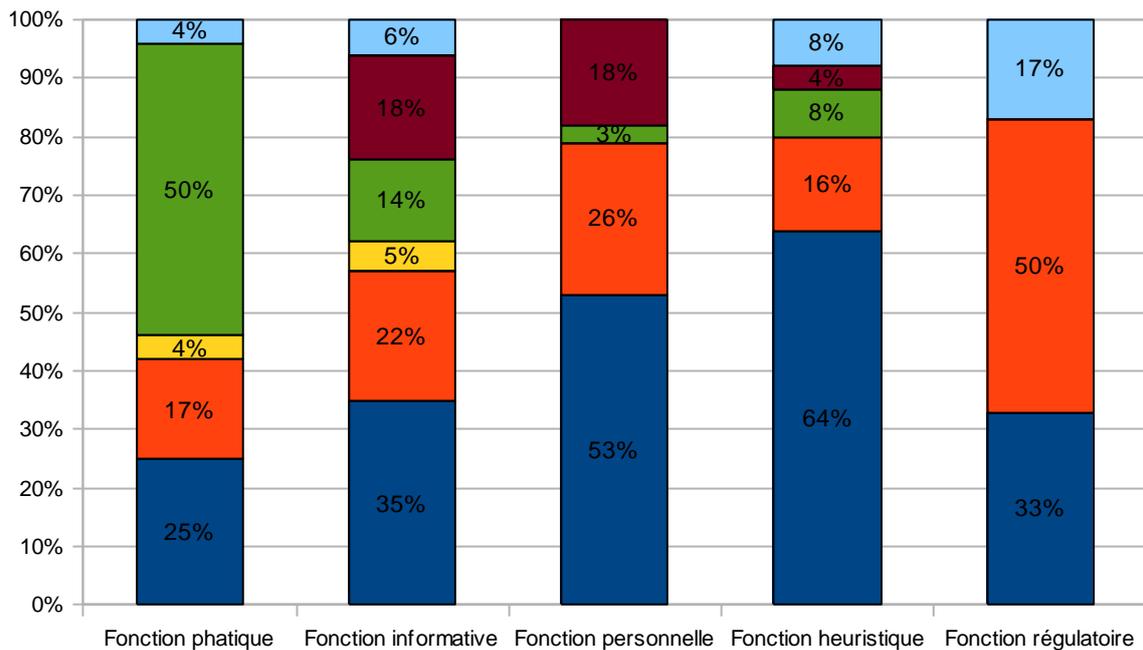
c.6.1) Types de réponses selon les fonctions de Halliday :

Enfants avec troubles langagiers primaires



- Absence de réponse
- Réponse inappropriée au contexte
- Réponse non verbale appropriée au contexte
- Réponse holophrastique appropriée au contexte
- Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte
- Réponse élaborée appropriée au contexte

Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED



c.6.2) Analyse des types de réponses selon les fonctions de Halliday :

Pour tous les enfants :

- La fonction phatique donne lieu à une majorité de réponses holophrastiques appropriées au contexte et beaucoup d'absences de réponses.
- La fonction informative permet une représentation de tous les niveaux de réponse.
- Les fonctions personnelle et heuristique entraînent une majorité d'absences de réponses.
- La fonction heuristique permet à la majorité des niveaux de réponses d'être représentés sauf les réponses non verbales appropriées au contexte.
- La fonction régulatoire donne lieu à un nombre important d'absences de réponses.

Les enfants qui ont des troubles langagiers primaires produisent plus de réponses élaborées que les autres dans la majorité des fonctions.

Les enfants qui ont des troubles langagiers secondaires à une pathologie psychique produisent beaucoup plus de réponses inappropriées au contexte que les autres dans toutes les fonctions.

d) Résultats obtenus sur la grille d'observation et analyse :

d.1) Enfants avec troubles langagiers primaires :

CONVERSATION ET JEU SEMI-DIRIGE	TEST DE SHULMAN
<p><u>Comportement non verbal :</u> La moitié des enfants sont tendus au début de l'entretien et se tiennent en retrait. Le contact visuel peut alors être furtif puis plus soutenu ensuite. Certains enfants ont un comportement non verbal très adapté d'emblée et peuvent faire beaucoup de gestes pour se faire comprendre.</p>	<p><u>Comportement non verbal :</u> Les enfants sont moins en retrait qu'au début du jeu semi-dirigé, ayant déjà fait connaissance avec l'interlocuteur. Leur comportement est souvent identique avec parfois des réactions inattendues lors de la tâche n° 1 où certains enfants tapent sur la seconde marionnette pour l'évincer. Le pointage est observé.</p>
<p><u>Comportement infra-verbal :</u> La majorité des enfants ont des troubles de l'intelligibilité entraînant des difficultés à se faire comprendre et l'interaction peut donc être altérée. Le débit de parole peut être rapide et nuit aussi à l'intelligibilité. L'intensité de la voix est chez certains enfants plus faible en début de conversation.</p>	<p><u>Comportement infra-verbal :</u> Il est le même mais les troubles de l'intelligibilité gênent moins l'interlocuteur pour comprendre les réponses.</p>
<p><u>Habilités conversationnelles :</u> 1. Intentionnalité : La moitié des enfants ont fait des demandes surtout d'information, certains des demandes d'objets, d'aide, d'action, de clarification ou d'interaction. La majorité a pu exprimer des sentiments ou refus. 2. Informativité : Pour beaucoup d'enfants, les réponses sont majoritairement appropriées mais les troubles de l'intelligibilité nuisent à l'informativité de leur discours. Certains enfants sont confus dans leurs explications et ne prennent pas toujours en compte l'interlocuteur. Les choix morphosyntaxiques sont généralement moins appropriés que les choix lexicaux. Les enfants utilisent un langage courant. 3. Régie de l'échange : Le discours est pour la plupart des enfants cohérent quand il est intelligible mais l'échange est peu initié. Quand le discours n'est pas cohérent, des changements de thèmes peuvent être observés et l'articulation des idées est désordonnée. 4. Traitement de l'information : Presque tous les enfants ont pu faire des raisonnements mais parfois de manière désorganisée dans le récit de l'histoire, avec une restitution partielle et tous les personnages ne sont pas toujours introduits. Le traitement des inférences est plus observé pour identifier la « maman » Playmobil que pour expliquer pourquoi le deuxième Playmobil pleure en regardant l'autre Playmobil manger : les enfants rient ou demandent pourquoi il pleure au bout d'un moment car ils semblent gênés par ce fait 5. Comportements verbaux non communicatifs : Ils n'ont pas été présents pendant le jeu.</p>	<p><u>Habilités conversationnelles :</u> 1. Intentionnalité : Le test de Shulman a permis d'observer que certains enfants avaient fait des demandes (non observées lors du jeu) et que d'autres n'en avaient pas formulées contrairement au jeu. L'expression des sentiments et refus est moins présente sauf avec les marionnettes. 2. Informativité : Les réponses des enfants sont souvent moins appropriées, ceci est lié à certains items qui ne sont pas bien compris. Beaucoup d'absences de réponses sont également constatées. Les remarques quant à l'adaptation à l'interlocuteur, l'adaptation du message linguistique et l'utilisation du langage courant sont les mêmes que pour le jeu semi-dirigé. 3. Régie de l'échange : Le maintien du thème de l'échange est plus difficile pour certains enfants. Le fait de terminer l'échange est assez souvent observé mais l'échange est également peu initié. 4. Traitement de l'information : Tous les enfants sauf un ont pu faire des raisonnements. Le traitement des inférences et des présuppositions n'a pas été observé lors du test. 5. Comportements verbaux non communicatifs : Ils n'ont pas été présents pendant le test.</p>

d.2) Enfants avec troubles langagiers secondaires à TED :

Il est difficile d'observer des tendances générales dans les comportements des enfants du fait de leur petit nombre. Nous pouvons néanmoins synthétiser les résultats individuels que nous avons obtenus dans le tableau suivant :

CONVERSATION ET JEU SEMI-DIRIGE	TEST DE SHULMAN
<p><u>Comportement non verbal :</u> Les enfants sont également tendus au début du jeu. Le contact visuel est peu présent pour la moitié des enfants durant tout le jeu. Le visage de certains est figé alors que d'autres ont beaucoup de mimiques, souvent inappropriées.</p>	<p><u>Comportement non verbal :</u> Le contact visuel, la posture et la proxémique sont plus adaptés que dans le jeu pour la majorité des enfants même si on retrouve pour certains un comportement verbal inadapté (regard et mimique).</p>
<p><u>Comportement infra-verbal :</u> L'intensité vocale est faible pour la majorité des enfants. D'autre part, certains sont plutôt intelligibles avec une prosodie adaptée, d'autres le sont peu et leur prosodie est peu adaptée ou empreinte de maniérisme.</p>	<p><u>Comportement infra-verbal :</u> L'intensité vocale et l'intelligibilité sont globalement meilleures que lors du jeu semi-dirigé. Pour certains enfants, la prosodie n'est en revanche pas plus adaptée que dans le jeu.</p>
<p><u>Habiletés conversationnelles :</u></p> <p>1. Intentionnalité : Peu d'enfants expriment des demandes ou des sentiments ou des refus.</p> <p>2. Informativité : Quelques enfants répondent aux questions de leur interlocuteur de manière adaptée ou non ; quelques enfants n'apportent en revanche pas de réponse à ses interrogations.</p> <p>3. Régie de l'échange : Peu d'enfants initient l'échange ; en revanche, la majorité d'entre eux respectent les tours de parole. Le discours de la moitié environ de ces enfants n'est pas cohérent.</p> <p>4. Traitement de l'information : La majorité des enfants font des inférences.</p> <p>5. Comportements verbaux non communicatifs : Ils ont été présents pendant le jeu pour la majorité des enfants.</p>	<p><u>Habiletés conversationnelles :</u></p> <p>1. Intentionnalité : Il y a plus de demandes d'information et de clarification que lors du jeu semi-dirigé.</p> <p>2. Informativité : La majorité des enfants laissent des questions de l'interlocuteur sans réponse, ou y répondent de manière minimale.</p> <p>3. Régie de l'échange : La majorité des enfants respectent les tours de parole; le discours de quelques enfants est là encore quelquefois incohérent.</p> <p>4. Traitement de l'information : On observe des raisonnements pour seulement la moitié des enfants.</p> <p>5. Comportements verbaux non communicatifs : Ils ont été présents lors du test comme lors du jeu semi-dirigé pour la majorité des enfants.</p>

d.3) Conclusion sur les résultats obtenus sur la grille d'observation et analyse :

Les observations faites lors du jeu semi-dirigé et lors du test de Shulman sont souvent complémentaires même si les comportements de l'enfant diffèrent suivant la situation et le moment de l'interaction. Les appréciations sont qualitatives et donc subjectives mais renseignent certains éléments de la compétence pragmatique non évalués lors de l'évaluation quantitative et permettent ainsi parfois de détecter des troubles pragmatiques.

Elles permettent d'effectuer une évaluation de la compétence pragmatique assez complète à partir d'une situation de test et d'une situation plus naturelle.

Les différences de comportements pragmatiques observés grâce à la grille d'observation entre les deux populations sont les suivantes :

- Comportement non verbal : pour la majorité des enfants avec TED, on constate un évitement du regard très fréquent sur l'ensemble du jeu semi-dirigé et un peu moins fréquent lors du test de Shulman, alors que cet évitement est surtout présent au début du jeu et lors de certaines tâches pour les enfants avec troubles langagiers primaires.

- Comportement infra-verbal : la prosodie est plus adaptée chez les enfants avec troubles langagiers primaires lors du jeu comme lors du test de Shulman.

- Habiletés conversationnelles :

1. **Intentionnalité** : les enfants avec troubles langagiers primaires expriment des demandes, ainsi que des sentiments et des refus alors que les enfants avec TED ne formulent des demandes que lors du test de Shulman

2. **Informativité** : les réponses sont plus nombreuses et plus adaptées chez les enfants avec troubles langagiers primaires lors du jeu et lors du test de Shulman.

3. **Régie de l'échange** : le discours des enfants avec TED est moins cohérent que celui des autres enfants.

4. **Traitement de l'information** : il est moins observé chez les enfants avec TED parce qu'ils font moins de raisonnements que les autres enfants.

5. **Comportements verbaux non communicatifs** : ils ne sont présents que chez les enfants avec TED lors du jeu semi-dirigé et lors du test de Shulman.

e) Conclusion générale sur les résultats et analyses :

Les informations issues des anamnèses recueillies dans les dossiers des patients nous ont permis de voir qu'il était possible de s'appuyer sur certains éléments pour alerter sur d'éventuels troubles pragmatiques.

