



UNIVERSITÉ DE NANTES

Unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales

Année Universitaire 2019-2020

## **Mémoire**

Pour l'obtention du

## **Certificat de Capacité en Orthophonie**

Adaptation du LUI-Français Canadien en  
français standard : étude pilote

**présenté par Charlotte AIT-MADEN**

**Née le 12/03/1995**

Président du jury : Madame Prudhon Emmanuelle - Orthophoniste, chargée de cours, co-directrice pédagogique du CFUO de Nantes

Directeur du Mémoire : Madame Prince Typhanie – Enseignant-chercheur, co-directrice pédagogique du CFUO de Nantes

Co-directrice du Mémoire : Madame Desvé Mélinda – Orthophoniste, chargée de cours

Membre du jury : Madame Cyprien Marion – Orthophoniste

# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je voudrais chaleureusement remercier ma directrice de mémoire Typhanie Prince ainsi que ma co-directrice Mélinda Desvé pour leurs disponibilités, leur soutien tout au long de ce travail et les précieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens également à remercier les auteures du LUI et du LUI-français, Daniela O'Neill et Diane Pesco, de m'avoir donné leur accord pour l'utilisation de leur outil et pour m'avoir aiguillée dans la mise en place de mon protocole.

Je souhaiterais de plus remercier ma maître de stage Eva Sedletzki, orthophoniste au CRA d'Aquitaine, qui m'a encouragée dans ce choix de mémoire lors de mon stage de 4<sup>ème</sup> année.

Je tiens également à remercier Salim Rivière, enseignant en Statistiques à l'Université de Nantes, pour sa gentillesse, sa disponibilité et sa précieuse aide pour le traitement statistique.

Merci aux membres du jury, Emmanuelle Prudhon et Marion Cyprien pour le temps consacré à la lecture de mon mémoire et pour leur expertise.

J'aimerais évidemment remercier chaleureusement tous les parents ayant participé à l'étude ainsi que toutes les personnes, crèches et mairies qui m'ont aidé à diffuser ce questionnaire partout en France. Sans eux, mon travail n'aurait pas été le même.

Je tiens également à remercier ma famille et mes proches pour leur inconditionnel soutien, leur patience et leurs encouragements tout au long de mon cursus.

Pour finir, un grand merci à ma promo, au super groupe des Pépouses et tout particulièrement à Marie et à Manon pour tous les merveilleux moments partagés ensemble lors de ces 5 années d'études !

## **ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT**

« 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 ».

Je soussignée, Charlotte AIT-MADEN, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes ses formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à Nantes, le 03.05.2020

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	8
<b>PARTIE I – REPÈRES THÉORIQUES</b> .....	9
<b>CHAPITRE 1 – DONNÉES THÉORIQUES SUR LE DÉVELOPPEMENT TYPIQUE DE LA PRAGMATIQUE CHEZ LE TOUT PETIT</b> .....	9
1.1 Les compétences innées du nourrisson : précurseurs au développement de la pragmatique.....	9
1.1.1 <i>La continuité transnatale</i> .....	10
1.1.2 <i>L'imitation réflexe</i> .....	10
1.1.3 <i>Les cris et la socialisation des pleurs</i> .....	10
1.1.4 <i>Le proto-dialogue</i> .....	11
1.1.5 <i>L'intersubjectivité primaire</i> .....	11
1.1.6 <i>Le « turn-taking »</i> .....	11
1.2 Le développement des compétences sociales, piliers du développement pragmatique.....	12
1.2.1 <i>L'imitation</i> .....	12
1.2.2 <i>L'attention conjointe</i> .....	13
1.2.3 <i>Le pointage gestuel</i> .....	13
1.2.4 <i>Les tours de rôle, de parole et la gestion de la conversation</i> .....	14
1.2.5 <i>La « théorie de l'esprit »</i> .....	15
<b>CHAPITRE 2 - LES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE</b> .....	16
2.1 Classification des troubles et pathologies.....	16
2.1.1 <i>Définition et expression des troubles pragmatiques chez l'enfant</i> .....	16
2.1.2 <i>Troubles de la pragmatique et pathologies</i> .....	19
2.1.3 <i>Troubles primaires et secondaires</i> .....	20
2.1.4 <i>Sévérité des troubles</i> .....	20
2.2 Développement atypique des compétences communicationnelles et pragmatiques chez le tout-petit.....	21
2.2.1 <i>Difficultés non verbales observées lors de la première année de vie</i> .....	21
2.2.2 <i>Difficultés non verbales observées entre l'âge de 1 an et 3 ans</i> .....	22
2.2.3 <i>Expression des difficultés observées dans le langage oral avant l'âge de 3 ans</i> .....	23

CHAPITRE 3 – L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES.....	24
3.1 Les compétences pragmatiques évaluées chez le tout-petit.....	25
3.1.1 <i>La compétence pragmatique : définition et grands axes.....</i>	25
3.1.2 <i>Les compétences pragmatiques évaluées chez le tout-petit.....</i>	26
3.1.3 <i>Intérêts et objectifs de l'évaluation des compétences pragmatiques chez le tout-petit.....</i>	27
3.2 Les modalités et les outils d'évaluation des compétences pragmatiques.....	28
3.2.1 <i>L'évaluation directe et indirecte.....</i>	28
3.2.2 <i>Les outils utilisés pour évaluer les troubles de la pragmatique.....</i>	28
3.3 Principaux questionnaires français évaluant le développement du langage et de la pragmatique chez le tout-petit.....	31
3.3.1 <i>L'IFDC : l'Inventaire Français du Développement Communicatif.....</i>	32
3.3.2 <i>Le DLPF : Développement du Langage de Production en Français.....</i>	32
<b>PARTIE II – MÉTHODOLOGIE, EXPÉRIMENTATION ET RÉSULTATS.....</b>	<b>34</b>
CHAPITRE 4 – MÉTHODE, MATÉRIEL ET CONDITIONS EXPÉRIMENTALES.....	34
4.1 Problématiques et buts de l'étude.....	34
4.2 Présentation du « LUI » et de sa version franco-canadienne.....	35
4.2.1 <i>Informations générales et intérêts de l'outil dans la pratique internationale....</i>	35
4.2.2 <i>L'adaptation du LUI original vers le français canadien.....</i>	36
4.2.3 <i>Structure, contenu et cotation de l'outil.....</i>	36
4.2.4 <i>Validation, étalonnage et fiabilité du LUI-français au Canada.....</i>	38
4.3 Modification du matériel.....	39
4.3.1 <i>Adaptation de la version franco-canadienne du LUI en français standard .....</i>	39
4.3.2 <i>Modification de son format de diffusion.....</i>	39
4.4 Protocole expérimental.....	40
4.4.1 <i>Présentation de la population.....</i>	40
4.4.2 <i>Procédure d'expérimentation.....</i>	42
CHAPITRE 5 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	43
5.1 Statistiques descriptives.....	44
5.1.1 <i>Sujets inclus dans l'étude.....</i>	44
5.1.2 <i>Répartition des sujets selon la géographie et le niveau d'étude des parents....</i>	44
5.1.3 <i>Scores obtenus à la version française du LUI-français.....</i>	45
5.2. Statistiques comparatives.....	47

5.2.1 Comparaison des scores obtenus par les garçons et les filles au LUI-français (France) par tranche d'âge.....	47
5.2.2 Comparaison des scores obtenus par les enfants au LUI-français (France) entre les différentes tranches d'âge.....	48
5.2.3 Comparaison des scores obtenus par les sujets canadiens et français au LUI-Français (Canada et France).....	49
<b>PARTIE III – DISCUSSION.....</b>	<b>50</b>
<b>CHAPITRE 6 – ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....</b>	<b>50</b>
6.1 Validation des hypothèses.....	50
6.1.1 Effet du sexe.....	50
6.1.2 Effet de l'âge.....	51
6.1.3 Comparaison inter-population.....	52
6.2 Limites et biais de l'étude.....	53
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>55</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>57</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....</b>	<b>64</b>
<b>LISTE DES ANNEXES.....</b>	<b>65</b>
Annexe n°1 : Vue d'ensemble du développement pragmatique de l'enfant de 0 à 4 ans.....	66
Annexe n°2 : PTP : Profil des Troubles Pragmatiques.....	68
Annexe n°3 : Liste des principaux outils d'évaluation du langage utilisés en France avec les enfants de la naissance à 4 ans.....	69
Annexe n°4 : DLPF : Catégories, nombres d'items évalués et exemple de questions.....	71
Annexe n°5 : Tableau récapitulatif des scores des sujets canadiens au LUI-français (Canada) : score total et par partie, selon l'âge et le sexe des enfants.	73
Annexe n°6 : Tableau récapitulatif des scores des sujets canadiens au LUI-français (Canada) sur les sous-échelles cotées, selon l'âge et le sexe des enfants.....	74
Annexe n°7 : Version modifiée de la version franco-canadienne du LUI.....	76
Annexe n°8 : Notice explicative du projet de mémoire.....	77
Annexe n°9 : Tableau récapitulatif des scores des sujets français au LUI-français (sur le total et les parties 2 et 3) selon l'âge et le sexe des enfants.....	79

Informations sur la cotation.....	79
Annexe n°10 : Tableaux récapitulatifs des scores des sujets français au LUI- français (sur les sous-échelles cotées) selon l'âge et le sexe des enfants.....	80
Annexe n°11 : Diagramme des scores moyens aux sous-échelles du LUI- français (exprimés en pourcentage) par tranche d'âge.....	82
Annexe n°12 : Tableau comparatif des scores des garçons et des filles français par tranche d'âge.....	83
Annexe n°13 : Tableau comparatif des scores moyens obtenus par les enfants français au LUI-français (Total) entre les différentes tranches d'âge.....	84
Annexe n°14 : Tableau comparatif des scores totaux moyens obtenus au LUI- français (Total) par les enfants français et canadiens.....	85
Annexe n°15 : Tableau comparatif des scores moyens obtenus à la partie 2 du LUI-français par les enfants canadiens et français.....	86
Annexe n°16 : Tableau comparatif des scores moyens obtenus à la partie 3 du LUI-français par les enfants canadiens et français.....	87

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les compétences communicationnelles et pragmatiques se mettent en place précocement chez l'enfant. Toutefois, dans certaines pathologies et notamment chez des enfants présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme, on peut observer des difficultés pour acquérir ces compétences voire constater de véritables troubles pragmatiques. Ces derniers doivent faire l'objet d'une évaluation précoce et d'une prise en soin adaptée. Cependant, il existe actuellement peu d'outils francophones français évaluant ces compétences, en particulier pour les enfants âgés de moins de 3 ans (Kern, 2019).

Afin de pallier ce manque d'outils, nous nous sommes penchés sur les instruments utilisés à l'étranger pour évaluer les compétences pragmatiques chez l'enfant. Un questionnaire parental anglophone, le « Language Use Inventory », élaboré par Daniela O'Neill au Canada en 2009 a retenu notre attention. Cet outil, dont les objectifs principaux sont de repérer et déceler des troubles de la pragmatique chez des enfants âgés de 18 à 47 mois et de permettre aux orthophonistes d'élaborer des projets thérapeutiques adaptés à chaque enfant, a bénéficié en 2016 d'une adaptation en français canadien et d'une première étude pilote. Nous proposons d'adapter cette version afin d'en concevoir une équivalence francophone française. Après y avoir apporté quelques modifications dans le but de la faire mieux correspondre aux exigences du français standard, notre projet consistera à mener une étude préliminaire de cet outil sur une population d'enfants francophones français âgés de 18 mois à 36 mois et de comparer nos résultats à ceux obtenus par les sujets francophones canadiens.

Dans une première partie, nous présenterons de manière chronologique le développement typique des premières compétences communicationnelles et pragmatiques observables entre la naissance et l'âge de 3 ans. Nous définirons ensuite de manière générale les troubles de la pragmatique repérables chez l'enfant et plus spécifiquement chez le tout-petit. Enfin, nous nous intéressons à l'évaluation de la compétence pragmatique chez ce dernier.

Dans une deuxième partie, nous présenterons le « Language Use Inventory », sa version franco-canadienne et les modifications apportées à cette dernière. Nous détaillerons ensuite la méthodologie employée pour réaliser notre étude et exposerons les résultats obtenus par nos sujets français. Nous comparerons enfin ces résultats à ceux des enfants de l'étude canadienne.

Dans une dernière partie, nous discuterons de nos hypothèses et de nos résultats avant d'exposer les limites et intérêts de notre travail et d'en proposer différentes perspectives.

# **PARTIE I – REPÈRES THÉORIQUES**

## **CHAPITRE 1 – DONNÉES THÉORIQUES SUR LE DÉVELOPPEMENT TYPIQUE DE LA PRAGMATIQUE CHEZ LE TOUT PETIT**

Les compétences pragmatiques de l'enfant ont la particularité de se construire sur une très large période, s'étendant de la naissance à l'âge adulte (Monfort et al., 2005). Elles commencent en effet à se développer précocement, bien avant l'émergence et l'acquisition du langage oral, faculté notamment considérée comme efficace qu'à partir de l'âge de 18 mois (Bruner, 1983) et vont se spécifier et se complexifier progressivement au cours des années (Coquet, 2013b, Monfort et al., 2005). Dans ce chapitre nous nous intéresserons spécifiquement au développement de la pragmatique chez le tout-petit, de la naissance à l'âge de 3 ans.

Pour expliquer l'émergence et l'évolution de ces compétences, nous nous appuyerons sur la frise développementale de Sophie Kern (2019) (cf. annexe 1) qui propose une vue d'ensemble du développement de la pragmatique en retraçant le parcours cognitif, langagier et social de l'enfant entre ces deux âges. Kern (2019) décrit dans cette frise 11 périodes, allant de la période pré-natale à l'âge de 4 ans. Ces périodes sont considérées comme charnières pour le développement précoce de la communication et de la pragmatique. C'est au sein de ces étapes développementales que vont se construire les pré-requis à la communication ainsi que les premières compétences pragmatiques. Nous ne détaillerons pas la dernière tranche d'âge qui va de 3 à 4 ans puisque notre travail ne porte pas sur cette période de développement. Nous prendrons en compte à la fois ce qu'il se passe en réception mais également en production.

### **1.1 Les compétences innées du nourrisson : précurseurs au développement de la pragmatique**

Le nouveau-né vient au monde dans un environnement social interactif, équipé de compétences sensorielles, auditives et visuelles, ayant un rôle prédominant dans l'acquisition du langage et de la communication. Capable d'interpréter précocement des signaux venant de l'extérieur, le nourrisson met également rapidement en œuvre des moyens pour agir sur autrui (Dardier, 2004). Suite aux travaux de Wallon (1941), on sait également que le jeune enfant naît avec des capacités adaptatives précoces qui ont un impact certain sur son développement cognitif et social. Nous présenterons ici, à travers divers concepts issus de la littérature, les

compétences innées du nourrisson qui favorisent l'émergence du langage et de la communication.

### *1.1.1 La continuité transnatale*

Lorsqu'il naît, le nourrisson est capable de reconnaître la voix de sa mère. Il la percevait déjà in utero. Selon Moon et al. (1993), il a de plus une préférence pour les sons de sa langue maternelle. On sait également que le nouveau-né est sensible aux variations prosodiques de la parole. Lorsque l'on parle à un nourrisson, on peut observer qu'il réagit physiquement à notre voix. Il produit des petits mouvements moteurs qui varient en fonction de l'intonation portée par la voix et par conséquent en fonction de l'émotion véhiculée sous-jacente. Il est ainsi capable de discriminer environ trois émotions : la joie, la colère et la tristesse. Ces premiers ajustements sont considérés comme des précurseurs de ce que l'on appelle la « synchronie interactionnelle » (Condon et Sander, 1974a, De Boysson-Bardies, 1996, Granier-Deferre et Schaal, 2005).

### *1.1.2 L'imitation réflexe*

Les études de Meltzoff et Moore (1977, 1983, 1989) ont par ailleurs montré que le nouveau-né, dès ses premières semaines de vie, a déjà la capacité de reproduire précocement des mouvements du visage et des mains, notamment des mouvements de protrusion de la langue et d'ouverture de la bouche (cités par Guerini et Goyet, 2017, Bruner, 1983). Cette forme d'imitation précoce, qualifiée au premier abord de réflexe, aurait tout de même un caractère social selon Bower (1977) puisqu'elle serait orientée vers l'adulte (cité par Bruner, 1983). Pour aller dans le sens des dires de ce cet auteur, Nadel (2016) la décrit par ailleurs comme une « forme primitive d'échange social<sup>1</sup> ».

### *1.1.3 Les cris et la socialisation des pleurs*

Selon Bruner (1983), les cris et les pleurs du nourrisson sont considérés au départ comme des réflexes, innés, automatiques, produits par le bébé pour signifier un état physiologique inconfortable (faim, douleur). En adaptant progressivement ses cris aux réactions de sa mère, le tout-petit développe un moyen d'agir sur elle. Pendant de nombreuses semaines, ces cris sont ainsi un support de communication privilégié entre l'enfant et son environnement.

---

1 Nadel (2016 : 6)

#### *1.1.4 Le proto-dialogue*

Selon Brazelton (1990), le nourrisson arrive au monde avec des capacités pour entrer en relation avec l'autre (Bruner, 1983). Toutefois, c'est grâce à l'interaction mère-enfant, nommée pour la première fois « proto-conversation » par Bateson en 1971 qu'il va réellement pouvoir apprendre à utiliser à bon escient le langage dans un contexte de communication (cité par Bruner, 1983). Si l'on observe les interactions sociales entre le nourrisson et son environnement, on s'aperçoit que les parents ont tendance à adopter un comportement particulièrement bienveillant envers leur enfant, qu'ils accompagnent par ailleurs d'une grande expressivité. Cette attitude, stimulant à la fois l'attention et la réactivité du nourrisson, engendre ainsi un « proto-dialogue » propice au développement du langage et de la pragmatique (Bruner 1983, Trevarthen et Aitken, 2003). Ces « proto-conversations » s'observent dans des situations de jeux routiniers tels que le « coucou-caché » par exemple. Appelé « format » par Bruner (1983), ce type de jeu permet par ailleurs de créer des routines, de gestes mais également de paroles, que l'enfant, à force de confrontations, va pouvoir anticiper et solliciter.

#### *1.1.5 L'intersubjectivité primaire*

La théorie de l'intersubjectivité innée, élaborée dans les années 70 par le professeur en psychologie de l'enfant Colwyn Trevarthen, postule que « le nourrisson naît avec une conscience réceptive aux états subjectifs des autres personnes et cherche à interagir avec eux<sup>2</sup> ». En outre, dès ses premières semaines de vie, on s'aperçoit que le bébé est déjà en mesure de percevoir les intentions de communication, les sentiments et les émotions d'autrui. Le désir de communication inné du tout-petit permettrait de faire émerger la conscience de soi conjointement à celle de l'autre (Trevarthen et Aitken, 2003). Cette intersubjectivité primaire correspondrait aux prémices de la « Théorie de l'Esprit » (désormais ToM).

#### *1.1.6 Le « turn-taking »*

La psycholinguiste De Boysson-Bardies (1996) décrit vers l'âge de 3 mois, l'émergence d'un nouveau type de conduites : « le turn-taking ». Ce phénomène, qui ne durera que quelques semaines, correspond à l'échange alterné de vocalisations entre le bébé et l'adulte. Lors de ces échanges, l'adulte et le nourrisson se répondent en écho. Ces conduites ressemblent à une véritable petite conversation. En effet, il est observé lors de ces interactions que lorsque le

---

2 Trevarthen et Aitken (2003 : 8)

parent cesse de parler à son enfant, ce dernier, pour entendre à nouveau sa voix, va se mettre lui-même à vocaliser. Ce « turn taking » est considéré comme un précurseur du véritable tour de rôle conversationnel, qui se développera plus tard et qui ne sera réellement maîtrisé qu'après l'âge de 4 ans (Monfort et al., 2005). On peut considérer que c'est suite à l'émergence de cette conduite que les compétences pragmatiques vont réellement commencer à se construire.

## 1.2 Le développement des compétences socles, piliers du développement pragmatique

Plusieurs conduites sont considérées comme des éléments de « base » du développement des habiletés communicationnelles et pragmatiques : l'imitation, l'attention conjointe, le pointage, le tour de rôle et la théorie de l'esprit. Ces conduites émergent précocement et conjointement. Dans cette sous-section, nous développerons ces aspects dans l'acquisition typique.

### 1.2.1 L'imitation

Il est difficile de donner une définition univoque à la notion d'imitation. Selon Uzgiris (1981), on sait qu'elle revêt à la fois une fonction cognitive et sociale. Effectivement, cette conduite permet d'établir la communication mais elle permet également de la maintenir. L'imitation peut être de forme motrice, posturale, gestuelle, vocale ou bien encore verbale. On recense entre autres l'imitation immédiate, réalisée simultanément lors de la présentation du modèle, l'imitation différée, produite quelques temps après la première exposition ou bien encore l'imitation involontaire, aussi appelée mimétisme.

Comme nous l'avons vu précédemment, les prémices de l'imitation commencent à se mettre en place très tôt, dès les premiers jours de vie. Cette conduite va ensuite surtout se spécifier lors de ses deux premières années, avec notamment un pic de l'activité imitative vers l'âge de 8 mois (Kern, 2019) lors du stade que Piaget appelle sensori-moteur.

« C'est au travers de l'imitation que se mettent en place les schémas élémentaires de l'interaction sociale<sup>3</sup> ». En effet, c'est grâce à cette conduite, considérée comme un support pour l'acquisition de l'attention conjointe et de la ToM (Toth et al., 2006), que l'enfant va notamment découvrir la « synchronie », conduite qui correspond à l'ajustement comportemental et émotionnel.

---

3 Nadel (2016 : 7)

### *1.2.2 L'attention conjointe*

L'attention conjointe est « la capacité de l'enfant à partager un événement avec autrui, à attirer et à maintenir son attention vers un objet ou une personne dans le but d'obtenir une observation commune et conjointe<sup>4</sup> ». Elle s'acquiert et devient véritablement efficace vers l'âge de 9 mois. Cette conduite fait ainsi ressortir, à partir d'un intérêt commun, une réelle intention de communication. L'attention conjointe est alors considérée comme une véritable communication pré-verbale. Elle bénéficie d'un rôle privilégié à la fois dans la mise en place du langage et de la ToM, à travers notamment les échanges sociaux, et dans le développement de l'interaction sociale (Toth et al., 2006). On sait de plus que c'est grâce à elle que les premières demandes intentionnelles vont commencer à émerger (Aubineau et al., 2015, Kern, 2019).

Mais comment se développe cette conduite ? Bruner (1983), dans ses travaux sur l'émergence du langage, est l'un des premiers à avoir mis en évidence cette compétence chez le tout-petit. Selon lui, la première phase de développement de l'attention conjointe commence très tôt, entre 2 et 6 mois, lorsque l'enfant et sa mère accompagnent leurs échanges de vocalisations par des contacts visuels prolongés. Ces échanges de regards soutenus entre la mère et son nouveau-né témoignent d'une attention mutuelle (Kern, 2019) qui leur permet d'une part de tisser de forts liens affectifs et d'autre part de favoriser l'interaction sociale et la communication (De Boysson-bardies, 1996). Vers 3 mois, le nourrisson va ensuite commencer à s'engager vers les objets qui requièrent un intérêt commun (Kern, 2019). Cet engagement est suscité par la mise en valeur volontaire de l'objet par la mère. Pour ce faire, cette dernière va produire des vocalisations avec une intonation montante, considérée comme captatrice d'attention, en parallèle d'un suivi du regard vers l'objet, pour pouvoir amener son enfant vers ce dernier (Bruner, 1983). L'attention conjointe se consolidera par la suite afin de devenir véritablement efficace à l'âge de 9 mois. Considérée comme « le précurseur du pointage, de l'intentionnalité, du langage<sup>5</sup> », l'attention conjointe a par conséquent un rôle prépondérant dans l'émergence de la communication intentionnelle et référentielle (Bates et al., 1979).

### *1.2.3 Le pointage gestuel*

Le pointage correspond au « geste que fait l'enfant, à partir de 8 mois, dans une situation

---

4 Kern (2019 : 59)

5 Aubineau et al. (2015 : 143)

d'attention conjointe entre sa mère et lui, en tendant sa main vers l'objet pour signaler son intérêt<sup>6</sup> ». On considère qu'il existe deux types de pointages gestuels : les gestes impératifs dits également « proto-impératifs », qui sont dirigés vers l'objet lorsque l'enfant réalise une demande et les gestes déclaratifs dits « proto-déclaratifs », qui sont, eux, réalisés par l'enfant soit pour indiquer l'existence d'un objet, soit pour en manifester ou en partager un intérêt (Kern, 2019). Leur point commun est qu'ils sont tous les deux utilisés dans le but d'attirer l'attention du partenaire de communication. De ce fait, on considère que le pointage a un rôle dans l'émergence de la communication intentionnelle et référentielle (Bates et al., 1979, Bruner, 1983). Selon Goldin-Meadow (2010), ce pointage gestuel, également appelé geste « déictique », a également un rôle dans l'acquisition du langage verbal (cité par Kern, 2019), comme l'indique par ailleurs Danon-boileau (2002) en énonçant à son propos : « le pointage est l'acte de communication à l'aube de la parole<sup>7</sup> ».