Les résultats obtenus à l'ELO permettent globalement de faire une première estimation de la compétence pragmatique de l'enfant grâce à certaines épreuves et à certains comportements de l'individu, comme nous l'avons évoqué lors de l'analyse c.1.2. Néanmoins, même si notre étude n'a pas pu être réalisée sur une population importante d'enfants, nous pouvons quand même noter quelques exceptions :

- certains enfants obtiennent des résultats corrects à l'ELO mais leur compétence pragmatique est chutée,
- d'autres ont des résultats très faibles à l'ELO et leur compétence pragmatique est moins chutée (- 1 écart-type),
- enfin pour d'autres enfants, les compétences linguistique et pragmatique sont indépendantes l'une de l'autre : les résultats peuvent être inférieurs à la moyenne à l'ELO mais supérieurs à la moyenne au test de Shulman.

Ainsi, il est nécessaire d'évaluer la compétence pragmatique de manière plus précise. Le test de Shulman et la grille d'observation sont complémentaires et permettent de faire une évaluation aussi complète que possible.

V - DISCUSSION

1 - Enquête auprès des orthophonistes :

Les résultats obtenus suite à l'enquête peuvent être discutés car le nombre de réponses n'est pas très important. Cependant, cette étude a fait ressortir que les orthophonistes souhaitaient disposer d'outils permettant d'évaluer la compétence pragmatique lors du bilan orthophonique à la fois de

manière subjective et de manière objective. Ceci nous a permis d'orienter notre recherche et notamment de fixer les objectifs.

2 – Population :

La population étudiée a été limitée par des refus de quelques parents pour filmer leurs enfants.

Nous avons dû également exclure de l'étude certains enfants pour lesquels un diagnostic précis n'avait pas été établi.

Toutes les tranches d'âge n'ont donc pas été représentées et parfois nous n'avons pu observer qu'un seul enfant du même âge, avec la même pathologie, ce qui a restreint notre étude.

3 – Méthode d'observation :

a) Anamnèse :

Nous nous sommes basées sur les éléments recueillis dans les dossiers des patients et avons privilégié les caractères les plus prégnants pouvant alerter sur d'éventuels troubles pragmatiques, sachant que certaines informations n'ont pas été renseignées par les parents.

b) Evaluation du langage oral : ELO :

Nous avons trouvé intéressant de faire passer un test de langage oral identique à tous les enfants faisant partie de l'étude afin d'uniformiser les résultats obtenus pour mieux rendre compte de la compétence linguistique des enfants. Cette évaluation nous a permis d'établir des liens entre compétence linguistique et compétence pragmatique.

c) Evaluation de la compétence pragmatique lors du bilan orthophonique :

c.1) Conversation et jeu semi-dirigé :

L'établissement de ce jeu semi-dirigé a élargi l'observation de la compétence pragmatique chez les enfants, permettant d'étudier d'autres comportements que lors du test de Shulman.

Cependant, nous avons rencontré des difficultés pour analyser les réponses ou non réponses des enfants. En effet, quand par exemple l'enfant ne verbalise pas pourquoi le deuxième Playmobil pleure en regardant le premier Playmobil manger, il est difficile de savoir si l'enfant a traité l'inférence sans l'exprimer ou ne l'a pas traitée.

De même, quand nous demandons à l'enfant de restituer l'histoire, certains enfants ne disent rien,

mais peuvent faire un récit de l'histoire en présence de leurs parents, se sentant peut-être plus en confiance alors ou ayant besoin de temps pour assimiler les événements.

Il semble difficile dans ce cas de déduire lors de la séance que l'enfant ne peut pas faire de récit.

c.2) Grille d'observation :

Lorsque nous avons rempli la grille pour chaque enfant, certains items manquaient ou n'étaient pas assez précis :

- par exemple, nous n'avons pas mentionné si l'enfant pouvait faire des choix ;
- pour certains items, la réponse pouvait amener un choix intermédiaire alors que nous n'avons proposé de répondre que par « oui » ou « non » ;
- pour les gestes, nous n'avons pas précisé de quels gestes il s'agissait. Par ailleurs, il aurait été préférable d'indiquer si l'enfant faisait ou ne faisait pas de gestes plutôt que « gestes adéquats » et « gestes inadéquats » ;
- pour le comportement infra-verbal, nous avons au départ détaillé l'item « prosodie » avec : l'intensité vocale, la hauteur, l'intonation et le rythme, puis nous avons enlevé ces éléments pour alléger la grille mais ils s'avèrent nécessaires.

Cependant, malgré ces imprécisions, l'utilisation de cette grille permet de faire une évaluation subjective assez complète de la compétence pragmatique de l'enfant dans une situation naturelle comme dans une situation standardisée quel que soit l'âge de l'enfant. Pour la majorité des auteurs, une évaluation adaptée de la pragmatique du langage est de préférence qualitative. En revanche, Coquet (2005) affirme que cette démarche qualitative n'est à elle seule pas suffisante pour établir un diagnostic. Elle doit être complétée par une évaluation objective.

c.3) Test de Shulman :

Nous avons été gênées par quelques items lors de la passation du test :

- par exemple dans la tâche 1 avec les marionnettes, item 1 : « on va se parler ! Allo ! ».
- « Allo ! » ne nous semble pas très approprié et il serait plus naturel de dire « bonjour ! ».

Par ailleurs, il est difficile dans certaines situations de continuer la séquence lorsque l'attention de l'enfant diminue et qu'il parle d'autre chose. Le caractère rigide du test est par moments pesant et les enfants qui sont en général enthousiastes lorsqu'ils voient les jeux, le sont moins par la suite à cause de la brièveté du jeu.

Malgré la rigidité du test, il nous semble intéressant de pouvoir évaluer la compétence pragmatique

de l'enfant de manière objective afin de le situer par rapport à une norme. Le test de Shulman le permet pour les enfants âgés entre 3 et 8 ans et peut être facilement utilisé lors du bilan orthophonique, d'autant plus que la passation ne demande pas beaucoup de temps. Cependant, il nous paraît important de compléter cette évaluation objective par une évaluation subjective.

c.4) Film :

L'utilisation de la caméra lors du jeu semi-dirigé et du test de Shulman a facilité le recueil des informations et nous a rendu disponibles pour être à l'écoute de l'enfant et dans l'échange. Nous avons pu compléter nos observations instantanées grâce aux films effectués.

Cependant, il nous semble possible de faire cette évaluation de la compétence pragmatique sans caméra, en complétant la grille d'observation à l'issue de l'entretien et le test de Shulman après chaque tâche, ceci permettant de systématiser l'évaluation de la pragmatique lors du bilan orthophonique. Ces deux outils permettent en effet cette évaluation en situation de bilan car ils sont rapides et faciles d'utilisation et sont adaptés aux enfants avec troubles primaires du langage comme aux enfants avec troubles secondaires du langage.

4 – Résultats et analyses :

Les analyses individuelles et de groupe sont denses tant par le nombre de graphiques, que par les commentaires mais nécessaires à une analyse la plus complète possible.

Elles ont montré que les relations entre compétence linguistique et compétence pragmatique sont complexes, comme l'a suggéré Hupet en 1996. Le développement de ces compétences n'est pas toujours symétrique mais pour la majorité des enfants, la compétence linguistique et la compétence pragmatique sont dépendantes l'une de l'autre.

C O N C L U S I O N

La pragmatique est un aspect informel du langage qui n'est pas toujours évalué lors des investigations langagières par manque d'outils adaptés comme le soulignent les réponses des orthophonistes à notre enquête.

Selon Monfort, 2005, « la nature même des troubles se prête mal à toute évaluation quantitative et normative » car « c'est surtout au sein de situations réelles de communication que les

difficultés vont émerger et prendre toute leur ampleur ». Néanmoins, nos travaux tendent à montrer que l'évaluation de la pragmatique doit être traitée sous deux angles complémentaires : l'objectif et le subjectif pour être la plus complète possible. Les résultats présentés dans ce mémoire se sont appuyés dans un premier temps sur une grille d'évaluation subjective de la compétence pragmatique de l'enfant à utiliser en complément d'un test de référence objectif. Il est apparu rapidement au cours des premiers tests effectués auprès des enfants que ce n'est ni l'outil subjectif qui complète l'outil objectif, ni à l'inverse l'outil objectif qui vient en appui de la grille d'observation. Les deux approches revêtent une même importance dans l'évaluation de la pragmatique du langage chez l'enfant en amenant des éléments d'appréciation complémentaires et des informations enrichies.

Il convient toutefois de moduler ces conclusions. La taille de l'échantillon étudié étant réduite (14 enfants), il est difficile d'en faire un traitement statistique fiable et d'en déduire des règles immédiatement généralisables. Pour conforter les hypothèses proposées à l'issue de ce travail, il conviendrait de compléter l'approche essentiellement qualitative adoptée ici par une approche plus quantitative. En particulier, les éléments relatifs aux classes d'âge ou aux pathologies n'ont pu être étudiés significativement. Les tendances qui semblent se dégager des résultats obtenus ici demanderont à être confirmées par un plus grand nombre d'observations.

L'objectif premier de cette étude était de proposer un outil simple et rapide d'utilisation afin de dépister des troubles de la pragmatique lors du bilan orthophonique chez les enfants ayant des troubles du langage primaires et chez ceux ayant des troubles du langage secondaires à une pathologie psychique.

L'association de la grille d'observation proposée et du test de Shulman constituent en première approche un outil qui semble répondre au mieux à cet objectif. A ce stade, on ne peut toutefois pas le considérer comme une méthode aboutie. Les travaux complémentaires suggérés ci-dessus devraient contribuer à y apporter un regard critique qui pourrait permettre à terme de proposer ainsi un outil utilisable systématiquement par les professionnels.

De cette manière, le dépistage des troubles de la pragmatique du langage pourrait être fait par la majorité des orthophonistes dès le bilan, pour permettre d'orienter la prise en charge de l'individu et ainsi commencer de manière plus rapide et plus adaptée la rééducation de cet aspect informel du langage.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

- AIMARD, P. (1984). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- AUSTIN, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Editions du Seuil. Traduction de *How to do things with words* (1962). Oxford University Press.
- BERNICOT, J., TROGNON, A., GUIDETTI, M., MUSIOL, M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- BERNICOT, J. (2005). *Le développement pragmatique chez l'enfant*. In Piérart, B (2005), *Le langage de l'enfant, comment l'évaluer ?* pp. 147-159. Bruxelles : De Boeck.
- BERNICOT, J., LAVAL, V., BAREAU B., LACROIX A., (2005). *L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant : présentation de nouveaux outils*. In Piérart, B (2005), *Le langage de l'enfant, comment l'évaluer ?* pp. 161-178. Bruxelles : De Boeck.
- BLANCHET, P. (1995). *La pragmatique : d'Austin à Goffman*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- BRACOPS, M. (2005). *Introduction à la pragmatique : les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. Bruxelles : De Boeck.
- COQUET, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent : méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho édition.
- DANON-BOILEAU, L. (2002). *Des enfants sans langage*. Paris : Odile Jacob.

- DARDIER, V. (2004). *Pragmatique et pathologies : comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois : Bréal.
- DE WECK, G., ROSAT, M.C. (2003). *Troubles dysphasiques*. Paris : Masson.
- ESTIENNE, F., PIERART, B. (2006). *Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques*. Paris : Masson.
- GARRIC, N., CALAS, F. (2007). *Introduction à la pragmatique : Nathalie Garric, Frédéric Calas*, Paris : Hachette supérieur.
- GUIDETTI, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement : comment communiquent les jeunes enfants*. Paris : Belin.
- HUPET, M. (1996). *Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ?* In DE WECK, G. (1996), *Les troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, pp.61-88. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- HUPET, M. (2006). *Bilan pragmatique*. In ESTIENNE, F. et PIERART, B., *Les bilans de langage et de voix – Fondements théoriques et pratiques*, pp. 88-104. Paris : Masson.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *L'implicite*. Paris : Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- LONGIN, D. (1996). *Langage et cognition : contraintes pragmatiques*. Paris Budapest Kinshasa [etc.] : l'Harmattan.
- MISES, R., QUEMADA, N. (2001), *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent, R-2000 (CFTMEA) ; Classification internationale des maladies, CIM 10, chapitre V, troubles mentaux et du comportement*. Paris : Centre technique national d'études et de recherche sur les handicaps et les inadaptations.

- MONFORT, M., JUAREZ SANCHEZ, A., MONFORT JUAREZ, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid : Entha Ediciones.

- REBOUL, A., MOESCHLER, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui : une nouvelle science de la communication*. Paris : Editions du Seuil.

- RONDAL, J.A., SERON, X. (1999). *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège : Mardaga.

- ROUSSEAU, T. (1995). *Communication et maladie d'Alzheimer*. Isbergues : Ortho-édition.

- SEARLE, J.R. (1972). *Les actes de Langage*. Paris : Hermann. Traduction de *Speech Acts* (1969). Cambridge University Press.