#### *1.2.4 Les tours de rôle, de parole et la gestion de la conversation*

Comme nous l'avons vu précédemment, le tour de rôle émerge chez l'enfant vers l'âge de 3 mois, lors de la période d'échanges de vocalisations avec la mère. Il va se consolider conjointement au développement de l'imitation, entre 6 et 9 mois lors des routines décrites par Bruner (1983) et sera normalement acquis, dans la communication pré-verbale, vers l'âge de 10 mois (Hupet, 2007). On peut considérer que le tour de rôle est l'alternance à la fois d'actions, qui peuvent être gestuelles, vocales ou bien verbales, et d'attentions entre deux partenaires de communication. Il a une visée interactionnelle et de surcroît communicationnelle. Avec l'émergence du langage, il va se transformer progressivement en tour de parole que la linguiste Kerbrat-Orecchioni (1990) définit notamment comme « la production continue d'un participant, bornée par la parole d'autrui<sup>8</sup> ».

Selon Veneziano (2000), pour participer à une conversation, l'enfant doit avoir recours à des savoirs, à la fois langagiers et sociaux. Par conséquent, il doit notamment pouvoir maîtriser les règles inhérentes à l'alternance des tours de rôle. Être capable de prendre son tour au bon moment nécessite notamment la combinaison à la fois d'habiletés linguistiques et d'habiletés pragmatiques (Schaelstraete et al., 2011). Pour Snow (1977) et Ervin-Tripp (1979), la capacité à suivre l'alternance des tours de parole avec l'adulte commence à se développer vers l'âge de 11/12 mois au moment même où les premiers mots de l'enfant se mettent à émerger (cités par

---

6 Brin-Henry et al. (2018 : 275)

7 Danon-Boileau (2002) (numéro de page non indiqué dans l'ouvrage)

8 Kerbrat-Orecchioni (1990 :186)

Kern, 2019). Toutefois, selon Hupet (2007), les règles régissant cette alternance ne seront véritablement respectées qu'entre l'âge de 2 ans et demi et 3 ans et demi.

À propos de la gestion de la conversation, Garitte (2005) met en évidence qu'avant l'âge de 3 ans, le jeune enfant est déjà capable « d'initier un thème de conversation, de le maintenir, de l'orienter ou de le changer<sup>9</sup> ». Entre la deuxième et la troisième année, l'enfant apprend à la fois à renouveler un énoncé mais également à le modifier s'il n'a pas été compris par son partenaire de communication (Monfort et al., 2005). En outre, des stratégies de réparation commencent à se mettre en place assez tôt dans le développement de l'enfant (Monfort et al., 2005). Ainsi, selon J. Bernicot, le tout-petit est déjà en mesure de produire des demandes de clarification entre l'âge de 18 mois et 2 ans et des demandes de précision à partir de l'âge de 3 ans (citée par Mazeau et Pouhet, 2014). Au même moment, lors de ses interactions avec l'environnement, l'enfant développe des capacités adaptatives. Elles lui permettent par exemple de choisir le registre langagier à utiliser en fonction de l'interlocuteur qui se trouve face à lui (Monfort et al., 2005).

### *1.2.5 La « théorie de l'esprit »*

Le terme « théorie de l'esprit », utilisé pour la première fois par Premack et Woodruff, en 1978, est défini actuellement comme « la capacité à attribuer des états mentaux, intentions, désirs et connaissances, à soi-même et à autrui, de voir les siens comme possiblement différents de ceux des autres, et d'en tirer les conséquences qui vont retentir sur son propre comportement et sur l'interprétation du comportement d'autrui<sup>10</sup> ». Elle permet en outre de comprendre, de prédire et d'anticiper les comportements d'autrui.

La ToM commence à émerger à partir de la deuxième année de vie de l'enfant et sera véritablement acquise entre l'âge de 6 et 7 ans au moment où il sera capable d'expliquer explicitement les raisons qui ont donné naissance à une fausse croyance (Frith et Frith, 2003). Cependant, on sait qu'à l'âge de 3 ans, l'enfant est déjà en mesure de se représenter l'état mental d'autrui et d'avoir accès à ses croyances, différant des siennes (Desgranges et al., 2012).

Par ailleurs, c'est en amont de l'acquisition de la ToM que la production de verbes et de mots représentant des états mentaux va émerger. Dans leurs études, Bouchand et Caron (1999), décrivent une apparition précoce dans le langage de l'enfant de verbes exprimant la perception

---

<sup>9</sup> Garitte (2005 : 60)

<sup>10</sup> Veneziano (2010 : 91)

(« voir », « regarder », « entendre », « écouter »), le désir (« vouloir », « avoir envie »), la connaissance (« savoir », « réfléchir », comprendre) et la croyance (« croire », « penser »). Toutefois, même si ces verbes émergent tôt dans le développement de l'enfant, entre la deuxième et troisième année de vie (Kern, 2019), ces auteurs indiquent qu'ils ne seront réellement compris que lorsque la ToM sera véritablement acquise.

La prosodie est également un élément important de la ToM puisqu'en revêtant à la fois une dimension sociale et émotionnelle elle permet de comprendre les intentions des autres ou d'en transmettre les siennes. Elle aide en outre à la compréhension et à l'expression des émotions, ressentis et sentiments. Comme vu précédemment, la sensibilité aux indices prosodiques naît précocement chez le tout-petit et se développe notamment après l'âge de 8 mois, au moment où l'enfant commence à produire des intonations variées. (Perrin et Maffre, 2013).

Concernant la compréhension des demandes venant d'autrui, Kern (2019) décrit que c'est à partir de la fin de la deuxième année que le jeune enfant est en mesure de comprendre certains actes de langage, dits « de base », que sont les affirmations et les ordres.

Pour conclure, comme nous avons pu le voir, de nombreux comportements, faisant partie du champ de la pragmatique, apparaissent très tôt dans le développement typique de l'enfant. Toutefois, ces habiletés pragmatiques vont continuer à se construire bien après l'âge de 3 ans puisque la pragmatique, à la différence de la phonologie ou bien de la syntaxe par exemple, est un aspect du langage qui se développe tout au long de la vie d'un individu. (Monfort et al., 2005)

## CHAPITRE 2 - LES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE

### 2.1 Classification des troubles et pathologies

#### *2.1.1 Définition et expression des troubles pragmatiques chez l'enfant*

« Les troubles de la pragmatique sont définis comme la difficulté à utiliser le langage pour transmettre et comprendre un message<sup>11</sup> ». L'expression de ces troubles peut s'observer tant sur le versant de la production que sur le versant de la compréhension (McTear et Conti-Ramsden, 1996). Par ailleurs, les difficultés de production sont toujours liées aux difficultés de réception. De surcroît, « il n'existe pas d'enfants présentant des troubles pragmatiques sur le versant expressif qui n'éprouvent simultanément des difficultés pour comprendre le sens

---

<sup>11</sup> Collette et Schelstraete (2012 : 154)

des formules et des comportements que les autres utilisent habituellement<sup>12</sup> ».

Dans leur ouvrage « Les troubles de la pragmatique chez l'enfant », Monfort et al. (2005), font état de ces deux versants touchés chez les enfants présentant ces déficits dans un répertoire intitulé « répertoire des symptômes liés aux troubles pragmatiques<sup>13</sup> ». Dans cet inventaire, les auteurs listent ainsi les difficultés rencontrées par ces enfants, qui d'une part les empêchent de « comprendre et d'interpréter la réalité extérieure [...], d'appréhender les processus d'interaction communicative et sociale » et qui, d'autre part, entravent « le comportement actif de l'enfant<sup>14</sup> », ce qui, par conséquent, les gêne pour s'exprimer. D'après ce répertoire, nous présentons dans le tableau suivant, les différents symptômes pouvant être observés dans l'enfance, de manière générale, chez des enfants présentant ces troubles. Il est à noter que l'ensemble de ces manifestations ne sont pas présentes systématiquement chez chaque enfant. Il existe en outre une certaine variabilité concernant l'intensité, l'expression, l'âge d'apparition, d'évolution et/ou de disparition de ces symptômes.

**Tableau 1. Répertoire des symptômes liés aux troubles pragmatiques chez l'enfant (Monfort et al., 2005)**

<b>VERSANT RÉCEPTIF</b>	
<b>Troubles de la compréhension du langage</b>	<b>Troubles de l'interaction sociale</b>
Difficultés de compréhension de termes verbaux (non corrélées à un stock lexical insuffisant) : <i>Concernant les questions (de type oui/non, de choix, qui ?, quoi ?) et les pronoms personnels, adjectifs possessifs et pronoms anaphoriques. Non prise en compte ou mauvaise interprétation de l'intonation.</i>	Manque d'intérêt pour les activités d'autrui
Interprétation littérale du message : <i>Non prise en compte de l'intention implicite de son interlocuteur, de ce qu'il sait et de l'information dont il a besoin, ainsi que du contexte.</i>	Apprentissage tardif ou inapproprié des normes sociales ( <i>telles que la pudeur, la timidité, la coquetterie...</i> ) par rapport à son âge.
Difficultés de compréhension du second degré, des mensonges et des métaphores.	Manque de « sensibilité » pour les sentiments des autres ; manque de « tact » en société
Manque de réaction ( <i>ou réaction mal à propos</i> ) lorsqu'on lui adresse la parole : <i>Ignorance des commentaires ou initiatives le concernant. Manifestations d'écoute rares ou inadéquates (avec expressions de type : « ah, oui ? » « eh ben, dis-donc »...). Contact oculaire peu fréquent ou inapproprié. Posture corporelle inadéquate</i>	Difficultés pour comprendre la dynamique des jeux compétitifs (même quand les règles sont connues)
	Difficultés pour résoudre les tâches mentalistes qui correspondent à son âge ( <i>alors qu'il résout des problèmes complexes, lesquels ne font cependant pas intervenir des compétences sociales</i> )
	Sensibilité anormale à certaines sensations tactiles et olfactives
	Attachement excessif à un objet
	Rigidité face aux changements de routine

12 Monfort et al. (2005 : 22)

13 Monfort et al. (2005 : 34)

14 Monfort et al. (2005 : 35)

## VERSANT EXPRESSIF

### Troubles de l'expression verbale et non verbale

Troubles de l'informativité (avec difficulté d'ajustement au contexte et/ou à l'interlocuteur) : *manque ou excès d'informations, informations inappropriées, questions « inutiles »*<sup>15</sup>. *Apports d'informations déjà connues par l'interlocuteur. Abus de phrases « toutes faites », émises en dehors du contexte et n'aidant pas à la compréhension.*

Troubles sémantiques : *Durabilité des difficultés d'emploi des pronoms personnels, déterminants possessifs, et pronoms anaphoriques. Utilisation déviante de modèles verbaux aboutissant à des énoncés atypiques, bien que compréhensibles. Confusions fréquentes : entre termes représentant des états mentaux, entre termes qualificatifs, entre mots d'une même catégorie (paraphasies sémantiques). Apprentissage des termes temporels et spatiaux difficile. Préférence marquée et systématique de termes sophistiqués. Difficultés d'évocation.*

Pauvreté des fonctions et des registres langagiers : *Peu voire absence d'énoncés déclaratifs, de questions ou de références à des états mentaux internes*<sup>16</sup>.

Thèmes de conversation restreints voire hyperspécialisés.