- VANDERVEKEN, D. (2002). *Logique illocutoire, grammaire universelle et pragmatique du discours*. In BERNICOT, J., TROGNON, A., GUIDETTI, M., MUSIOL, M. (2002), *Pragmatique et psychologie*, pp. 33-55. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Articles :

- COQUET, F. (2005). *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*. Rééducation orthophonique, N° 221, pp. 3-5.
- COQUET, F. (2005). *Pragmatique : quelques notions de base*. Rééducation orthophonique, N° 221, pp. 13-28.
- COQUET, F. (2005). *Prise en compte de la dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant*. Rééducation orthophonique, N° 221, pp. 103-114.
- COURTOIS-DU PASSAGE, N., GALLOUX, A-S. (2004). *Langage oral et bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme*. Glossa, n° 88, pp. 46-61.
- DARDIER, V. (2007). *Pragmatique du langage et développements atypiques. L'exemple des enfants et des adolescents lésés frontaux*. Glossa n° 99, pp. 12-23.

Dictionnaires :

- *Dictionnaire Larousse* (1995). Turnhout : Brepols.
- BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E., MASY, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho-édition.

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Test de Shulman	163
- Annexe 2 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour THELMA	172
- Annexe 3 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour PASCAL	175
- Annexe 4 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour NATHAN	178
- Annexe 5 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour MATHIS	181
- Annexe 6 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour HELENA	184
- Annexe 7 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour BENOIT	187
- Annexe 8 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour TIM	190
- Annexe 9 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour ALBAN	193
- Annexe 10 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour EMMA	196
- Annexe 11 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour ALLAN	199
- Annexe 12 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour THERESE	202
- Annexe 13 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour MARGOT	205
- Annexe 14 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour SAEL	208
- Annexe 15 : Graphiques et commentaires sur les résultats au test de Shulman pour MATTHIS	211
- Annexe 16 : Demande d'autorisation pour filmer.....	214

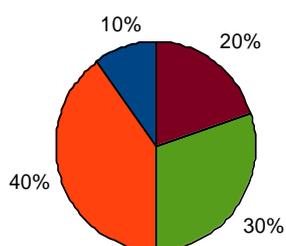
ANNEXE 1

ANNEXE 2

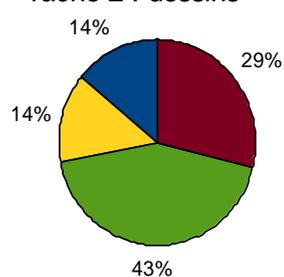
THELMA

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

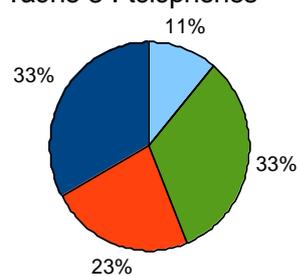
Tâche 1 : marionnettes



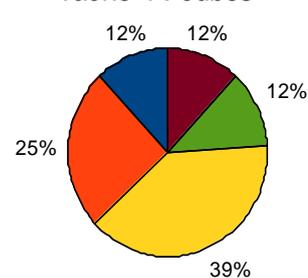
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



■ Absence de réponse

■ Réponse inappropriée au contexte

■ Réponse non verbale appropriée au contexte

■ Réponse holophrastique appropriée au contexte

■ Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte

■ Réponse élaborée appropriée au contexte

→ Types de réponses : Environ $\frac{1}{3}$ des réponses de Thelma sont « holophrastiques appropriées au contexte » avec environ $\frac{1}{4}$ de réponses inappropriées au contexte dues principalement à la première tâche effectuée (40 %).

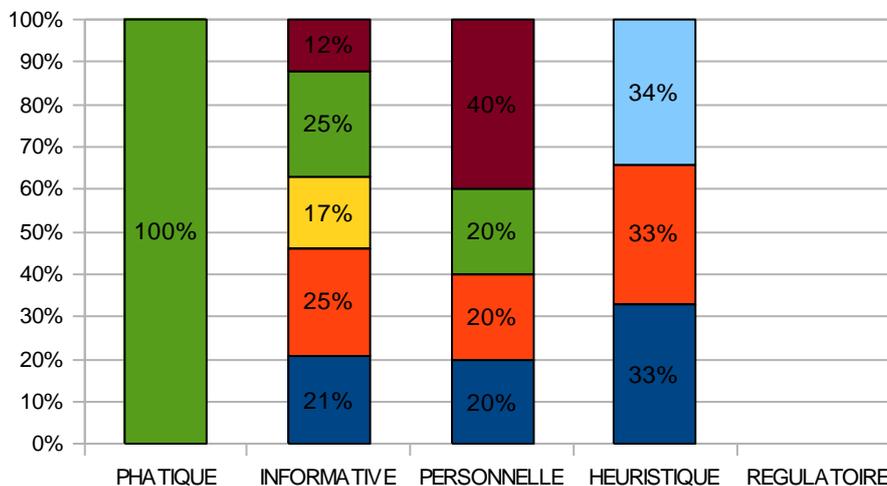
Tâche 1 : Thelma est enjouée, curieuse et contente de découvrir les marionnettes. Le taux important de réponses inappropriées au contexte s'explique en grande partie par le fait que certaines réponses ont été incompréhensibles, leur reformulation par l'examinateur n'ayant pas permis de les éclairer. Par ailleurs, beaucoup de réponses sont holophrastiques.

Tâche 2 : Thelma est toujours aussi curieuse de découvrir le jeu. Aucune réponse inappropriée au contexte n'est observée. Le nombre de réponses holophrastiques et avec élaboration minimale appropriées au contexte représente les $\frac{3}{4}$ des réponses.

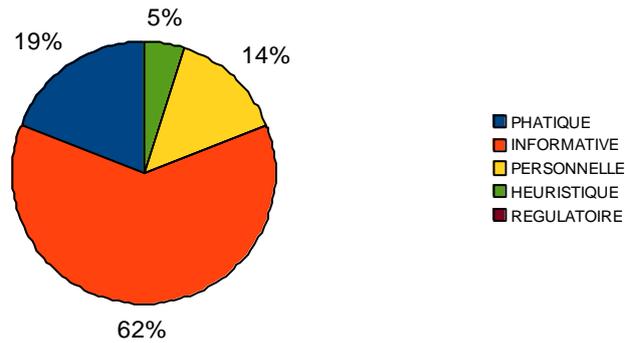
Tâche 3 : On remarque un taux important d'absences de réponses. Aussi, Thelma peut être en décalage et répondre à la question précédente. Elle s'énerve quand on ne la comprend pas.

Tâche 4 : Thelma utilise beaucoup les gestes et le regard pour se faire comprendre et dit souvent : [c'est du].

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTÉES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR THELMA
(réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



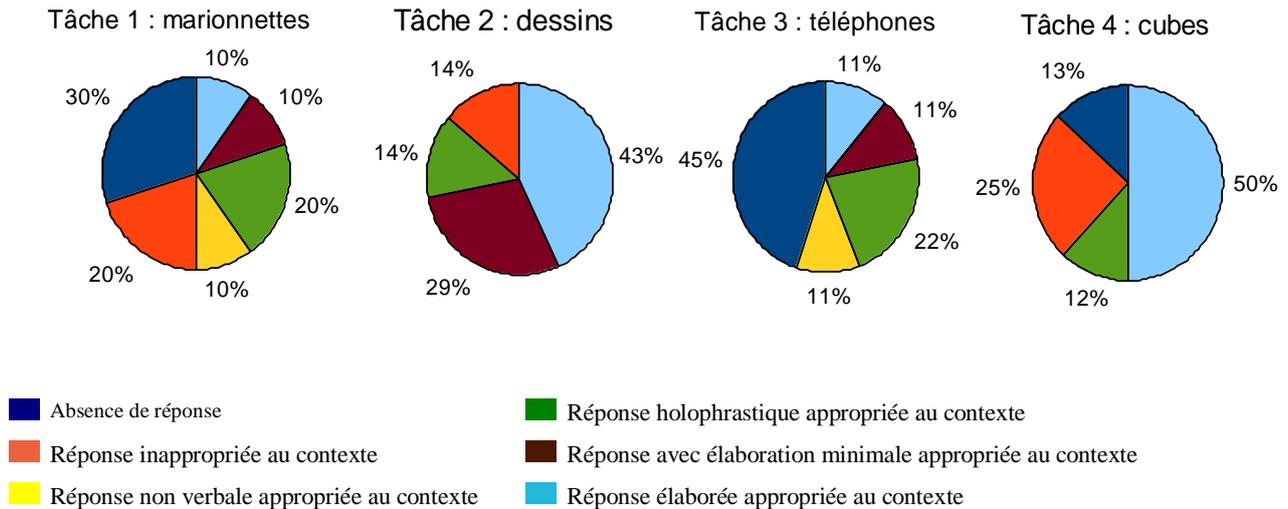
→ Fonctions de Halliday :

- . La fonction *phatique* s'observe uniquement de manière holophrastique.
- . La fonction *informative* représente plus de la moitié des réponses de Thelma appropriées au contexte avec une majorité de réponses holophrastiques.
- . La fonction *personnelle* : la majeure partie des réponses sont avec élaboration minimale appropriées au contexte.
- . La fonction *heuristique* est peu présente mais les réponses peuvent être avec élaboration minimales appropriées au contexte.
- . La fonction *régulatoire* n'est pas observée.

ANNEXE 3

PASCAL

TYPES DE REPONSES PAR TACHE



→ Types de réponses : Plus de la moitié des réponses sont verbales et appropriées. Le taux de réponses non verbales n'est pas très élevé. Les absences de réponses représentent environ $\frac{1}{4}$ des réponses principalement dues aux tâches n° 1 et 3 où la fonction ludique est présente, Pascal ayant des difficultés à faire semblant.

Tâche 1 : Pascal est content de découvrir les marionnettes mais dès que la marionnette de l'interlocuteur parle, il la tape et se retourne, puis couche la marionnette sur la table en disant : « il est mort parce que lou a tapé sa sou », « t'es méchante toi ». La moitié des réponses sont soit absentes, soit inappropriées au contexte, Pascal continuant à taper la marionnette et quelques réponses sont incompréhensibles.

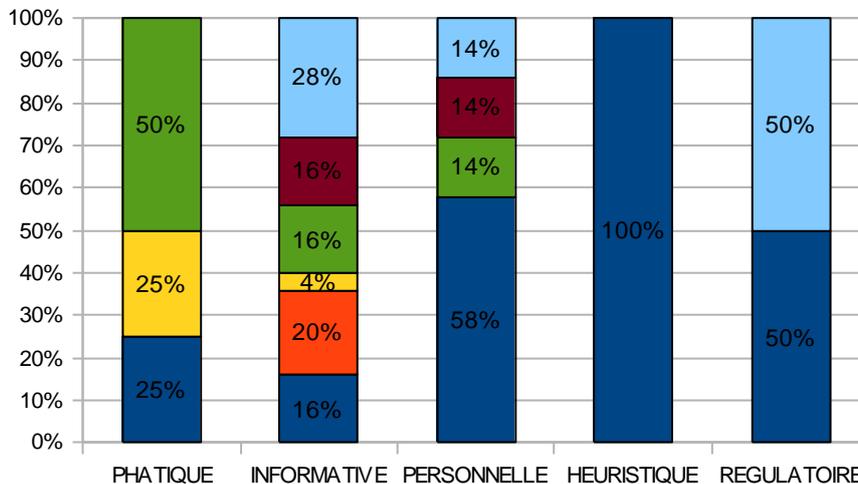
Tâche 2 : Pascal est le plus souvent très informatif et les $\frac{3}{4}$ des réponses sont avec élaboration minimale ou élaborées. Son comportement est très adapté.

Tâche 3 : Pascal ne fait aucune réponse inappropriée au contexte. Le taux d'absences de réponses élevé semble lié à la non compréhension de certains items comme l'item 4 : « devine quoi ? ». Paul

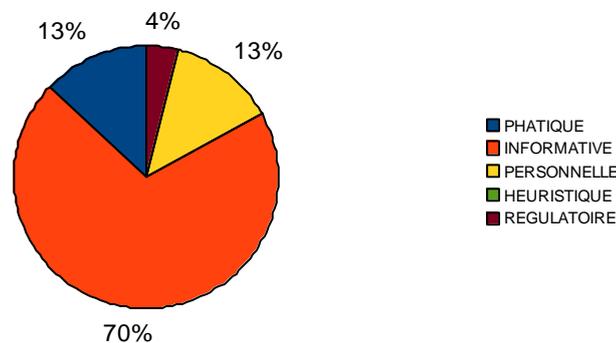
peut compenser certaines absences de réponses par un regard interrogateur.

Tâche 4 : Les $\frac{3}{4}$ des réponses sont verbales et appropriées au contexte. L'item 7 : « A quoi sert un escalier ? » fait l'objet d'une réponse inappropriée au contexte notamment.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTEES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR PASCAL
(réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



→ Fonctions de Halliday :

- . La fonction *phatique* s'observe pour la moitié des réponses de manière holophrastique.
- . La fonction *informative* est largement représentée avec les $\frac{2}{3}$ des réponses verbales et appropriées au contexte.
- . La fonction *personnelle* est peu présente mais Pascal répond de manière appropriée.
- . La fonction *heuristique* n'est pas présente.

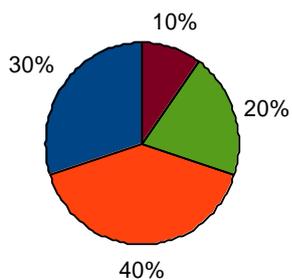
. La fonction *régulatoire* est observée une fois lors de la tâche 2 : Pascal demande un crayon.

ANNEXE 4

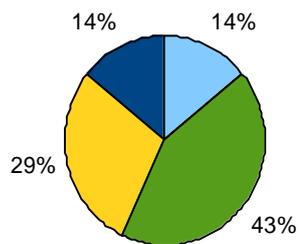
NATHAN

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

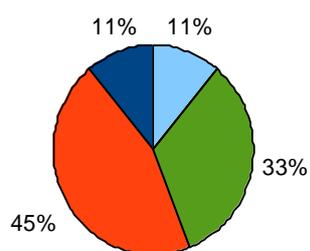
Tâche 1 : marionnettes



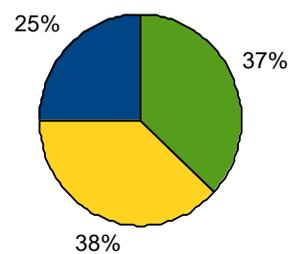
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



 Absence de réponse	 Réponse holophrastique appropriée au contexte
 Réponse inappropriée au contexte	 Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte
 Réponse non verbale appropriée au contexte	 Réponse élaborée appropriée au contexte

→ *Types de réponses* : On remarque une proportion importante de réponses holophrastiques.

Les absences de réponses sont fréquentes et les réponses inappropriées au contexte représentent environ ¼ des réponses de Nathan réparties sur les tâches 1 et 3 où la fonction ludique est présente.

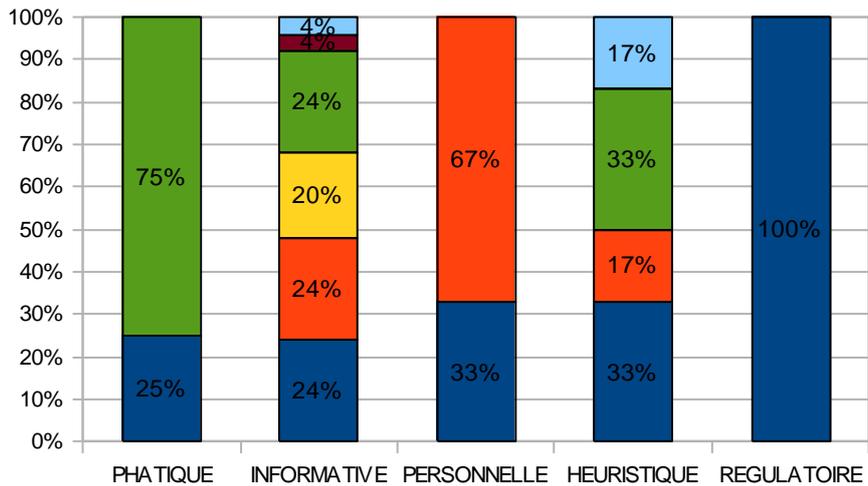
Tâche 1 : Nathan semble content de voir les marionnettes, il exprime des choix mais rapidement il ne répond plus aux questions, joue avec les marionnettes et interpelle l'interlocuteur pour jouer avec lui. Il arrête difficilement le jeu à la fin.

Tâche 2 : Nathan fait des réponses informatives, utilise le pointage et peut faire des réponses élaborées appropriées au contexte. Il est dans l'interaction.

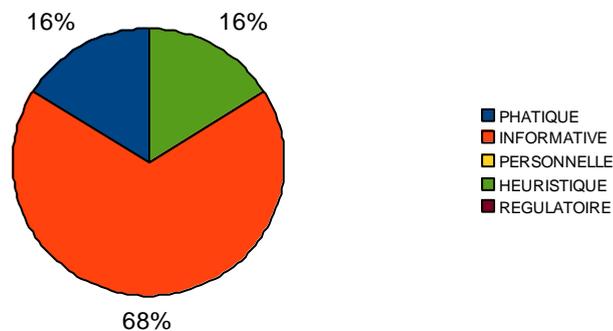
Tâche 3 : Nathan a des difficultés pour comprendre les interventions de l'examineur et s'appuie sur quelques mots de l'énoncé pour répondre sans en saisir le sens général, ainsi beaucoup de réponses sont inappropriées au contexte. Par ailleurs, il est parfois incompréhensible.

Tâche 4 : On remarque une proportion importante de réponses non verbales et holophrastiques appropriées au contexte. Lors de l'item 5 : « voici un bloc et j'aimerais que tu fasses la même chose. », Nathan joue avec le cube et n'en demande pas d'autres, ce qui explique ce taux d' ¼ d'absences de réponses.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTEES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR NATHAN
(réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



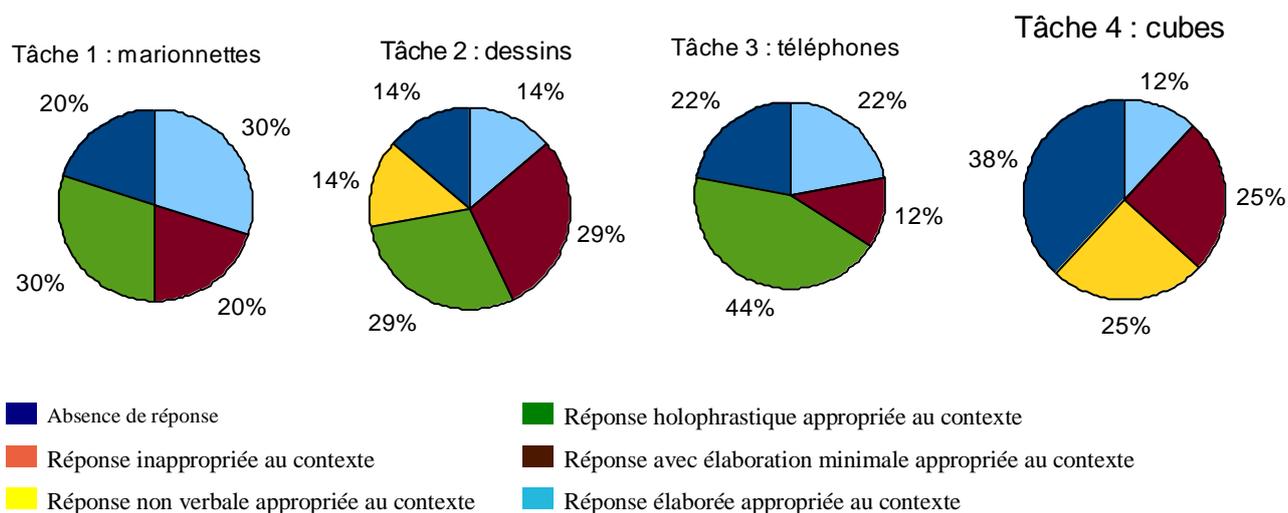
→ Fonctions de Halliday :

- . La fonction *phatique* s'observe pour les $\frac{3}{4}$ des réponses de manière holophrastique.
- . La fonction *informative* est représentée avec la moitié des réponses verbales et appropriées au contexte.
- . La fonction *personnelle* : toutes les réponses à cette fonction sont inappropriées.
- . La fonction *heuristique* est présente et la moitié des réponses sont verbales et appropriées au contexte, avec la part la plus importante pour cette fonction de réponses élaborées appropriées.
- . La fonction *régulatoire* n'est pas observée.

ANNEXE 5

MATHIS

TYPES DE REPONSES PAR TACHE



→ Types de réponses : Quatre types de réponses sont présents de manière assez homogène sur l'ensemble du test de Mathis : l'absence de réponse, la réponse holophrastique appropriée au contexte, la réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte et la réponse élaborée appropriée au contexte. Mathis ne produit aucune réponse inappropriée au contexte, et assez peu de

réponse non verbale appropriée au contexte.

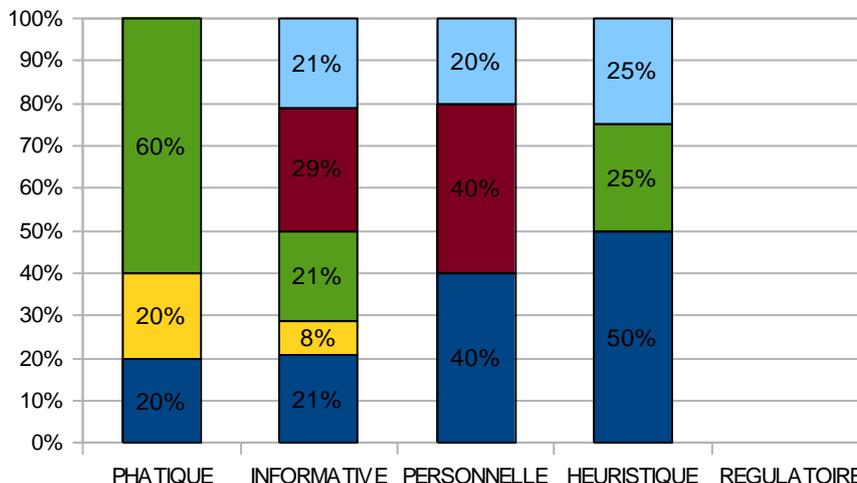
Tâche 1 : Cette tâche est la mieux réussie par Mathis, il semble content de jouer avec les marionnettes. L'intensité de sa voix est faible mais il reste informatif et il répond à la majorité des questions de manière souvent élaborée.

Tâche 2 : Mathis fait seulement une absence de réponse. Ses réponses sont adaptées mais souvent holophrastiques.

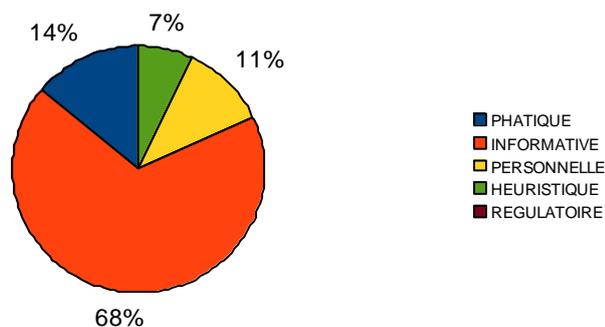
Tâche 3 : Mathis semble peu à l'aise avec l'objet téléphone, il parle sans le coller à son oreille, seulement en le tenant dans sa main. Ses réponses sont majoritairement holophrastiques mais il produit également quelques réponses élaborées.

Tâche 4 : Cette tâche est la moins bien réussie par Mathis durant le test. Les absences de réponses représentent en effet un tiers de ses réponses totales durant cette tâche. On note quelques réponses non verbales et quelques réponses élaborées. Mathis peut néanmoins demander une information à son interlocuteur : « c'est quoi un joruf? » sans hésiter.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTÉES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR MATHIS (réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



→ Fonctions de Halliday :

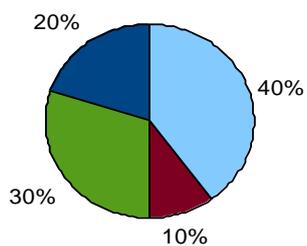
- . La fonction *phatique* est la deuxième fonction la plus représentée dans le test, avec la moitié d'absences de réponses ou de réponses non-verbales, et la moitié de réponses holophrastiques.
- . La fonction *informative* représente plus des $\frac{3}{4}$ des réponses avec peu d'absences de réponses et de réponses non-verbales.
- . La fonction *personnelle* représente un faible pourcentage des réponses de Mathis avec des absences de réponses mais aussi des réponses avec élaboration minimale et élaborées.
- . La fonction *heuristique* est plus explorée que dans le jeu semi-dirigé, mais elle compte quand même 50 % d'absences de réponses.
- . La fonction *régulatoire* n'est pas observée.

ANNEXE 6

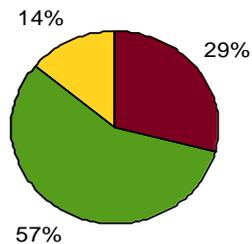
HELENA

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

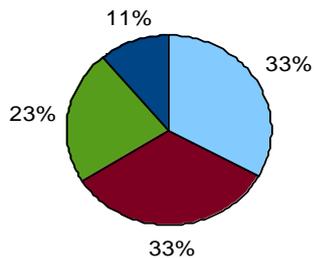
Tâche 1 : marionnettes



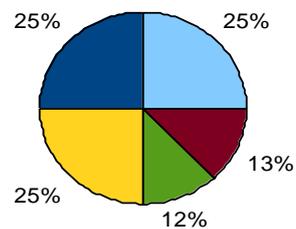
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



■ Absence de réponse

■ Réponse inappropriée au contexte

■ Réponse non verbale appropriée au contexte

■ Réponse holophrastique appropriée au contexte

■ Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte

■ Réponse élaborée appropriée au contexte

→ *Types de réponses* : Hélène ne fait aucune réponse inappropriée au contexte et les ¾ des réponses sont verbales.