Difficulté à ajuster la forme verbale au contexte, au statut de l'interlocuteur ou aux normes sociales de courtoisie : *rigidité des formes verbales produites. Non prise en compte des caractéristiques de l'interlocuteur (âge, sexe, statut, niveau de familiarité) et des normes sociales qui gèrent l'expression du désaccord.*

L'enfant ne respecte pas les règles tacites de la conversation : *mauvais respect du tour de parole, sauts du coq à l'âne (sans préalable ni prise en compte des réactions de l'interlocuteur), abus de formules d'introduction, non prise en compte des dire des autres.*

Difficultés pour « réparer » les malentendus ou les échecs dans la conversation : *incapacité à reformuler ou à compléter un énoncé mal compris par l'autre. Aucun souci de la bonne compréhension du message. Absence de conscience de l'absurdité de certaines de ses réponses.*

Altération de la prosodie : *intensité trop faible ou forte. Monotonie. Prosodie artificielle, maniérée ou mimétique*

Réponses inadéquates aux questions : *écholalies, persévérations.*

Tendance à l'invariance verbale : *productions non destinées à autrui. Parle seul, en répétant très souvent les mêmes choses. Stéréotypie verbale. Jargon. Monologues pendant le jeu.*

Altérations de l'expression non verbale : *contact oculaire, expressions faciale et corporelle, réduits insuffisants ou inadéquats.*

### Troubles des comportements ludiques et sociaux

Altérations du jeu : *préférence pour le jeu solitaire. Absence ou forte réduction du jeu symbolique.*

Altérations des relations avec les pairs, à l'école : *fait mal sans s'en rendre compte, ne sait pas se défendre, se montre indifférent.*

Altérations des relations avec l'adulte : *montre peu d'attachement pour ses proches, refuse le contact physique ou est réticent.*

Autres altérations du comportement : *stéréotypies motrices, rituels, intérêts réduits et très spécialisés, changements brusques d'humeur, exprimés souvent de manière excessive, dysfonctionnements sélectifs (hyperspécialisation de l'alimentation, refus compulsifs de certaines activités..)*

Pour résumer le répertoire de Monfort et al. (2005), il est important de noter que sur le versant réceptif, les troubles de la pragmatique s'expriment en premier lieu par un trouble de la compréhension du langage oral. Certains enfants présentent ainsi des difficultés pour accéder à l'implicite d'un message, au second degré ou bien à l'ironie par exemple. Les difficultés réceptives des enfants présentant un déficit pragmatique s'expriment de plus par un trouble de

15 À noter que ces comportements s'observent également chez l'enfant tout-venant, mais à des degrés de fréquence et de durabilité inférieurs (Monfort et al., 2005)

16 Et ce malgré un vocabulaire suffisant et des capacités de production de phrases et d'énoncés (Monfort et al., 2005)

l'interaction sociale, de la communication. En effet, on peut remarquer entre autres chez ces enfants un manque d'intérêt pour les activités d'autrui ou bien une "sensibilité" moindre à leurs sentiments et états émotionnels. Concernant le versant expressif, on note que l'expression non verbale peut être perturbée. En effet, la mimo-gestualité est souvent pauvre et les contacts oculaires dirigés vers autrui sont peu fréquents ou inadaptés. La prosodie et l'intonation peuvent de plus être altérées. L'expression verbale est de surcroît touchée. À titre d'exemple, sa perturbation peut être due à un trouble de l'informativité, à une mauvaise gestion de la conversation ou bien à une pauvreté des fonctions et des registres langagiers. Pour finir, les troubles de la pragmatique chez l'enfant peuvent s'exprimer par un trouble des comportements ludiques et sociaux. Chez ces enfants, on observe ainsi souvent des altérations à la fois dans leur jeu, avec une faible présence de jeu symbolique, mais aussi dans leur relation avec leurs pairs et avec l'adulte.

### *2.1.2 Troubles de la pragmatique et pathologies*

Les troubles de la pragmatique peuvent se manifester dans de multiples pathologies. Nous allons exposer ici de manière non exhaustive les différentes pathologies pouvant présenter ces difficultés. On peut tout d'abord observer des troubles de la pragmatique chez des sujets présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme<sup>17</sup> (désormais TSA) (APA, 2013). Des déficits pragmatiques peuvent également s'observer dans le cas du « Trouble de la Communication Sociale » selon le DSM-V (APA, 2013), anciennement connu sous le nom de « syndrome sémantico-pragmatique » selon Rapin et Allen (1983), puis renommé « Trouble Pragmatique du Langage » par Bishop dans les années 2000 (cités Monfort et al., 2005). Les sujets présentant un Trouble Spécifique du Langage Oral (désormais TSLO), comprenant les retards de langage, les retards de parole et les dysphasies, peuvent également présenter ce type de troubles (Schelstraete et al., 2011). Enfin, il est possible d'observer des troubles pragmatiques chez des sujets présentant une surdité, une déficience intellectuelle (Monfort et al., 2005), un traumatisme crânien ayant provoqué des lésions frontales (Chapman et al., 1992), une infirmité cérébrale ou bien un syndrome génétique, tel que le syndrome de Williams par exemple (Dardier, 2005). Nous présenterons plus tard les spécificités d'expression des troubles pragmatiques pouvant se manifester dans certaines pathologies chez le tout-petit.

---

<sup>17</sup> Dans le DSM-V (APA, 2013), le TSA s'inclut en outre dans les Troubles Neurodéveloppementaux

### *2.1.3 Troubles primaires et secondaires*

Certains auteurs ont tenté de distinguer les différents troubles pragmatiques, en spécifiant l'existence de troubles dits « primaires » et « secondaires ». Même s'ils peuvent sembler identiques au premier abord, leurs origines, évolutions et répercussions sont différentes. Il est donc primordial de les dissocier rapidement pour connaître leur pronostic afin de les prendre en charge de manière adaptée (Monfort et al., 2005).

Les troubles pragmatiques dits « primaires », sont caractérisés par des « difficultés pragmatiques [...] majeures et constituent la cause principale des échecs et des erreurs d'utilisation du langage<sup>18</sup> ». Selon Perkins (2007) , ces troubles primaires, d'origine cognitive, résulteraient de difficultés à inférer et à développer la ToM (cité par De Weck et Marro, 2010). Les troubles pragmatiques dits « secondaires » sont considérés comme consécutifs à un trouble du langage. Ces difficultés pragmatiques se manifesteraient «chez n'importe quel enfant présentant un trouble significatif du code<sup>19</sup> ».

Les troubles primaires sont en d'autres termes les troubles que l'on observe au premier plan. Ils correspondent aux signes prépondérants d'une pathologie. Ils sont ainsi considérés comme « primaires » dans le TSA et le TCS, puisqu'ils font partie des signes pathognomoniques de ces pathologies. Les troubles secondaires, quant à eux, sont observés au second plan. Ils sont considérés comme consécutifs à d'autres troubles. Ils se retrouvent ainsi chez des sujets présentant une surdité, une déficience intellectuelle ou un syndrome génétique. Concernant le TSLO, les avis divergent encore à propos de l'origine des difficultés pragmatiques parfois observées dans ce trouble. Elles seraient dues pour certains à des difficultés linguistiques primaires et pour d'autres à de véritables difficultés primaires (Hupet, 1996).

### *2.1.4 Sévérité des troubles*

Dans leur ouvrage, Monfort et al. (2005) évoquent la difficulté à hiérarchiser les troubles de la pragmatique et de la communication en termes de gravité puisque ces derniers s'avèrent être difficilement évaluables quantitativement. Toutefois Smith et Andersen (1997) (cités par Monfort et al., 2005) ont tenté de construire une échelle de sévérité de ces troubles qui s'appuie sur différents critères :

- Le type de symptôme,

---

18 Monfort et al. (2005 : 24)

19 Monfort et al. (2005 : 23)

- son impact social,
- sa fréquence d'apparition au cours de la journée,
- son amplitude,
- les capacités d'autocorrection de l'enfant par rapport à ce symptôme.

En s'appuyant ainsi sur l'association de ces différents critères, les auteurs ont ainsi pu établir une classification de ces troubles. Ils ont ainsi réparti les troubles en trois catégories : légers, modérés et sévères. Selon eux, les troubles sont définis comme légers lorsque la communication demeure efficace, bien que l'adaptation sociale soit tout de même compliquée. Les troubles sont quant à eux décrits comme modérés lorsque le désir d'entrer en communication se réduit, même s'il reste tout de même présent. Les troubles sont qualifiés de sévères à la fois lorsque la communication devient très peu efficace, lorsque les symptômes cités précédemment sont très fréquemment présents voire systématiques et également lorsque l'intervention d'autrui ne permet pas de les réduire. Cette échelle de sévérité peut s'appliquer à n'importe quel enfant, peu importe sa pathologie et peu importe son âge.

## 2.2 Développement atypique des compétences communicationnelles et pragmatiques chez le tout-petit

Dans cette sous-partie, nous détaillerons de manière chronologique le développement atypique des compétences pré-pragmatiques, pragmatiques et communicationnelles observables entre l'âge de 0 et 3 ans. Nous présenterons essentiellement les troubles observés chez les enfants atteints d'un TSA puisque lors de la période pré-linguistique et avant l'âge de 3 ans, seuls ces sujets peuvent présenter des troubles majeurs de communication.

### *2.2.1 Difficultés non verbales observées lors de la première année de vie*

Selon Brisson et al. (2011), bien que cela s'exprime différemment selon chaque individu, on observe souvent chez les enfants présentant un TSA un retard ainsi que des anomalies au niveau de l'acquisition du contact social, et ce, dès leurs premiers mois de vie. Une de ses études, réalisée sur des enfants âgés de 0 à 6 mois, démontre notamment que la sensibilité aux indices sociaux, c'est-à-dire aux regards, aux sourires ainsi qu'aux vocalisations, n'est pas toujours marquée chez ces enfants ou du moins l'est moins que chez les sujets tout-venant. Maestro et al. (2002), montrent qu'à l'âge de 6 mois, ces nourrissons seraient par ailleurs préférentiellement attirés par des stimuli non sociaux. Leur intérêt se porterait en effet

davantage vers les objets que vers les personnes. Baranek (1999), remarque également chez des sujets ayant un TSA âgés de 9 à 12 mois une moins bonne réponse aux sollicitations d'appel à leur prénom que celle des enfants tout-venant.

L'étude de Adrien et al. (1993), s'appuyant sur l'analyse de films familiaux d'enfants avec TSA et d'enfants neurotypiques, met également en avant chez les enfants autistes des difficultés au niveau de l'expression non verbale. Entre la naissance et la première année de vie, ils observent ainsi chez ces sujets peu de sourires sociaux envers leurs parents et des évitements de regards. Ils remarquent également un manque d'expressivité au niveau de leur visage, caractérisé notamment par une hypotonie et par une faible variété de mimiques et d'expressions faciales. On constate aussi chez ces enfants des spécificités au niveau du babillage. Celui-ci est particulièrement réduit voire absent et s'il est présent dans de rares cas, il demeure souvent atypique (Brisson et al., 2011).

Ces sujets affichent d'autre part des difficultés concernant l'imitation. En effet, vers l'âge de 8 mois, leurs conduites imitatives de sons, de gestes ou bien d'expressions sont moins fréquentes que chez les enfants tout-venant. « Un déficit en imitation de manipulation d'objets, en imitation faciale et des mouvements du corps et en imitation différée d'actions sur des objets<sup>20</sup> » est de surcroît observé chez ces sujets. Toutefois, leurs difficultés imitatives ne sont pas spécifiquement liées à un déficit d'imitation pur puisque selon Nadel (2016), les enfants présentant un TSA sont tout de même en mesure de produire fréquemment un phénomène appelé écholalie (définie comme la « répétition littérale immédiate ou différée de mots ou de phrases<sup>21</sup> ») apparenté à une sorte d'imitation vocale et qui résulterait plutôt de « difficultés dans la sphère de l'élaboration des symboles ou [de] difficultés à s'intéresser à l'environnement social<sup>22</sup> ».

### *2.2.2 Difficultés non verbales observées entre l'âge de 1 an et 3 ans*

Mundy et al. (2010) remarquent que vers l'âge de 18 mois, les enfants avec TSA, présentant une déficience intellectuelle ou non, émettent moins de conduites d'attention conjointe, en réponse ou bien en initiation, que leurs pairs. Selon eux, ils cherchent peu à établir de contact visuel avec leur interlocuteur et s'aident également moins du visage de l'adulte pour se guider (Sigman et Capps, 2001). Swettenham et al. (1998) révèlent de plus qu'à l'âge de 20 mois, ils sont toujours moins attirés par les stimuli sociaux que les enfants neurotypiques. En effet, les

20 Girardot et al. (2009 : 269)

21 Perrin et Maffre (2013 : 88)

22 Nadel (2016 : 96)

sujets avec TSA observés dans leur étude avaient plus de facilités que les autres sujets à déplacer leur attention entre deux objets qu'à la déplacer entre un objet et une personne.