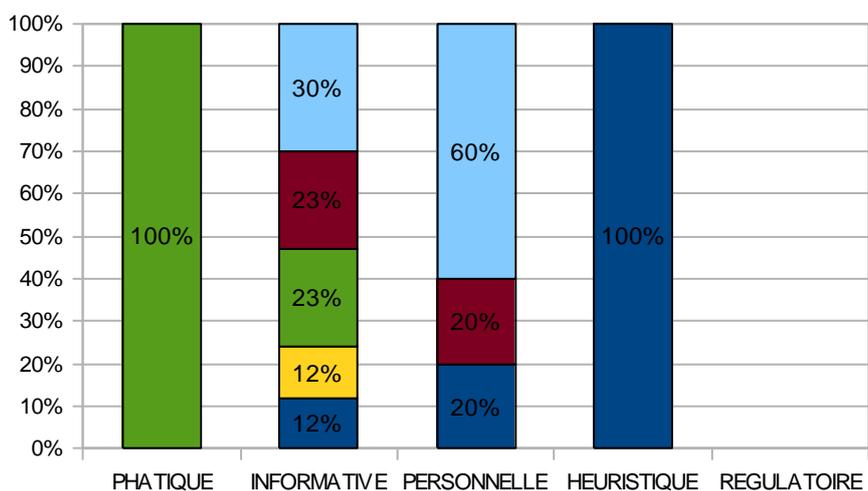
Tâche 1 : Hélène est curieuse avant de découvrir les marionnettes. La moitié des réponses sont élaborées ou avec élaboration minimale. L'item 3 : « Moi j'aime regarder la télévision » n'obtient pas de réponse.

Tâche 2 : Hélène ne demande pas de crayon pour dessiner les formes mais dessine avec son doigt, ce qui est approprié dans ce cas.

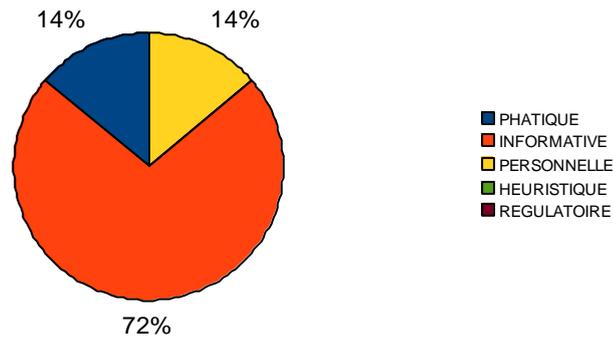
Tâche 3 : Plus de la moitié des réponses sont avec élaboration minimale ou élaborées. L'item 4 : « devine quoi ? » n'obtient pas de réponse.

Tâche 4 : C'est la tâche où Hélène répond le moins. Les demandes d'information et d'action ne sont pas observées.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTÉES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR HELENA (réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



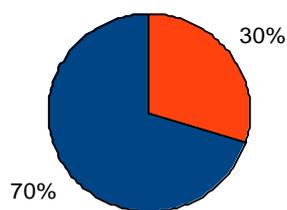
→ Fonctions de Halliday :

- . La fonction *phatique* s'observe uniquement de manière holophrastique.
- . La fonction *informative* est largement représentée avec plus de la moitié des réponses avec élaboration minimale ou élaborées.
- . La fonction *personnelle* : la majeure partie des réponses sont élaborées.
- . La fonction *heuristique* n'est pas présente.
- . La fonction *régulatoire* n'est pas observée.

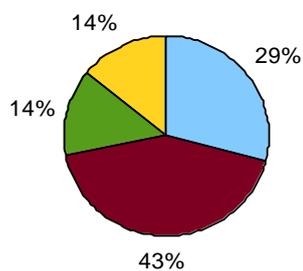
ANNEXE 7

BENOIT

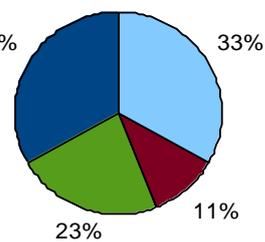
Tâche 1 : marionnettes



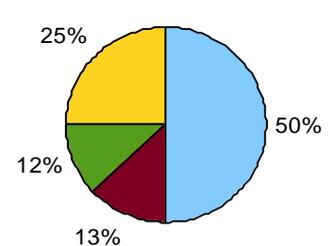
Tâche 2 : dessins



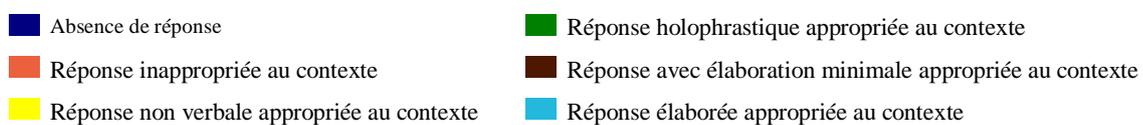
Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



TYPES DE REPONSES PAR TACHE



→ *Types de réponses* : On remarque une proportion importante d'absences de réponses concentrées sur les tâches 1 et 3 où la fonction ludique est présente. Par ailleurs, ¼ des réponses sont élaborées appropriées au contexte et concernent les tâches 2, 3 et 4.

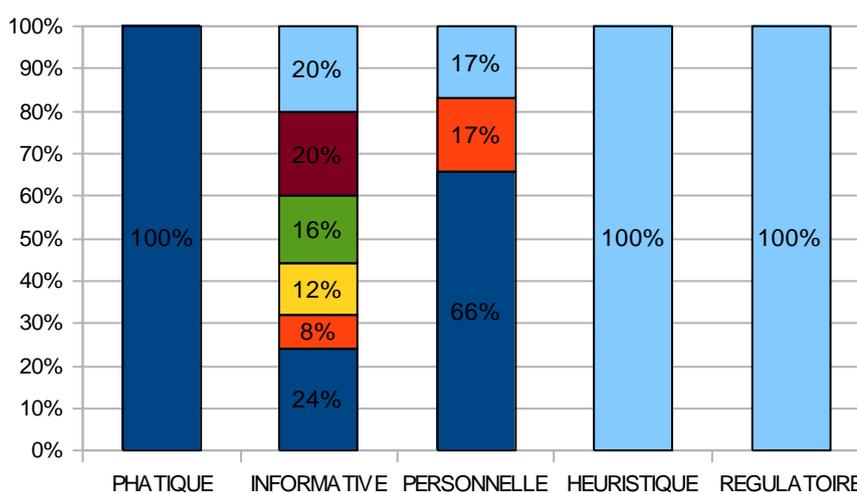
Tâche 1 : Benoît est enthousiaste au début quand il aperçoit les marionnettes mais dès que la marionnette de l'interlocuteur parle, il évite le regard de l'autre, refuse de participer et tape sur la marionnette, ce qui explique ce taux élevé d'absences de réponses et de réponses inappropriées au contexte. Quand nous lui demandons pourquoi il agit ainsi, il répond « parce que j'avais envie ».

Tâche 2 : Benoît adopte un comportement tout à fait approprié lors de cette tâche. Il répond de manière informative, prenant en compte l'interlocuteur.

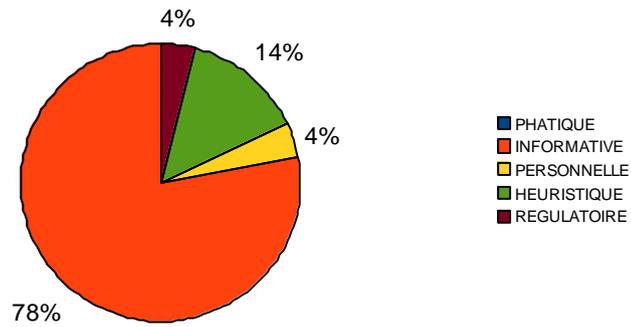
Tâche 3 : Malgré des absences de réponses en début et fin d'entretien, Benoît répond de manière appropriée et majoritairement élaborée sur le reste du jeu. Ses troubles de l'intelligibilité empêchent parfois l'interlocuteur de le comprendre mais lors du visionnage du film, ses réponses ont pu être précisées.

Tâche 4 : Les réponses de Benoît sont tout à fait appropriées et la moitié d'entre elles sont élaborées. Il est informatif mais parfois lent pour répondre.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTEES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR BENOIT
(réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



→ Fonctions de Halliday :

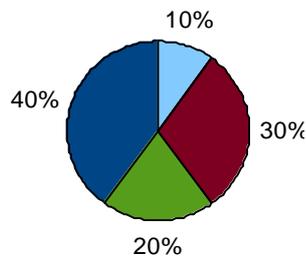
- . La fonction *phatique* n'est pas observée.
- . La fonction *informative* est représentée avec $\frac{2}{3}$ de réponses appropriées au contexte.
- . La fonction *personnelle* est très peu représentée.
- . La fonction *heuristique* est présente avec des réponses élaborées.
- . La fonction *régulatoire* est observée avec une unique réponse qui est élaborée et appropriée.

ANNEXE 8

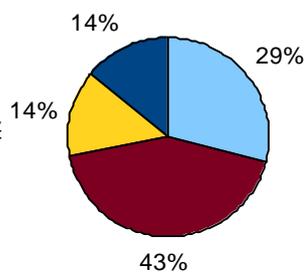
TIM

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

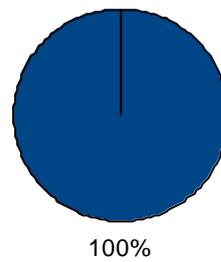
Tâche 1 : marionnettes



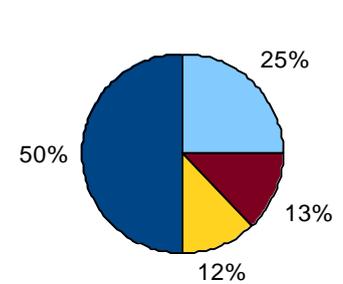
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



■ Absence de réponse
■ Réponse inappropriée au contexte

■ Réponse holophrastique appropriée au contexte
■ Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte

■ Réponse non verbale appropriée au contexte ■ Réponse élaborée appropriée au contexte

→ **Types de réponses** : Les absences de réponses constituent plus de la moitié des réponses de Tim au cours du test. Cela est dû aux tâches 1 et 4 mais surtout à la tâche 3, durant laquelle Tim refuse de décrocher le téléphone et de répondre à la moindre question. Tim ne produit aucune réponse inappropriée au contexte durant le test.

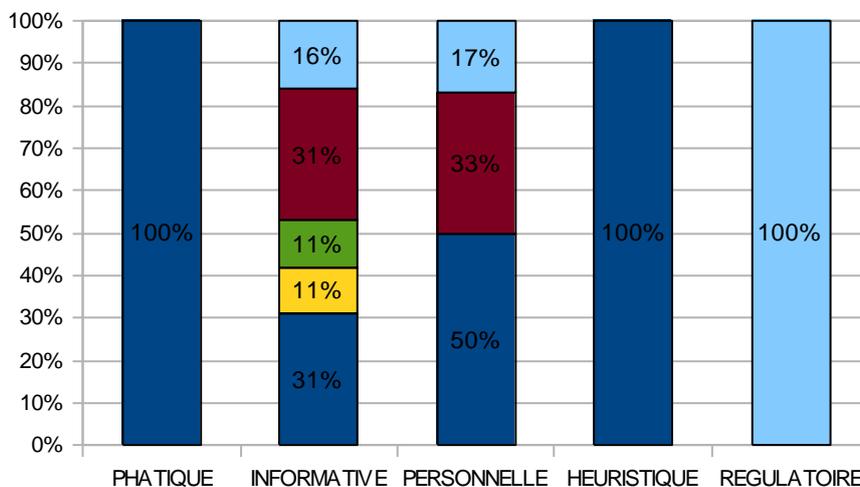
Tâche 1 : La proportion d'absences de réponses est assez importante durant cette tâche et aucune réponse non-verbale n'est présente.

Tâche 2 : La majorité des réponses de Tim au cours de cette tâche sont des réponses avec élaboration minimale ou même des réponses élaborées.

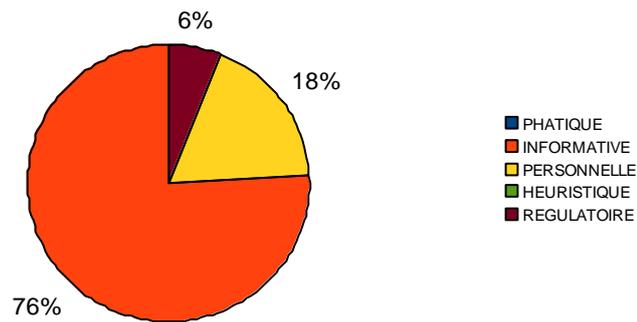
Tâche 3 : aucune réponse n'est apportée durant cette tâche puisque Tim refuse de décrocher le téléphone. Il verbalise même qu'il n'a pas envie de participer à cette activité.