On s'aperçoit que la gestuelle communicative des enfants présentant un TSA peut être grandement perturbée (Guidetti et al., 2004). À l'âge de 24 mois, on note qu'ils produisent véritablement moins de gestes de pointage que les autres enfants (Werner et Dawson, 2005). Les gestes proto-déclaratifs sont par ailleurs plus déficitaires que les gestes proto-impératifs. Concernant les autres gestes conventionnels tels que « saluer avec la main », « applaudir » ou bien « hocher la tête » pour acquiescer ou refuser, ils sont également peu variés et peu fréquents dans le langage non verbal de ces enfants (Tomasello et Camaioni, 1997). Acquis et utilisés essentiellement lors de routines sociales, ces gestes atteindraient d'ailleurs rarement un niveau symbolique suffisant pour être utilisés hors de dernières (Bernabei et Camaioni, 2001, Guidetti et al., 2004).

Enfin, on observe que la mise en place du jeu symbolique chez ces enfants est particulièrement compliquée. Elle serait fortement liée à la ToM, qui peinerait à s'acquérir chez ces sujets (Baron Cohen et al., 1985).

### *2.2.3 Expression des difficultés observées dans le langage oral avant l'âge de 3 ans*

Chez les enfants avec TSA, on relève souvent un retard dans l'acquisition du langage oral, voire pour 30 à 50% des cas, une absence totale de ce dernier. S'il émerge, le langage dit formel peut se développer globalement normalement. Toutefois, la compréhension et l'utilisation de ce langage à des fins de communication sont majoritairement altérées (Dardier, 2004).

On remarque tout d'abord la présence d'écholalies et de persévérations verbales dans le langage de ces enfants (Tager-Flusberg, 2000). Ces productions atypiques, rarement employées dans un but communicationnel peuvent entraver les échanges avec autrui. Tout comme chez les enfants présentant un retard mental, on observe également dans leur langage oral des déficits au niveau de la prosodie (Tager-flusberg, 1994). Cependant, bien que les deux populations manifestent des difficultés pour prendre en compte les indices prosodiques présents dans la parole de leurs interlocuteurs, les sujets présentant un TSA expriment davantage de difficultés dans leur production et dans leur utilisation (Perrin et Maffre, 2013). À titre d'illustration, une étude de Peeters (1996) portant sur des sujets avec TSA âgés d'environ 36 mois, indique que les productions langagières de ces enfants étaient souvent

accompagnées d'un ton, d'une accentuation, d'une intensité et d'un rythme atypique.

Wetherby et Prutting (1984) remarquent aussi chez ces sujets un langage oral particulièrement restreint qu'ils utilisent préférentiellement pour réaliser des demandes ou des protestations (cité par Dardier, 2004). À l'instar de leur gestualité, les énoncés verbaux déclaratifs, utilisés par exemple pour commenter et signaler quelque chose ou pour demander des informations à autrui, sont quant à eux très peu présents. L'étiquetage des objets, c'est-à-dire le fait de leur donner des noms, demeure possible. Toutefois, il n'est que rarement utilisé et dirigé socialement (Tager-Flusberg et al., 2000).

Les productions langagières de ces enfants sont également marquées par la présence d'inversions pronominales (Courtois-Du-Passage et Galoux, 2004, Dardier, 2004). L'acquisition des pronoms personnels demeure en effet très compliquée pour eux. À titre d'illustration, on remarque souvent l'utilisation fréquente du « tu » et du « il » à la place du « je ». Cette difficulté peut d'ailleurs persister bien après l'âge de 3 ans (Dardier, 2004).

Pour finir, à l'instar des sujets présentant un TSLO, on note chez ces enfants un déficit à propos de l'utilisation des termes mentalistes. Les deux les emploient moins dans le langage que les sujets tout-venant. Les origines de ce déficit diffèrent selon la pathologie (Jacob et Maintenant, 2016, Tager-Flusberg, 1992). En effet, les difficultés des TSLO résultent plus d'une incompréhension du langage oral que d'une incapacité à comprendre les états mentaux d'autrui. A contrario, les difficultés de compréhension des termes mentalistes, tout comme ceux faisant référence aux états socio-émotionnels, résulteraient chez les sujets ayant un TSA principalement d'un déficit d'acquisition la ToM (Van Lancker et al., 1991).

### CHAPITRE 3 – L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES

Bien que la pragmatique soit un domaine de la linguistique ayant suscité de vastes recherches depuis de nombreuses années, il existe actuellement peu d'outils permettant d'évaluer cette compétence. Pourtant cette évaluation est nécessaire puisqu'elle peut permettre d'en comprendre son fonctionnement et d'en établir des normes développementales. Elle peut de plus servir à déceler soit des retards d'acquisition soit des symptômes pragmatiques spécifiques liés à certaines pathologies (autisme, TSLO, surdité, etc...) (Bernicot et al., 2005, Kern, 2019). La plupart du temps, les instruments d'évaluation de cette compétence sont souvent non étalonnés et non validés sur la population française et les professionnels utilisent

parfois des outils venant d'autres pays pour réaliser leurs évaluations (Kern, 2019). Dans ce chapitre, nous définirons tout d'abord la notion de « compétence pragmatique » (Hupet, 2007), puis nous détaillerons les axes qui la composent et les éléments qui seront à analyser lors de l'évaluation chez le tout-petit. Dans un second temps nous expliquerons l'intérêt d'évaluer la dimension pragmatique chez l'enfant. Nous aborderons ensuite les différentes modalités et types d'outils existants pour parvenir à évaluer ces compétences. Pour finir, nous présenterons les questionnaires adressés aux parents, étalonnés, validés et utilisés en France pour analyser le langage et la communication chez le tout petit.

### 3.1 Les compétences pragmatiques évaluées chez le tout-petit

#### 3.1.1 La compétence pragmatique : définition et grands axes

Hupet (2007) définit la compétence pragmatique « comme la capacité d'un locuteur à effectuer des choix de contenu (= *de quoi il parle*), de forme (= *comment il en parle*), et de fonction (= *pourquoi il en parle*) qui soient contextuellement appropriés (c'est-à-dire adaptés à la situation, à l'interlocuteur)<sup>23</sup> ». Pour être efficiente, cette compétence nécessite tout d'abord la maîtrise et l'association d'habiletés spécifiques telles que savoir respecter les règles d'alternance de tours de rôle ou bien être en mesure d'initier, de maintenir ou de modifier un thème de conversation par exemple. Elle s'appuie en outre sur des aptitudes cognitives plus générales comme la capacité à inférer ou bien à traiter plusieurs informations simultanément (Coquet, 2013b).

Selon Coquet (2013b), l'évaluation de la compétence pragmatique s'articule autour de 4 grands axes : l'intentionnalité, la régie de l'échange, l'adaptation et l'organisation de l'information.

L'analyse du premier axe consiste à examiner la dimension d'intentionnalité dans le langage de l'enfant à travers différents actes de parole ou de langage. Ces actes, intentionnels, sont par définition dirigés vers un but. En 1978, Dore (cité par Coquet, 2013b) détermine dans la communication plusieurs actes de parole pouvant être émis lors de la période pré-verbale, à l'aide de moyens verbaux ou para-verbaux. Il s'agit entre autres de l'étiquetage, réalisé à l'aide du pointage ou de l'émission de déictiques tels que le "ça" ou le "là", de la répétition, accompli grâce à l'imitation ou la répétition de sons ou de mots, des demandes d'action ou de renseignements, effectuées par des regards ou des questions, ou bien encore de l'appel, de la

---

23 Hupet (2007 : 56)

salutation et de la protestation. L'analyse de la régie de l'échange s'appuie quant à elle sur la présence de différentes habiletés que sont l'installation du contact visuel, la gestion et le respect de l'alternance des tours de rôles et de paroles, les stratégies mises en place pour initier, maintenir ou clore un échange, l'émergence de routines conversationnelles dans le langage verbal et/ou non verbal ou encore les capacités à la fois à prendre en compte des feedbacks et à réagir à son propos. Dans le troisième axe, l'évaluation consiste à apprécier les capacités de l'enfant à s'adapter à la fois au contexte, à l'interlocuteur et au message. On observera aussi ici ses aptitudes pour analyser une situation de communication. L'évaluation de la compétence pragmatique se concentre pour finir sur la notion d'organisation du discours. Afin de transmettre efficacement des informations, le discours de l'enfant doit ainsi faire preuve de cohérence, de cohésion et de pertinence.

### *3.1.2 Les compétences pragmatiques évaluées chez le tout-petit*

Pour le tout petit ou l'enfant sans langage, en s'appuyant sur ces 4 grands axes, « l'approche pragmatique vise à établir un profil des fonctions de communication et des moyens mis en œuvre pour communiquer<sup>24</sup> » tout en essayant « de définir un niveau de développement de comportements considérés comme précurseurs de la communication et du langage<sup>25</sup> ». Chez l'enfant commençant à développer le langage oral, l'approche s'intéresse de surcroît à la visée de ses productions langagières, à leur contenu et à la manière dont il les exprime (Coquet, 2013b).

Parmi les pré-requis communicationnels et les premières habiletés pragmatiques pouvant émerger chez le tout-petit, nous analysons ainsi entre autres :

- La qualité, la durée et la fréquence des contacts visuels,
- la variété du répertoire d'actes de langage de l'enfant et leur fréquence d'apparition,
- les conduites imitatives, d'attention conjointe, d'interactions sociales pouvant s'inscrire dans les situations d'échange avec l'autre,
- les gestes conventionnels tels que le pointage,
- la posturo-mimo-gestualité,
- le jeu symbolique ou de faire semblant,

---

24 Coquet (2013b : 495)

25 Coquet (2013b : 496)

- l'alternance des tours de rôle et de parole,
- la compréhension verbale et non verbale,
- l'expression verbale et non verbale.

### *3.1.3 Intérêts et objectifs de l'évaluation des compétences pragmatiques chez le tout-petit*

« Évaluer la compétence pragmatique consiste à évaluer dans quelle mesure on peut considérer comme normal le développement de ses différentes facettes<sup>26</sup> ». Bien que de nombreuses recherches ont permis d'apporter des éléments sur le développement de cette compétence chez l'enfant, il peut tout de même s'avérer difficile de procéder à son évaluation puisque il n'existe pas à ce jour de consensus en termes de « normes développementales » pour la composante pragmatique (Hupet, 2007). À titre d'exemple, les âges d'apparition et d'acquisition des habiletés pragmatiques varient selon chaque enfant, il n'est donc véritablement pas possible d'en établir des normes "fixes", suffisamment précises pour être appliquées à tous (Hupet, 2007). Toutefois, nous bénéficions quand même aujourd'hui de repères développementaux fiables auxquels se référer pour mesurer cette compétence. Comme nous l'avons vu précédemment, dans son dernier ouvrage, Kern (2019) a notamment mis à jour les différents stades d'acquisition typique des habiletés pragmatiques chez le tout petit (cf. annexe 1). Procéder à l'évaluation fine des capacités communicationnelles de l'enfant, en se référant à ces différents repères développementaux, permet de déterminer si l'enfant a acquis ou non les compétences pragmatiques normalement maîtrisées à son âge de développement. Cependant, selon Hupet (2007), au vu de ces repères encore trop approximatifs, il demeure encore à ce jour impossible de considérer certains comportements comme véritablement pathologiques ou non ni « d'établir un diagnostic précis de « trouble pragmatique<sup>27</sup> ». Néanmoins, l'évaluation permet de mettre en avant les difficultés pragmatiques observées chez l'enfant. De plus, elle peut fondamentalement servir de ligne de base pour les thérapeutes. En effet, en la réitérant quelques mois plus tard, elle permet ainsi une objectivation de potentiels progrès.

«L'évaluation de la composante pragmatique du langage peut s'avérer également déterminante pour l'établissement d'un diagnostic et de choix d'interventions chez un jeune,

---

26 Hupet (2007 : 56)

27 Hupet (2007 : 58)

en orthophonie comme en pédopsychiatrie<sup>28</sup> ». En effet, l'évaluation de cette compétence peut aider à aiguiller le diagnostic de certaines pathologies notamment dans le cas du TSA où les difficultés communicationnelles et pragmatiques figurent au premier plan et persistent dans la durée (APA, 2013). Selon Vézina et al., (2011), dépister et analyser convenablement et précocement ce type de difficultés, aurait ainsi un impact sur l'établissement d'un diagnostic différentiel, mais également par la suite sur la démarche thérapeutique à mettre en place.

Malgré l'intérêt d'évaluer cette compétence et les apports de la recherche, la dimension pragmatique est encore souvent peu explorée dans les outils évaluant le langage (Kern, 2019). C'est pourquoi il demeure pertinent de continuer à développer des instruments fiables pour pouvoir évaluer d'éventuelles difficultés pragmatiques en prenant en compte à la fois les repères développementaux des compétences pragmatiques et les spécificités communicationnelles pouvant être observés dans telle ou telle pathologie.