Tâche 4 : La moitié des réponses de Tim sont des réponses non verbales. Il accepte ce qui est proposé mais son comportement montre qu'il y participe seulement car il s'y sent contraint.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTÉES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR TIM
(réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



→ Fonctions de Halliday :

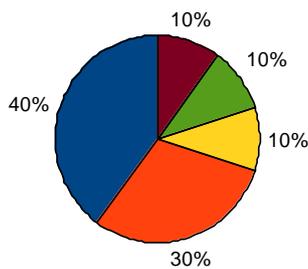
- . La fonction *phatique* est chutée avec 100% d'absences de réponses.
- . La fonction *informative* représente les $\frac{3}{4}$ des réponses de Tim appropriées au contexte, dont la moitié des réponses sont formulées avec élaboration minimale ou de manière élaborée.
- . La fonction *personnelle* ne représente qu'un faible pourcentage des réponses de Tim avec la moitié d'absences de réponses au sein de cette fonction.
- . La fonction *heuristique* n'est représentée que par des absences de réponses.
- . La fonction *régulatoire* ne représente qu'un faible pourcentage des réponses de Tim ; néanmoins, toutes les réponses relevant de cette fonction sont des réponses élaborées.

ANNEXE 9

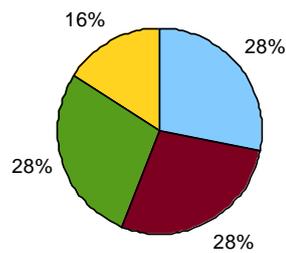
ALBAN

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

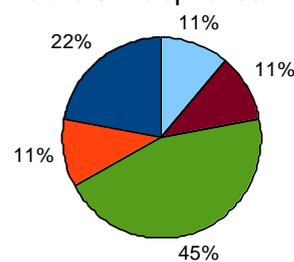
Tâche 1 : marionnettes



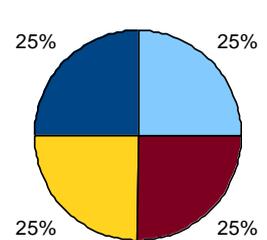
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



→ Types de réponses : Alban obtient un taux assez élevé d'absences de réponses dues principalement à la première tâche effectuée.

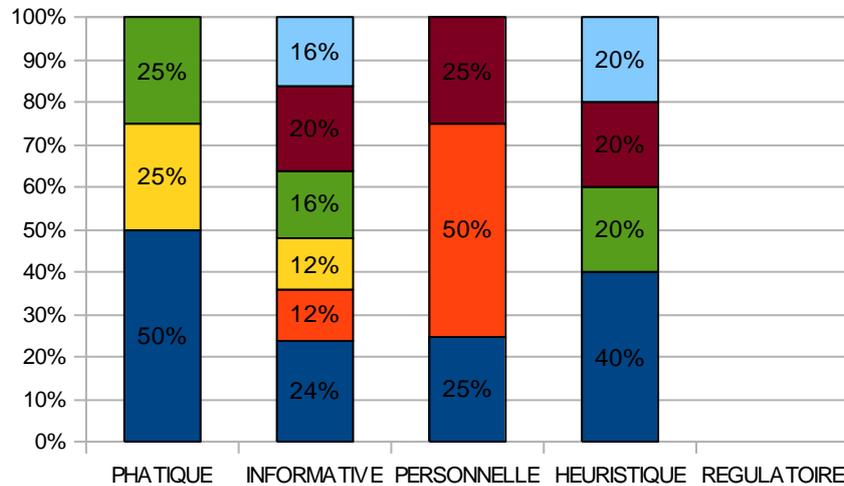
Tâche 1 : En effet, il est timide au début, sourit d'un air gêné mais semble content de voir les marionnettes. Il paraît surpris par les questions, ne semble pas bien les comprendre et y répond de manière inappropriée allant jusqu'à déstabiliser l'interlocuteur. Alban met les doigts dans sa bouche entre chaque séquence et semble inquiet.

Tâche 2 : Alban ne fait aucune absence de réponse ou réponse inappropriée au contexte. Ses réponses sont adaptées et souvent élaborées.

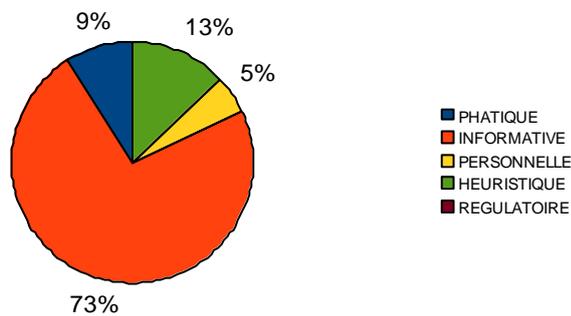
Tâche 3 : Alban explore les téléphones, ses réponses sont plus laconiques.

Tâche 4 : Alban est beaucoup plus détendu. Il ne répond pas aux questions quand il ne comprend pas.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTEES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR ALBAN (réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



→ Fonctions de Halliday :

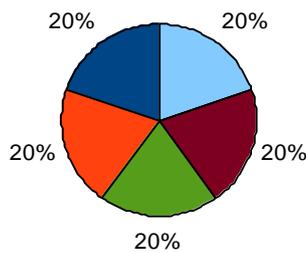
- . La fonction *phatique* est chutée avec beaucoup d'absences de réponses.
- . La fonction *informative* représente les $\frac{3}{4}$ des réponses d'Alban appropriées au contexte avec une majorité de réponses avec élaboration minimale.
- . La fonction *personnelle* ne représente qu'un faible pourcentage des réponses d'Alban avec beaucoup de réponses inappropriées au contexte.
- . La fonction *heuristique* est plus explorée que dans le jeu semi-dirigé.
- . La fonction *régulatoire* n'est pas observée.

ANNEXE 10

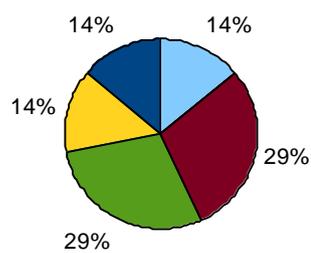
EMMA

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

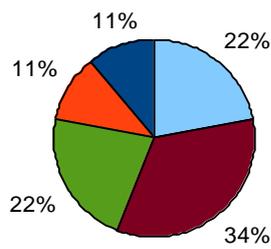
Tâche 1 : marionnettes



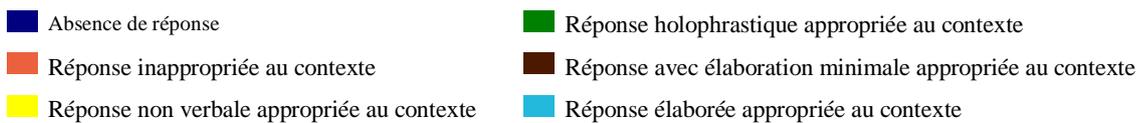
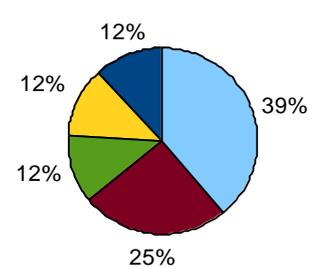
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



→ Types de réponses : La moitié des réponses d'Emma sont soit élaborées soit avec élaboration minimale appropriées au contexte. La tâche la plus chutée est la première tâche comme pour l'ELO avec de nombreuses absences de réponses et de réponses inappropriées au contexte.

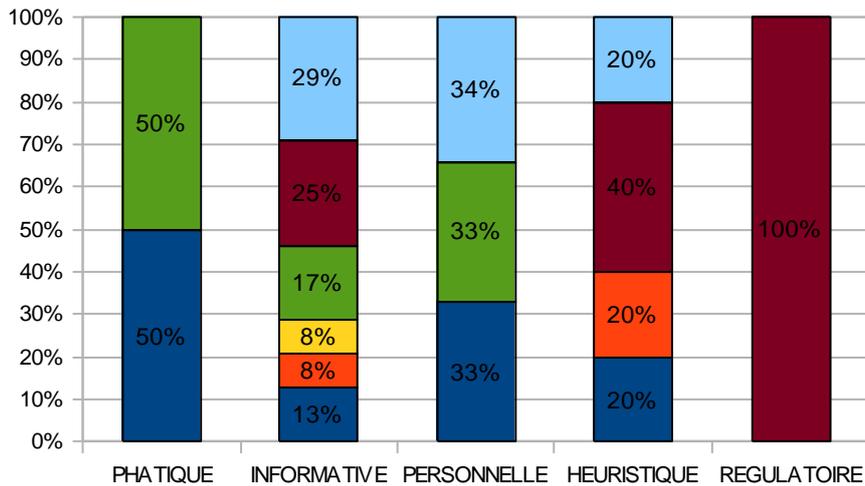
Tâche 1 : Au début, Emma se montre curieuse et enjouée. Mais certains items ne semblent pas compris. Par exemple, l'item 4 : « dis-moi, quelle est ton émission préférée ? » et l'item 6 : « Veux-tu savoir quelle est mon émission préférée ? » où Emma répond de manière inappropriée.

Tâche 2 : Les réponses d'Emma sont beaucoup plus adaptées et sont le plus souvent holophrastiques ou avec élaboration minimale.

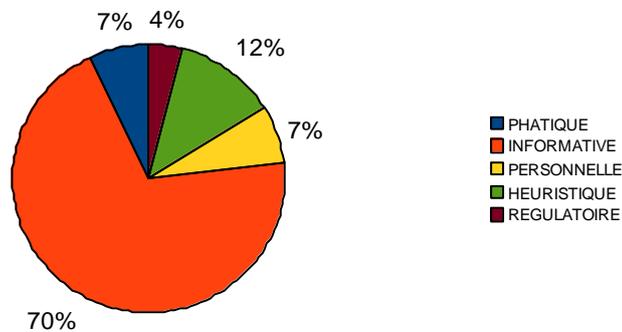
Tâche 3 : Emma ne répond pas de façon appropriée à l'item 4 : « devine quoi ? » et ne termine pas l'échange. Toutes les autres réponses sont appropriées.

Tâche 4 : Plus des $\frac{2}{3}$ des réponses sont élaborées ou avec élaboration minimale appropriées au contexte. Emma fait des demandes d'action et d'information.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTÉES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR EMMA
 (réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



→ Fonctions de Halliday :

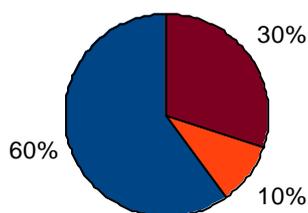
- . La fonction *phatique* est représentée avec la moitié de non réponses car Emma ne termine pas les conversations.
- . La fonction *informative* : Emma est le plus souvent informative mais peut avoir des difficultés d'adaptation et de compréhension qui expliquent certaines réponses inappropriées et absences de réponses.
- . La fonction *personnelle* est présente mais peu représentée avec des réponses appropriées au contexte quand Emma répond.
- . La fonction *heuristique* est présente avec une majorité de réponses élaborées et appropriées au contexte.
- . La fonction *régulatoire* est observée avec une réponse appropriée au contexte.

ANNEXE 11

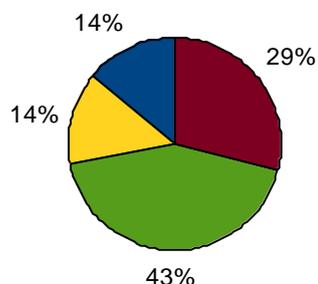
ALLAN

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

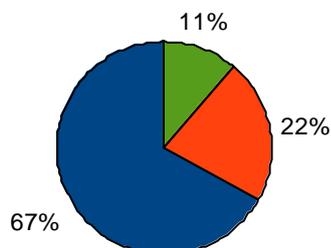
Tâche 1 : marionnettes



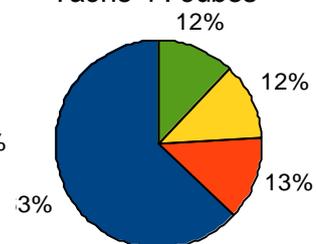
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



■ Absence de réponse

■ Réponse inappropriée au contexte

■ Réponse non verbale appropriée au contexte

■ Réponse holophrastique appropriée au contexte

■ Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte

■ Réponse élaborée appropriée au contexte

→ Types de réponses : Les absences de réponses représentent la moitié des réponses totales d'Allan dans le test. Les situations conversationnelles fictives semblent poser plus de problème à Allan que les situations conversationnelles réelles.