### 3.2 Les modalités et les outils d'évaluation des compétences pragmatiques

#### *3.2.1 L'évaluation directe et indirecte*

Selon Coquet (2013b), il est nécessaire d'associer à évaluation quantitative, normée ou s'appuyant sur des repères développementaux, une évaluation plus qualitative pour pouvoir analyser correctement les compétences pragmatiques d'un enfant. La réalisation de cette évaluation s'appuie alors sur deux processus : l'évaluation directe et l'évaluation indirecte. La première repose sur « l'analyse des productions spontanées des enfants et l'analyse de leurs comportements communicatifs et langagiers<sup>29</sup> » à l'aide de tests réalisés par le professionnel, en présence de l'enfant et lors d'une situation d'échange. La deuxième, quant à elle, s'appuie davantage sur l'usage du questionnaire. Elle permet de recenser les observations quotidiennes des parents ou des professionnels au sujet du développement pragmatique de l'enfant (Kern, 2019).

#### *3.2.2 Les outils utilisés pour évaluer les troubles de la pragmatique*

Coquet (2013b), en s'appuyant sur les travaux et recensements de Hupet (2006) et de De Weck (2005), a relevé différents types d'instruments pouvant être utilisés pour évaluer les capacités pragmatiques de l'enfant. La plupart de ces outils sont anglophones. Toutefois certains d'entre eux ont été adaptés au français pour subvenir aux besoins d'outils d'évaluation francophones.

---

28 Vezina et al. (2011 : 244)

29 Kern ( 2019 : 238 - 239)

Nous présenterons ici les principaux types d'outils existants pour évaluer ces compétences et nous nous pencherons plus spécifiquement sur l'un d'eux : le questionnaire parental.

- La grille d'observation

Cet outil « permet d'apprécier des comportements sur une échelle d'estimation<sup>30</sup> ». Les grilles d'observation se composent ainsi de critères devant être cochés lors d'une observation, telle qu'une situation de communication entre un enfant et son parent, en fonction soit de leur présence, de leur appropriation, de leur fonctionnalité ou bien de leur fréquence d'apparition. Elles permettent en outre de mettre en exergue la présence, l'absence ou l'inadaptation de compétences à la fois pragmatiques et communicationnelles.

Parmi ces outils, on peut citer entre autres « L'Échelle de Communication Verbale » présent dans l'ECPV de Dansart et al. (1998), « la grille d'évaluation de communication spontanée » de A. Schuller (traduction de Cuny et al., 2000) ou bien le « PTP » : Profil des Troubles Pragmatiques de Monfort et al. (2005). À titre d'illustration, la grille du PTP (disponible en annexe 2), composée de 24 items réparties dans 4 sections (troubles de la compréhension du langage, troubles de l'interaction sociale, troubles de l'expression verbale et troubles des comportements sociaux) permet de noter la présence et la fréquence de différentes compétences pragmatiques dans le comportement langagier et communicationnel de l'enfant.

- L'inventaire pragmatique

Ces inventaires sont remplis à la suite de visionnages de situations de communication entre l'adulte et l'enfant. Ils ont pour objectif de différencier à la fois les comportements de l'enfant mais également ceux de l'adulte. Ces outils ne sont pas toujours standardisés. Ils permettent d'apporter principalement des informations d'ordre qualitatives concernant les aspects de la communication, de l'interaction et de la pragmatique. Parmi ces outils, il est possible d'utiliser notamment la grille pragmatique de Weinrich et al. (1986) (traduction de Hilton, 1990), la liste des actes de parole de Dore (1979) ou l'échelle d'observation des intentions communicatives de Vernerio (1996).

- Les épreuves standardisées

Pour évaluer certaines compétences pragmatiques, il est parfois nécessaire d'engendrer volontairement des situations d'échanges avec l'enfant pour que ces dernières puissent ou non émerger. C'est pourquoi des épreuves, dites standardisées, ont été élaborées pour faire naître

---

30 Coquet (2013b : 497)

ces comportements dans l'échange avec l'enfant. Ces productions seront par la suite, et grâce à ces outils, analysées. Parmi les outils proposant des épreuves standardisées, l'Échelle de Communication Sociale Précoce (ECSP) de Guidetti et Tourette (2009) est souvent utilisée pour évaluer les capacités communicationnelles des tout-petits.

- Le questionnaire adressé aux parents

Le questionnaire parental est un outil d'évaluation indirecte permettant de recueillir, auprès des parents, de nombreuses informations sur le développement de leur enfant. C'est un instrument pertinent pour évaluer leur communication et notamment leurs capacités pragmatiques. Toutefois, il est nécessaire de prendre certaines précautions puisque cet outil présente à la fois des avantages certains mais également des inconvénients (Kern, 2019).

Selon Kern (2019), ces outils sont à la fois « rapides d'administration [...] et d'interprétation<sup>31</sup> ». En effet, leur temps de passation auprès des parents varie en général de 15 à 45 minutes selon la longueur du questionnaire. Les coûts, en terme d'argent mais également d'un point de vue humain sont en outre généralement plutôt faibles (Trudeau, 2008). De plus, les informations apportées par les parents sont issues d'observations réalisées dans un cadre écologique, pouvant être considérées comme plus représentatives que celles recueillies dans un contexte expérimental (Dale, 1991). En relatant les comportements de leur enfant dans le quotidien, les parents amènent des informations précises sur son développement. Un autre avantage de cet instrument est qu'il ne requière pas l'implication de l'enfant, ce qui en fait un outil privilégié puisqu'il est souvent admis que la coopération chez le tout-petit peut être dans certains cas assez difficile, du fait leur timidité et/ou de leur fatigabilité (Kern, 2019, Trudeau, 2008). Pour finir, en remplissant le questionnaire, le parent entre en collaboration avec le praticien, il s'investit et s'implique par conséquent dans l'évaluation (Trudeau, 2008) rendant bénéfique une éventuelle prise en charge.

Néanmoins, le questionnaire parental présente tout de même certains biais. Dans la majorité des cas, toutes les catégories socio-économiques ne sont pas représentées. En général, on observe en effet une surreprésentation de familles ayant un niveau d'éducation et de revenus élevés. De plus, bien que les réponses de tous les parents soient considérées comme fiables (Kern, 2010, Trudeau, 2008), cette fiabilité serait tout de même plus importante chez les parents décrits comme étant très éduqués (Kern, 2019). En effet, certaines études ont montré, chez les parents ayant des faibles revenus ou un faible niveau d'éducation, des marques de

---

31 Kern (2019 : 236)

sous-estimation ou de sur-estimation des capacités de leur enfant (Kern, 2019). En outre, certaines consignes voire certaines questions peuvent être mal comprises ou mal interprétées par les parents (Dale, 1991). En prenant ces réserves en compte, l'analyse et l'interprétation des réponses doivent alors se faire avec beaucoup de précaution.

Parmi les questionnaires parentaux existants cherchant à évaluer les troubles de la pragmatique chez l'enfant, on peut citer à titre d'illustration la Children's Communicative Checklist de Bishop (1998) (traduction de Maillart, 2003) ou The Pragmatic Profile of Early Communication Skills de Dewart et Summers (1988).

Pour conclure, le questionnaire parental, s'il est proposé et conduit de manière adaptée, est considéré comme un bon outil pour « l'établissement d'indicateurs généraux du développement normal du langage chez les enfants en bas âge et pour le repérage des retards et des déficits chez des enfants atypiques<sup>32</sup> ».

### 3.3 Principaux questionnaires français évaluant le développement du langage et de la pragmatique chez le tout-petit

Kern (2019), dans son ouvrage « Le développement du langage chez le jeune enfant : Théorie, clinique, pratique » recense les principaux instruments d'évaluation directe et indirecte existants et utilisés pour évaluer le langage du jeune enfant (cf. annexe 3). La plupart de ces outils ne testent les enfants qu'à partir de l'âge de 2 ans et demi. Seuls les questionnaires parentaux tentent d'évaluer les compétences des enfants d'âge inférieur. En outre, très peu de ces outils évaluent les habiletés pragmatiques des jeunes enfants (Kern, 2019).

**Tableau 2. Principaux questionnaires parentaux permettant d'évaluer le langage chez le tout-petit**

Nom	Références majeures	Temps de passation	Âges	Habiletés	Étalonnage	Propriétés psychométriques
<i>IFDC : Inventaire français de développement communicatif</i>	<i>Kern et Gayraud, 2010 Kern et al., 2010</i>	<i>10 à 45 mins 5-15 mins</i>	<i>8 à 30 mois 12-18-24 mois</i>	<i>Gestes, vocabulaire, grammaire</i>	<i>1200 1300</i>	<i>Fidélité (consistance interne : test-retest) et validité de contenu, convergente, concurrente et prédictive</i>
<i>DLPF : Développement du Langage de Production en Français</i>	<i>Bassano et al., 2005</i>	<i>Non précisé</i>	<i>16 à 42 mois</i>	<i>Lexique, grammaire, pragmatique</i>	<i>472</i>	<i>Non précisé</i>

32 Bassano et al. (2005 : 8)

Parmi les instruments évaluant le langage des enfants de 0 à 3 ans, on retrouve ainsi 2 questionnaires parentaux : l'IFDC, l'Inventaire Français de développement Communicatif (Kern et Gayraud, 2010) et le DLPF, Développement du Langage de Production en Français (Bassano et al., 2005).

### *3.3.1 L'IFDC : l'Inventaire Français du Développement Communicatif*

L'Inventaire Français du Développement Communicatif est l'adaptation française d'un outil américain, réalisée par Sophie Kern, chercheuse au Cnrs, et Frédérique Gayraud, enseignant-chercheur à l'université de Lyon : le MacArthur-Bates Communicative Inventories, désormais MBCDI (Fenson et al., 1993), questionnaire parental destiné à l'évaluation du développement communicatif et langagier des enfants anglophones américains âgés de 8 et 30 mois. Son adaptation à la langue et à la culture française a été conçue pour répondre au manque cruel d'outils d'évaluation du langage pour les enfants de moins de 3 ans et demi. Cet instrument a pour objectif d'aider les professionnels de santé et spécifiquement les pédiatres et les orthophonistes, à repérer précocement des déficiences concernant la parole et le langage des enfants, présentes par ailleurs chez 5% des enfants, afin de leur permettre par la suite d'avoir une orientation ou un suivi adapté (Kern, 2010).

L'IFDC comprend un questionnaire « mots et gestes » destiné aux parents d'enfants âgés de 8 à 16 mois, et un questionnaire « mots et phrases » pour les parents d'enfants âgés de 18 à 30 mois. Ces questionnaires évaluent le niveau de développement gestuel, lexical et grammatical de l'enfant, à la fois en production et en réception. Lorsqu'ils remplissent le questionnaire, les parents indiquent si les gestes, les mots, les phrases ou certains éléments grammaticaux proposés, sont bien produits ou compris par leur enfant (Kern, 2010). Cet outil permet de faire un état des lieux des différents gestes, mots, phrases et structures grammaticales, employés et compris par l'enfant, et de les comparer à des repères développementaux, établis par des chercheurs, afin d'estimer s'il se situe dans la norme des enfants de son âge ou non. C'est un outil pertinent pour évaluer le niveau langagier et communicatif de l'enfant, toutefois, il ne teste pas les capacités pragmatiques des enfants puisqu'il ne s'intéresse pas à l'utilisation fonctionnelle de ce vocabulaire.

### *3.3.2 Le DLPF : Développement du Langage de Production en Français*

Le « Développement du Langage de Production en Français » est un questionnaire parental également fortement inspiré du MBCDI. Tout comme l'IFDC, sa création émane elle aussi

d'un besoin puisque « il existe en France peu d'instruments fiables, maniables et exhaustifs en matière d'évaluation du langage à ses premières étapes<sup>33</sup> ». Conçu par Bassano et al. (2005), le DLPF, au regard du MBCDI, s'étend sur une période de développement plus large puisqu'il évalue les enfants âgés de 16 à 42 mois. Le DLPF contient alors 4 versions allant de 16 à 24 mois, de 24 à 30 mois, de 30 à 36 mois et de 36 à 42 mois.