Tâche 1 : Allan n'est pas dans la communication : beaucoup de questions restent sans réponse de sa

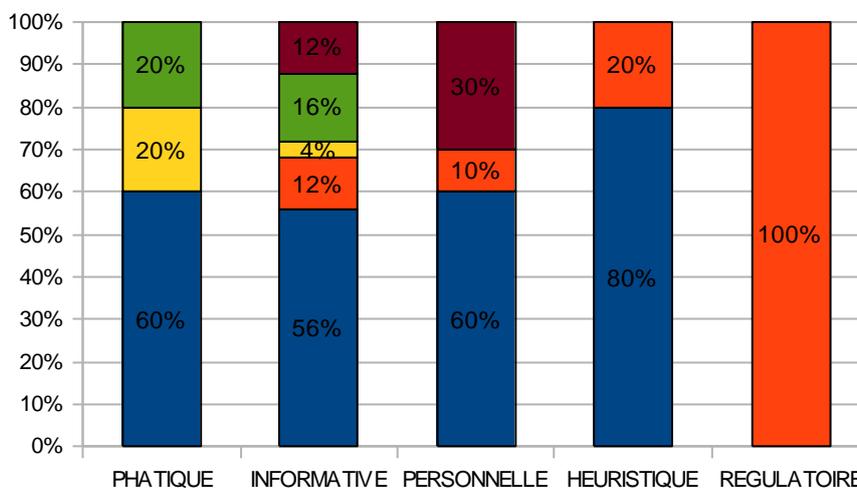
part et il produit même une réponse inadaptée. Il n'est pas non plus dans le « faire-semblant » avec sa marionnette, à un moment il explore même la pièce, sa marionnette à la main. Sa marionnette a tendance à être agressive vis-à-vis de celle de son interlocuteur mais paradoxalement elle recherche le contact physique avec ce dernier.

Tâche 2 : Elle est la seule tâche qui contient peu d'absences de réponses. Allan maintient cette fois l'échange avec des réponses minimales.

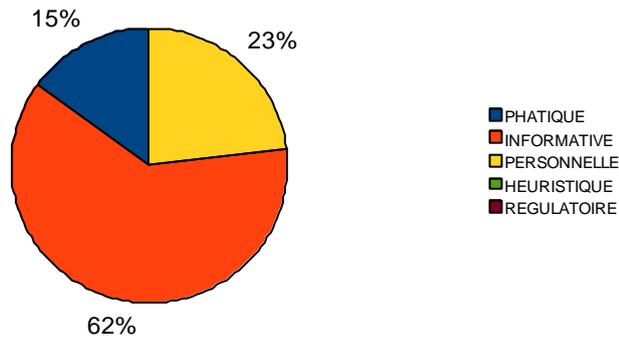
Tâche 3 : Seule une réponse est apportée à l'interlocuteur : « allo! » ; Allan dit « au revoir » dès le début de la tâche et raccroche le téléphone puis le décroche à nouveau lorsque l'interlocuteur le refait sonner, mais il n'apporte alors plus aucune réponse à son interlocuteur.

Tâche 4 : A nouveau, Allan n'apporte qu'une réponse à son interlocuteur durant la tâche : il dit « tiens! » lorsque celui-ci lui demande ses blocs.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTÉES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR ALLAN (réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



→ Fonctions de Halliday :

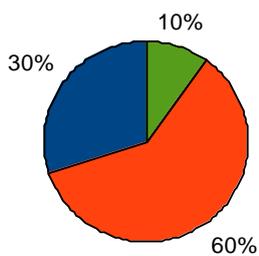
- . La fonction *phatique* est chutée avec beaucoup d'absences de réponses.
- . La fonction *informative* représente plus des $\frac{3}{4}$ des réponses d'Allan appropriées au contexte.
- . La fonction *personnelle* représente un faible pourcentage des réponses d'Allan avec beaucoup d'absences de réponses.
- . La fonction *heuristique* est assez peu explorée et est très chutée avec quatre absences de réponses sur cinq réponses, et une réponse inappropriée au contexte.
- . La fonction *régulatoire* n'est pas observée dans les réponses appropriées au contexte d'Allan.

ANNEXE 12

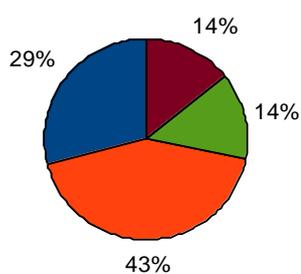
THERESE

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

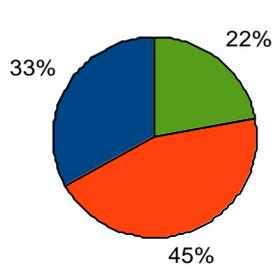
Tâche 1 : marionnettes



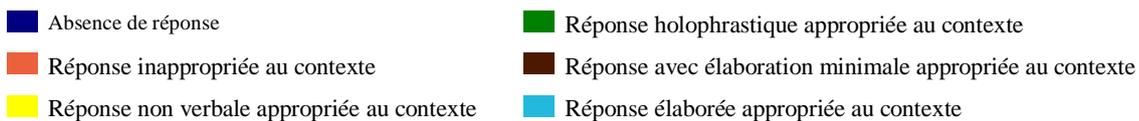
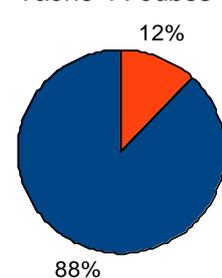
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



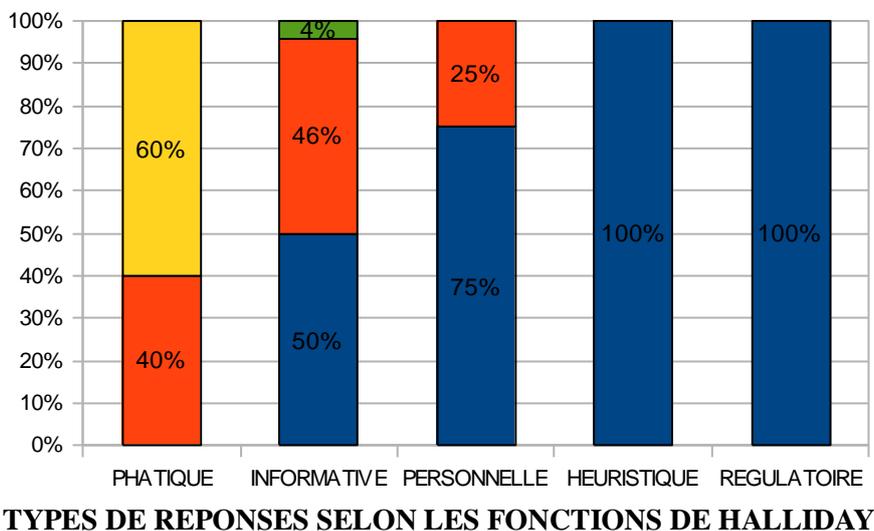
→ Types de réponses : On remarque une majorité d'absences de réponses dues essentiellement à la tâche n° 4 , également beaucoup de réponses inappropriées, les autres réponses étant holophrastiques surtout.

Tâche 1 : Thérèse est contente de voir les marionnettes. Elle fait beaucoup de réponses en écholalie ou ne répond pas. Puis elle colle sa marionnette à l'autre.

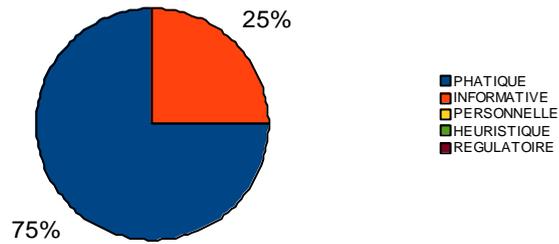
Tâche 2 : Elle passe facilement à cette deuxième activité et est attentive au début. Mais rapidement, elle ne semble pas comprendre ce qu'elle doit faire, tourne sa tête sur le côté en poussant un cri. Puis, quand nous lui donnons un crayon, elle revient dans l'échange. Ensuite, Thérèse ne peut dire quel dessin elle préfère, elle en pointe plusieurs. Enfin, elle peut informer son interlocuteur qu'elle a fini de dessiner.

Tâche 3 : Thérèse ressent le besoin de bouger, se lève mais elle accepte de revenir s'asseoir. Elle répond en écholalie dans un premier temps, puis joue avec le téléphone sans répondre systématiquement.

Tâche 4 : Thérèse joue avec les blocs et ne répond pas à l'interlocuteur. Elle demande d'autres blocs pour jouer et interpelle l'interlocuteur pour qu'il regarde ce qu'elle fait. Enfin, elle demande à voir sa maman.



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTÉES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR THERESE
(réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



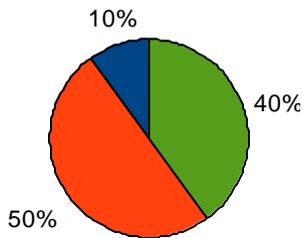
→ Fonctions de Halliday :

- . La fonction *phatique* est la plus représentée et la plus appropriée, mais beaucoup de réponses sont écholaliques.
- . La fonction *informative* est peu représentée. De nombreuses réponses sont soit absentes, soit inappropriées.
- . La fonction *personnelle* : on constate soit une absence de réponse, soit des réponses inappropriées.
- . Les fonctions *heuristique* et *régulatoire* ne sont pas observées.

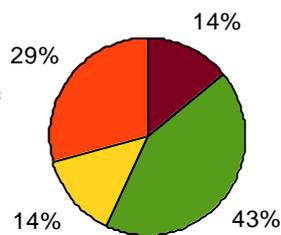
MARGOT

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

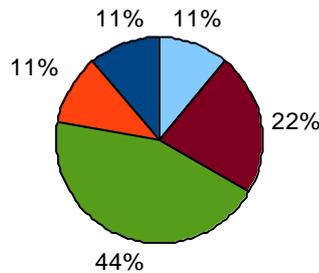
Tâche 1 : marionnettes



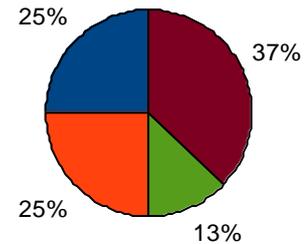
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



■ Absence de réponse

■ Réponse inappropriée au contexte

■ Réponse non verbale appropriée au contexte

■ Réponse holophrastique appropriée au contexte

■ Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte

■ Réponse élaborée appropriée au contexte

→ Types de réponses : Margot apporte beaucoup de réponses inappropriées au contexte durant le test.

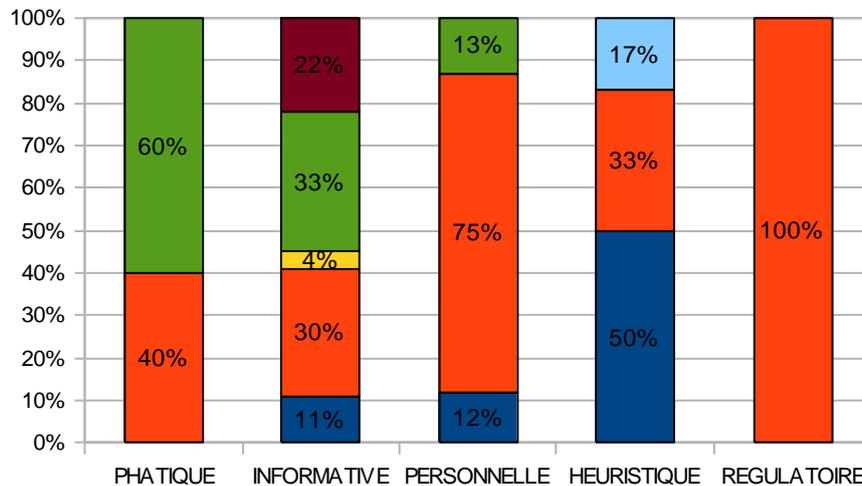
Tâche 1 : En effet, durant cette tâche Margot est contente de voir les marionnettes mais elle rit ou donne une réponse sans rapport avec la question. Il lui arrive aussi de répondre par un jargon.

Tâche 2 : Margot fait beaucoup de mimiques étranges et paraît déstabilisée lorsque nous ne lui avons pas donné de crayon pour qu'elle dessine. Durant le reste de la tâche, elle répond aux questions de manière holophrastique pour la plupart. Elle ne suit pas la consigne pour le dessin, elle nous précise alors : « je vais faire cinq ballons ».

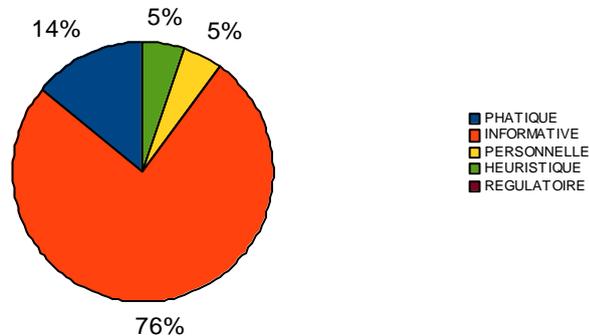
Tâche 3 : Margot investit beaucoup les téléphones, elle est dans l'échange avec son interlocuteur mais produit néanmoins du jargon lors de la réponse à une question.