Ce questionnaire a pour vocation d'évaluer 3 dimensions : le lexique, la grammaire et la pragmatique. Ainsi, chaque version se compose de 3 parties : « Vocabulaire : mots employés par l'enfant », « Phrases et grammaire » et « Communication et utilisation du langage ». Tout comme l'IFDC, les deux premières parties contiennent des questions permettant d'estimer le niveau de production et de réception langagier de l'enfant en termes de vocabulaire, de syntaxe et de grammaire. Toutefois, la dernière partie concernant la pragmatique du langage est innovante puisque selon Bassano et al. (2005), elle ne figurerait ni dans le MBCDI, ni dans aucun test qu'ils aient pu étudier. Cette dernière cherche ainsi à évaluer le niveau de développement des compétences pragmatiques de l'enfant, et ce, via 53 items, répartis dans 3 sous parties intitulées « échanges langagiers », « utilisations du langage (actes de parole) » et « organisation des messages » (cf. annexe 4). Les questions se présentent sous la forme de situations de communication auxquelles sont proposées différentes manières de répondre. Le parent doit alors répondre en fonction de la présence et/ou de la fréquence, ou non, du comportement suggéré. Des exemples de questions du DLPF sont proposés en annexe 4.

L'IFDC et le DLPF sont des outils très intéressants pour évaluer le développement langagier et communicatif de l'enfant. Bien que le DLPF cherche en partie à évaluer les compétences pragmatiques de l'enfant, il n'existe toutefois pas à ce jour d'outil francophone, validé et étalonné sur la population française permettant d'évaluer spécifiquement les capacités pragmatiques pour les enfants âgés de 0 à 3 ans.

Maintenant que nous avons posé notre cadre théorique et souligner le manque d'outils permettant d'évaluer les compétences pragmatiques chez l'enfant de moins de 3 ans, nous proposons de présenter et d'étudier dans la partie suivante de notre mémoire un test ayant pour objectif de déceler ce type de troubles chez le tout-petit : il s'agit du « Language Use Inventory », un questionnaire anglophone canadien (ayant bénéficié d'une adaptation en français-canadien).

---

33 Bassano et al. (2005 : 172)

# **PARTIE II – MÉTHODOLOGIE, EXPÉRIMENTATION ET RÉSULTATS**

## **CHAPITRE 4 – MÉTHODE, MATÉRIEL ET CONDITIONS EXPÉRIMENTALES**

### **4.1 Problématiques et buts de l'étude**

Actuellement, selon l'Institut National de la Santé et de la recherche Médicale (Inserm), environ 700 000 personnes présentent un TSA en France (Aube Labbé, 2020). Parmi elles, 100 000 ont moins de 20 ans. Le TSA est par conséquent un trouble relativement fréquent. Il semble donc nécessaire de le repérer le plus rapidement possible. En effet, le dépistage précoce de ce trouble, idéalement avant l'âge de 18 mois, rarement réalisé en France, est primordial puisqu'il permet de mettre en œuvre rapidement une prise en charge. Il est prouvé qu'il « permet en effet des progrès supérieurs et évite l'apparition de surhandicaps<sup>34</sup> ». Selon la nomenclature du DSM-V, la sémiologie des troubles présentés par les sujets ayant un TSA est caractérisée par des troubles de la pragmatique (APA, 2013). Ainsi, repérer ces troubles le plus tôt possible s'avère être pertinent à la fois pour l'établissement du diagnostic mais également pour la mise en place d'un projet thérapeutique adapté. Il en est de même pour les autres troubles pouvant présenter des déficits pragmatiques tels que le TSLO, le TCS ou bien les déficiences intellectuelles ou auditives.

Comme nous l'avons vu précédemment, on observe en France une carence d'outils pour l'évaluation précoce des troubles de la pragmatique chez le tout-petit. Nous nous sommes ainsi intéressés aux outils existants à l'étranger permettant d'évaluer ces compétences chez le très jeune enfant. Notre intérêt s'est alors porté sur un questionnaire parental, le LUI-français (Canada), version franco-canadienne du « Language Use Inventory », outil fréquemment utilisé à travers le monde, notamment dans 49 états des États Unis, dans toutes les provinces du Canada, au Royaume-Uni, en Irlande, en Australie et en Nouvelle-Zélande selon le site officiel du LUI (<https://languageuseinventory.com>). Le LUI-français (Canada) a fait l'objet d'une étude préliminaire sur la population franco-canadienne Québécoise et a permis la constitution de premières normes, établies sur certaines tranches d'âge.

Pour répondre au besoin d'outils normés et standardisés en France, nous allons mener une étude pilote avec cet outil sur la population francophone française. Après en avoir proposé une

---

34 Barthélemy (2018) (site web)

adaptation pour les enfants français, nous allons la tester sur un échantillon de sujets afin de réaliser de premières analyses, dans le but in fine de le comparer aux étalonnages canadiens.

## 4.2 Présentation du « LUI » et de sa version franco-canadienne

### *4.2.1 Informations générales et intérêts de l'outil dans la pratique internationale*

Le « Language Use Inventory » (désormais LUI) est un questionnaire parental élaboré en 2009 par Daniela O'Neill. Conçu à partir d'études sur le développement du langage et du vocabulaire lié au développement de la cognition sociale, il a pour objectif d'évaluer la manière dont les jeunes enfants, âgés de 18 à 47 mois, s'expriment dans leur quotidien et dans leurs interactions sociales. En d'autres termes, il permet d'observer comment les jeunes enfants adaptent leur langage en fonction du contexte, comment ils transmettent et interprètent des informations à propos d'objets, d'actions, d'émotions ou encore d'états mentaux. Finalement, il s'avère être un outil pertinent pour renseigner sur le développement des compétences pragmatiques chez le tout petit ou pour apprécier la potentielle présence d'un déficit pragmatique.

Développé à l'origine en anglais, il a été normalisé et standardisé sur plus de 3500 enfants canadien(ne)s anglophones de plus de 550 communautés du Canada. À partir des résultats obtenus, des normes ont ainsi été établies pour chaque mois, de 18 à 47 mois.

Le LUI a été traduit et adapté dans plusieurs langues : arabe, polonais, italien, portugais, slovène, norvégien, malais et français canadien. Cependant, toutes les versions de ce questionnaire n'ont pas encore été standardisées et normalisées (O'Neill, 2007). La version franco-canadienne, que nous présenterons par la suite et utiliserons pour notre étude a notamment fait l'objet d'une étude pilote ayant permis d'établir une première normalisation sur certaines tranche d'âge sur un échantillon de 242 sujets.

Dans les pays où il est utilisé, le principal objectif du LUI est de vouloir repérer et déceler des troubles de la pragmatique, considérés comme omniprésents dans les diagnostics de TCS, de TSA et souvent observés chez des enfants présentant un TSL0, une perte d'audition ou encore des troubles neuro-cognitifs (Pesco et O'Neill, 2016). Selon Bland-Stewart et al. (2013), il fait d'ailleurs partie des outils couramment utilisés pour évaluer les enfants ayant une suspicion de TSA (cités par Pesco et O'Neill, 2016). C'est de plus un outil privilégié pour aider les orthophonistes anglophones à construire des projets thérapeutiques, en collaboration avec les

parents, grâce aux nombreuses informations qu'il permet de recueillir sur le fonctionnement langagier et communicationnel de leur enfant. En outre, il peut également servir à objectiver les effets et bénéfices d'une prise en soin et ainsi d'apprécier les progrès de l'enfant (Pesco et O'Neill, 2016).

#### *4.2.2 L'adaptation du LUI original vers le français canadien*

Le LUI-français est l'adaptation du LUI (version anglophone) en français canadien. Cette adaptation a été réalisée en avril 2016 par Diane Pesco, orthophoniste et professeure agrégée dans le département des Sciences de l'éducation (Concordia Université Montreal) dans le but d'élargir les outils disponibles pour le français au Canada et pour les tout-petits.

L'adaptation du LUI en français canadien a été réalisée de manière indépendante par deux traducteurs, sélectionnés à partir de leurs connaissances sur le développement du langage et sur leur niveau de maîtrise du français et de l'anglais. L'adaptation a ensuite été révisée par les auteures du LUI et du LUI-français, ainsi que par deux orthophonistes, l'un de langue maternelle française, résidant à Québec et l'autre bilingue anglais-français, résidant au Nouveau-Brunswick, travaillant auprès de parents et d'enfants d'âge pré-scolaires.

À la suite de l'examen de la traduction du LUI original, seules quelques modifications ont dû être apportées. Ces dernières portaient essentiellement sur la ponctuation et sur certaines formulations, qui nécessitaient un arrangement pour mieux convenir aux énoncés produits normalement par les jeunes enfants (Pesco et O'Neill, 2016).

Actuellement il n'existe pas d'outil équivalent au LUI canadien pour le français standard, c'est pour cette raison que nous avons décidé de mener une étude sur ce questionnaire parental.

#### *4.2.3 Structure, contenu et cotation de l'outil*

- Des questions relatives au développement langagier et pragmatique de l'enfant

Le LUI français (Canada) et la version originale du LUI possèdent la même structure et quasiment le même contenu, c'est-à-dire 180 items pour le LUI original contre 177 items pour la version du LUI-français. Les items portent sur le développement de la pragmatique et du langage chez l'enfant. L'ordre des questions a été conçu de manière à respecter ce développement. Le questionnaire se compose de 14 sous-échelles, réparties en 3 parties (Pesco et O'Neill, 2018) :

La partie 1 concerne les gestes utilisés par l'enfant. Elle est constituée de 2 sous-échelles :

- (A) Les gestes utilisés par l'enfant pour demander quelque chose
- (B) Les gestes utilisés par l'enfant pour faire remarquer quelque chose

La partie 2 concerne les mots utilisés par l'enfant. Elle est constituée de 3 sous-échelles :

- (C) Les genres de mots utilisés par l'enfant
- (D) Les demandes d'aides de l'enfant
- (E) Les intérêts de l'enfant

La partie 3 concerne les phrases utilisées par l'enfant. Elle est constituée de 9 sous-échelles :

- (F) Les mots ou les phrases utilisés par l'enfant pour faire remarquer quelque chose
- (G) Les questions et commentaires de l'enfant à propos d'objet
- (H) Les questions et commentaires de l'enfant à propos de (i) lui-même ou (ii) d'autres personnes
- (I) Les questions et commentaires de l'enfant lorsqu'il joue avec d'autres personnes
- (J) La taquinerie et le sens de l'humour de l'enfant
- (K) L'intérêt de l'enfant pour les mots et le langage
- (L) Les sujets dont l'enfant parle
- (M) Les conversations de l'enfant avec les autres et ses récits
- (N) Les mots que l'enfant utilise dans ses phrases complexes

Au sein de cet outil on observe différents types de questions. 166 questions portent sur la présence ou non de certains comportements, productions orales, sujets, mots ou genres de mots avec comme proposition de réponse « oui » ou « non ». 11 portent sur la fréquence d'apparition de ces items avec comme proposition : « jamais », « rarement », « parfois », « souvent », « plus maintenant » ou sur des questions demandant aux parents des réponses ouvertes (par exemple : « Quels ont été les trois premiers mots de votre enfant ? »).

- Des questions relatives à la santé de l'enfant, à son exposition aux langues ainsi qu'à sa famille

Dans le but d'obtenir davantage d'informations au sujet du développement langagier et pragmatique de l'enfant, dans une dernière partie, d'autres questions sont posées aux parents. Elles portent sur la prématurité, sur la présence ou non de complications à la naissance, sur le

développement général de l'enfant, sur le développement de l'audition, sur les troubles du langage et de la prononciation et sur les troubles du développement de manière générale. La question de l'exposition aux langues y est également abordée. Dans cette section y figurent également des interrogations portant sur le nombre de langues rencontrées par l'enfant depuis sa naissance et sur leur fréquence d'exposition au quotidien. Enfin, des informations à propos de la géolocalisation, du niveau d'études des parents et de l'environnement social de l'enfant sont évoquées.

Concernant la cotation du questionnaire, seules les parties 2 et 3 sont prises en compte<sup>35</sup>. Les questions obtenant les réponses « oui », « parfois » ou « souvent » sont cotées 1. Les questions obtenant les réponses « non », « jamais », « rarement » ou « plus maintenant » sont cotées 0. L'absence de réponse est cotée 0.

Chaque sous-échelle contient un certain nombre de questions. Les points de chaque question sont alors additionnés afin de former un score total de la sous-échelle. Par la suite les scores totaux de chaque sous-échelle sont également additionnés pour obtenir le score total de chaque partie.

#### *4.2.4 Validation, étalonnage et fiabilité du LUI-français au Canada*

Suite à l'adaptation du LUI en français-canadien, une étude préliminaire a été engagée afin de tester cette nouvelle version. Cette étude, menée auprès de 242 enfants tout-venant francophones canadiens, âgés de 18 à 47 mois, a permis d'établir les premières normes du LUI-français (Canadien), sur 6 tranches d'âges : 18 mois, 24 mois, 30 mois, 36 mois, 42 mois et 47 mois. Les résultats de cette étude sont présentés en annexe 5 et 6.