Tâche 4 : Margot est dans l'échange avec son interlocuteur même si ses réponses ne sont pas toujours adaptées.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTÉES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR MARGOT (réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



→ Fonctions de Halliday :

- . La fonction *phatique* est la deuxième fonction la plus utilisée par Margot, représentée par une majorité de réponses holophrastiques.
- . La fonction *informative* représente plus des $\frac{3}{4}$ des réponses de Margot appropriées au contexte avec une majorité de réponses avec élaboration minimale ou élaborées.
- . La fonction *personnelle* est chutée avec une majorité de réponses inappropriées au contexte.
- . La fonction *heuristique* est peu explorée comme dans le jeu semi-dirigé.

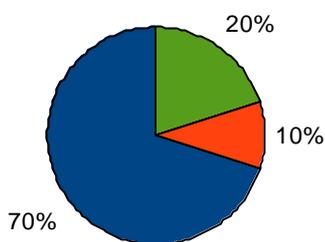
. La fonction *régulatoire* ne donne lieu qu'à des réponses inappropriées au contexte.

ANNEXE 14

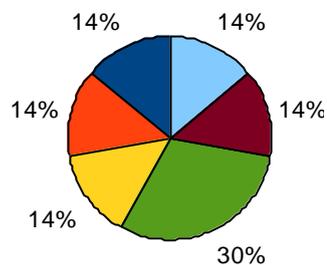
SAEL

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

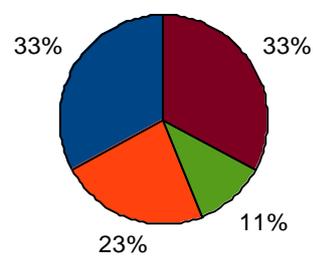
Tâche 1 : marionnettes



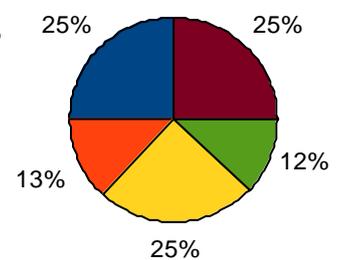
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



■ Absence de réponse

■ Réponse inappropriée au contexte

■ Réponse non verbale appropriée au contexte

■ Réponse holophrastique appropriée au contexte

■ Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte

■ Réponse élaborée appropriée au contexte

→ Types de réponses : Saël obtient un taux assez élevé d'absence de réponses dû en grande partie à la première tâche effectuée.

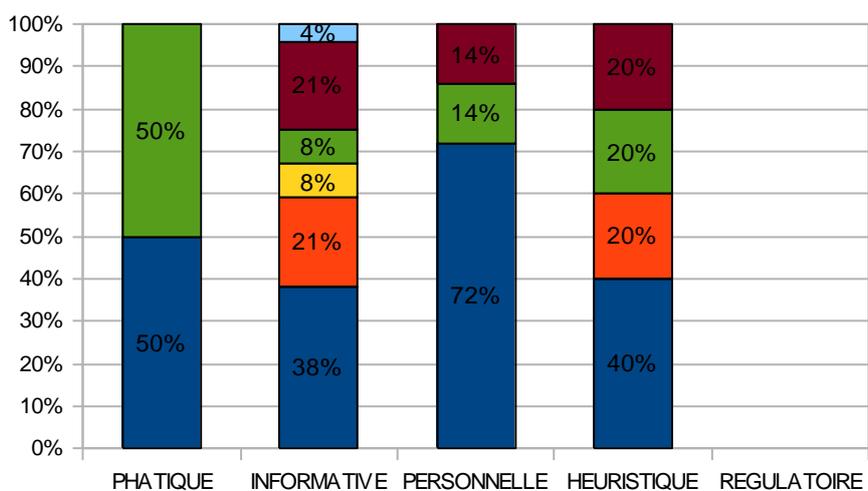
Tâche 1 : Saël ne répond qu'à trois questions de son interlocuteur ; une réponse sur les trois est inappropriée au contexte.

Tâche 2 : Saël échange plus avec son interlocuteur mais il produit tout de même une réponse inadaptée au contexte.

Tâche 3 : Il semble apprécier cette tâche et le contact est établi avec son interlocuteur mais deux réponses sont inappropriées au contexte.

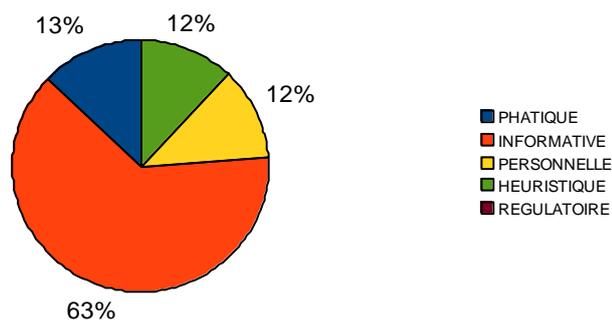
Tâche 4 : Saël demande des informations : « Qu'est-ce que c'est comme bloc? » et « Un joruf? ». Quelques questions de son interlocuteur restent sans réponse de sa part et nous constatons une écholalie lors de la deuxième question.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTÉES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR SAEL

(réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



→ Fonctions de Halliday :

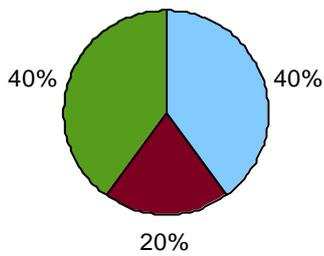
- . La fonction *phatique* est peu représentée dans les réponses de Saël. Au sein de cette fonction, il obtient autant d'absences de réponses que de réponses holophrastiques.
- . La fonction *informative* représente plus des trois quarts des réponses de Saël appropriées au contexte. Tous les niveaux de réponses sont représentés au sein de cette fonction.
- . La fonction *personnelle* est plus représentée que les fonctions phatique et heuristique mais donne lieu à plus de 70% d'absences de réponses.
- . La fonction *heuristique* est plus explorée que dans le jeu semi-dirigé.
- . La fonction *régulatoire* n'est pas observée.

ANNEXE 15

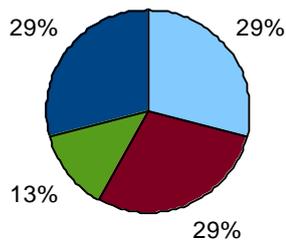
MATTHIS

TYPES DE REPONSES PAR TACHE

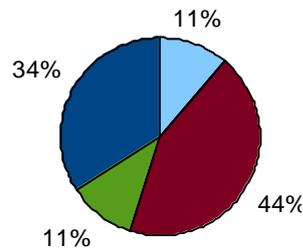
Tâche 1 : marionnettes



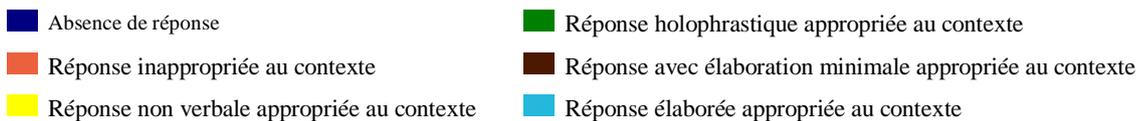
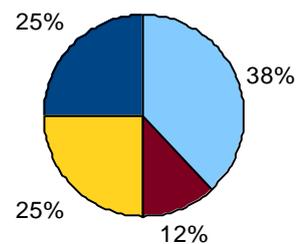
Tâche 2 : dessins



Tâche 3 : téléphones



Tâche 4 : cubes



→ Types de réponses : Matthis ne produit aucune réponse inappropriée au contexte et les autres niveaux de réponses sont représentés de manière assez homogène.

Tâche 1 : Il n'utilise pas la marionnette en tant que telle et son attention et son regard sont

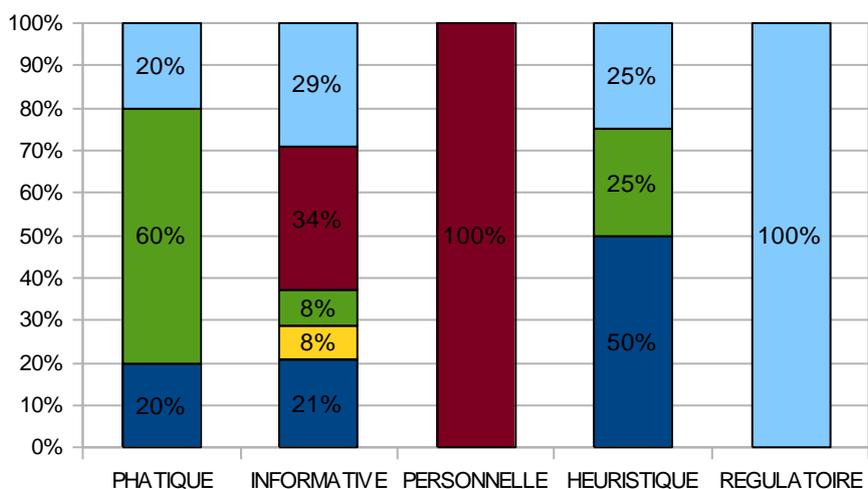
concentrés dessus. Quelques regards sont néanmoins à l'intention de son interlocuteur. Il répond de manière appropriée et élaborée aux questions qui lui sont posées. Une demande d'information apparaît car il ne sait pas ce qu'est une émission.

Tâche 2 : Il est souvent en attente de l'approbation de son interlocuteur ; il paraît peu sûr de lui.

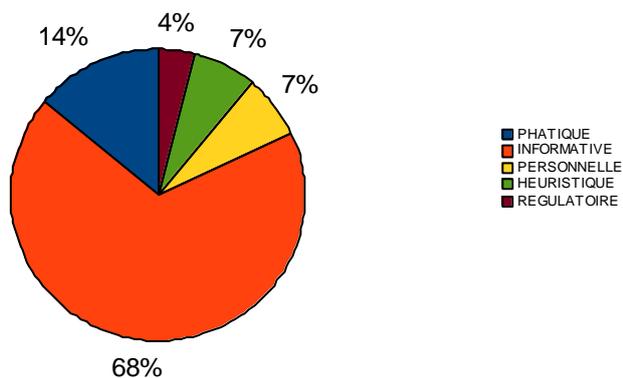
Tâche 3 : Lorsque Matthis répond aux questions, c'est toujours avec une élaboration minimale.

Tâche 4 : Une nouvelle demande d'information a lieu : « C'est quoi un joruf? ». Quelques réponses sont non verbales.

TYPES DE REPONSES SELON LES FONCTIONS DE HALLIDAY



FONCTIONS DE HALLIDAY REPRESENTÉES SUR L'ENSEMBLE DU TEST POUR MATTHIS (réponses uniquement appropriées au contexte : niveaux 2 à 5)



→ Fonctions de Halliday :

- . La fonction *phatique* est la deuxième fonction la plus représentée parmi les réponses appropriées au contexte et les réponses majoritaires au sein de cette fonction sont les réponses holophrastiques et élaborées.
- . La fonction *informative* est la fonction la plus représentée et il y a peu de réponses non verbales en son sein.
- . La fonction *personnelle* est peu représentée mais toutes les réponses au sein de cette fonction sont avec élaboration minimale.
- . La fonction *heuristique* est plus explorée que dans le jeu semi-dirigé.
- . La fonction *régulatoire* est observée, avec une unique réponse élaborée.

Résumé

Les orthophonistes évaluent systématiquement les aspects formels du langage lors des explorations langagières mais la pragmatique, qui en est un aspect informel, n'est pas automatiquement évaluée par manque d'outils adaptés. Nous avons donc cherché à savoir s'il était possible d'en proposer un permettant cette évaluation. Nous avons alors émis l'hypothèse qu'un test objectif pouvait remplir ce rôle, mais qu'il devait être complété par un outil subjectif pour que l'évaluation soit la plus juste possible. Ainsi, nous avons testé cette hypothèse auprès de quatorze enfants ayant soit des troubles primaires du langage, soit des troubles du langage secondaires à une pathologie psychique.

Nous nous sommes d'abord appuyées sur des éléments précis de l'anamnèse de l'enfant, sur son observation clinique et sur des résultats obtenus à une batterie formelle (ELO) pour détecter des troubles de la pragmatique. Puis lors d'un jeu semi-dirigé, les habiletés pragmatiques de l'enfant ont été renseignées sur une grille d'observation répertoriant les comportements verbaux, non verbaux et infra-verbaux. Cette grille a également été remplie par la suite grâce à un test objectif et étalonné (Shulman). Ces deux outils complémentaires ont permis de faire une évaluation aussi précise que possible de la compétence pragmatique au cours des explorations langagières. Cette étude met en avant le caractère complexe des relations existant entre compétence linguistique et compétence pragmatique et l'importance d'en tenir compte. Leur développement n'est en effet pas toujours symétrique mais pour la majorité des enfants, compétences linguistique et pragmatique sont liées.

Mots-clés :

- pragmatique
- orthophonie
- bilan
- enfants
- troubles langagiers