Les analyses statistiques réalisées ont tout d'abord permis de définir la fiabilité (aussi appelée cohérence interne) des questions du LUI-français (Canadien). Cette fiabilité, mesurée par le coefficient alpha de Cronbach (ayant une valeur allant de 0 à 1) est considérée comme acceptable lorsque ce dernier est supérieur à 0,7. Ainsi, « Les valeurs du coefficient alpha de Cronbach des trois parties de la version francophone du LUI et de 11 des 12 sous-échelles variaient entre 0,73 et 0,99, la plupart des valeurs se situant entre 0,86 et 0,99<sup>36</sup> » ont permis d'indiquer que la fiabilité interne pouvait être considérée comme bonne voire excellente.

Les analyses des résultats ont permis de montrer que les scores totaux du LUI-français

---

<sup>35</sup> La partie 1 concernant « les gestes utilisés par l'enfant » n'est pas cotée car les scores tendent à diminuer avec l'âge (ceci étant dû au fait que les enfants remplacent progressivement les gestes par des mots).

<sup>36</sup> Pesco et O'Neill (2016 : 198)

(Canadien), mais également les scores de chaque sous-échelle, avaient tendance à augmenter avec l'âge des enfants, et ce peu importe leur sexe. Ce qui fournit « l'évidence que le questionnaire est sensible au développement<sup>37</sup> » de l'enfant. En outre, pour les enfants âgés entre 18 et 36 mois, ces scores de réussite étaient toutefois plus élevés chez les filles que chez les garçons (cf. annexe 5 et 6).

## 4.3 Modification du matériel

### *4.3.1 Adaptation de la version franco-canadienne du LUI en français standard*

Le contenu de la version franco-canadienne comprend du vocabulaire et des expressions propres au français canadien. Avant de faire passer ce questionnaire à des parents d'enfants francophones français tout-venant nous avons décidé d'y apporter quelques modifications afin qu'il concorde mieux aux exigences du français standard et aux productions pouvant être émises par ces enfants<sup>38</sup>.

Les corrections réalisées sur le LUI-français correspondent pour la plupart à des changements de lexique ou d'expression (ex : le terme « l'auto » est remplacé par le terme « la voiture » ou bien la phrase « je n'étais pas fin » est remplacée par la phrase « je n'ai pas été gentil »). Le tableau présenté à la page suivante expose les différentes modifications effectuées. Par ailleurs, la version complète du LUI-français modifié se situe en annexe 7.

### *4.3.2 Modification de son format de diffusion*

À l'origine, nous avions pour projet de diffuser le questionnaire sous sa version papier. Par souci de temps et de moyen, nous avons décidé de convertir le questionnaire sous un format informatique, d'une part pour faciliter sa diffusion et d'autre part pour simplifier l'analyse des résultats. Nous avons ainsi reproduit le questionnaire sous un format informatique via la plateforme sécurisée « Limesurvey ».

---

37 Pesco et O'Neill (2016 : 198)

38 Les auteures de LUI et du LUI-français (Canada) ont été au préalable mises au courant du projet et ont donné leur autorisation pour utiliser leurs questionnaires et pour y réaliser certaines modifications (avec leur collaboration et celles des directrices de mémoire).

**Tableau 3. Modifications apportées à la version franco-canadienne du LUI-français**

<b>Sous-échelle de questions</b>	<b>N° de question</b>	<b>Dans la version originale du LUI-français</b>	<b>Dans la version modifiée du LUI-français</b>	<b>Type de modification effectuée</b>
C : Les genres de mots utilisés par votre enfant	C2 C20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• biscuit</li> <li>• biscuits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gâteau</li> <li>• gâteaux</li> </ul>	lexicale
G : Les questions et commentaires de votre enfant à propos des objets	G4/G5/ G6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'auto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la voiture</li> </ul>	lexicale
H : Les questions et commentaires de votre enfant à propos de lui-même ou d'autres personnes	H15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• je n'étais pas fin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• je n'ai pas été gentil</li> <li>• Il trouve ça nul</li> </ul>	d'expression d'expression
	H18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il trouve ça plate</li> </ul>		
	H22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veux-tu faire un casse-tête</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veux-tu faire un puzzle</li> </ul>	d'expression
I : Les questions et commentaires de votre enfant lorsqu'il joue avec d'autre personne	I2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• une glissoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• une rampe</li> </ul>	lexicale
J : La taquinerie et le sens de l'humour	J3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• casse-tête'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• puzzle</li> </ul>	lexicale
L : Les sujets dont votre enfant parle	L4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "mouilleuse" pour "laveuse"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "laveuse" pour "machine à laver"</li> </ul>	de néologisme
M : Les conversations de votre enfants avec les autres	M8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ma poupée s'est brisée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ma poupée s'est cassée</li> </ul>	lexicale et syntaxique
	M10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la fois que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la fois où</li> </ul>	syntaxique et grammaticale
N : Les mots que votre enfant utilise dans ses phrases complexes	N3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ma tuque</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mon bonnet</li> </ul>	lexicale
	N3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'auto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la voiture</li> </ul>	lexicale
	N7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• japper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aboyer</li> </ul>	lexicale
	N15/N19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grand-maman"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mamie</li> </ul>	lexicale
	N31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mêler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• perdre</li> </ul>	lexicale

#### 4.4 Protocole expérimental

Nous allons présenter dans cette partie la méthodologie employée pour le recueil des données. La population ciblée et la procédure d'expérimentation y seront ainsi présentées<sup>39</sup>.

##### 4.4.1 Présentation de la population

Nous avons décidé d'administrer le questionnaire à des parents d'enfants tout-venant, constituant ainsi une population contrôle. Tout comme pour les étalonnages réalisés au Canada, 3 critères d'inclusion ont ainsi été retenus pour sélectionner les enfants :

<sup>39</sup> Pour réaliser l'étalonnage du Lui-français sur la population francophone, nous nous sommes appuyés sur la méthodologie employée au Canada.

- L'âge des enfants

Les tranches d'âges sont celles retenues dans l'étude canadienne. Nous avons fait ce choix afin de pouvoir comparer nos résultats à ceux obtenus par la population franco-canadienne<sup>40</sup>. Les différentes tranches d'âges recrutées sont :

- 18 mois à 18 mois et 30 jours
- 24 mois à 24 mois et 30 jours
- 30 mois à 30 mois et 30 jours
- 36 mois à 36 mois et 30 jours

Nous n'avons volontairement pas gardé dans notre étude les tranches d'âges 42 et 48 mois, initialement comprises dans l'étalonnage franco-canadien. En effet, on observait dans ces groupes d'âge un effet de plafond. Les performances au questionnaire de la majorité des enfants étaient toutes au maximum. Il n'était donc plus possible d'en tirer des conclusions et c'est pourquoi ils nous a paru moins pertinent d'étudier ces 2 tranches d'âge.

- Le sexe des enfants

Nous voulions recruter des sujets des deux genres afin de vérifier la potentielle différence de scores entre les filles et les garçons.

- Le lieu de vie et la langue parlée des enfants

Pour participer à l'étude, les sujets sélectionnés devaient vivre en France et avoir été exposés à la langue française 80% du temps depuis leur naissance.

Au regard de l'étude réalisée au Canada, nous avons également déterminé 3 critères d'exclusion :

- L'exposition aux langues autres que le français

Les enfants ayant été exposés à une autre langue que le français plus de 20% du temps éveillé depuis leur naissance ont été écartés de l'étude.

- La prématurité (ou faible poids de naissance)

Les enfants nés prématurés de 2 semaines ou plus ont également été exclus ainsi que ceux nés

---

<sup>40</sup> Comparer les résultats des sujets franco-canadiens et français nous permettra d'estimer la pertinence d'utiliser les étalonnages canadiens de certains outils pour nos sujets francophones.

avec un poids de naissance inférieur à 2,409 kg.

- Les diagnostics susceptibles d'affecter le développement du langage et de la communication

Les enfants ayant eu un diagnostic de retard ou de trouble du langage, de déficience intellectuelle, de retard de développement, de TSA, de surdité ou les enfants présentant des troubles ORL pouvant avoir une incidence sur le développement langagier et pragmatique ont été exclus de l'étude. Pour certains troubles, les sujets n'en présentant qu'une suspicion et non un diagnostic véritablement posé ont tout de même été inclus dans l'étude.

#### *4.4.2 Procédure d'expérimentation*

- Format de diffusion du questionnaire

Le questionnaire modifié a été transmis sous un format informatique aux parents à la fois pour toucher un public plus vaste grâce à une diffusion plus importante mais également pour nous permettre de réaliser une meilleure analyse de nos résultats. Les données ont alors été recueillies sur « Limesurvey », une plateforme sécurisée qui garantit l'anonymisation des résultats.

- Recrutement de la cohorte et modalités de passation

Afin d'obtenir la meilleure représentation possible de la population française dans nos échantillons, nous avons tenté de recruter des sujets venant :

- de régions différentes (Pays de la Loire, Bretagne, Île de France, Aquitaine, Hauts de France etc...),
- et à la fois de communes rurales et de communes urbaines.

Pour recruter ces sujets, nous avons utilisés différents moyens de diffusion :

- crèches et mairies,
- réseaux sociaux,
- bouche-à-oreille.

- Informations données aux parents

Tous les parents ont reçu, en plus du questionnaire, une notice d'information (cf. annexe 8) qui leur présentait le projet de mémoire et leurs droits (à la confidentialité et de se retirer de l'étude à tout moment). Les parents ont de plus été informés que les données collectées

seraient traitées avec la plus entière confidentialité.

- Analyses statistiques

Après avoir inséré les cotations dans le logiciel Openoffice.calc. toutes les analyses ont été réalisées avec le logiciel JASP (version 0.11.1).

L'analyse statistique a consisté en premier lieu à l'élaboration des moyennes et des écart-types de nos échantillons selon l'âge et le sexe des individus, à la fois pour le score total du LUI-Français (version française) et pour chaque sous-échelle.

Nous avons ensuite voulu comparer les scores moyens des filles et des garçons obtenus au LUI-français (version française), sur les parties 2 et 3 ainsi que sur le score total pour chaque tranche d'âge. Pour ce faire, nous avons ainsi réalisé pour chaque âge soit un test paramétrique de Student soit un test non paramétrique de Mann-Whitney permettant de comparer deux échantillons indépendants (garçons et filles).

Nous avons également voulu savoir si l'âge pouvait lui aussi être un facteur de variabilité. En d'autres termes, nous nous sommes posés la question de l'influence de l'âge sur les résultats des enfants au LUI-français. Afin d'obtenir des réponses à cette question nous avons procédé à des tests de comparaison de moyennes (tests de Student ou de Welch) ou de distribution de scores (Test de Mann-Whitney) entre les différentes tranches d'âge.

Pour finir, nous avons comparé les résultats des sujets de notre étude à ceux des sujets canadiens. L'objectif étant d'observer ou non des différences significatives quant aux résultats au LUI-français (versions françaises et canadiennes) sur les parties 2 et 3 ainsi que sur le résultat total entre ces deux populations. Des tests de Student ou de Wilcoxon ont alors été réalisés pour obtenir ces informations.

## CHAPITRE 5 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre nous allons présenter les résultats obtenus lors de notre étude. Nous détaillerons tout d'abord les statistiques descriptives réalisées sur notre population recrutée et sur les résultats de cette dernière à notre version française du LUI. Nous exposerons ensuite les statistiques comparatives opérées sur nos échantillons de sujets et entre ces derniers et les sujets de l'étude canadienne.

## 5.1 Statistiques descriptives

### 5.1.1 Sujets inclus dans l'étude

Au total, nous avons reçu 224 questionnaires complets (contre 465 questionnaires incomplets et par conséquent inexploitable). Parmi ces 224 questionnaires, seuls 94 correspondaient à des enfants pouvant être inclus dans nos tranches d'âge : soit 18 mois, 24 mois, 30 mois et 36 mois. Nous avons également dû écarter les questionnaires de 15 autres enfants qui présentaient des critères d'exclusion :

- 5 d'entre eux étaient nés prématurés de plus de 4 semaines ;
- 8 avaient été sujets à de nombreuses otites ;
- 2 avaient été exposés plus de 30 % du temps journalier à d'autres langues que le français.

Finalement, 78 enfants ont pu être inclus dans l'étude. La répartition de ces derniers, par tranche d'âge et par sexe, s'établit comme suit :

**Tableau 4. Répartition du nombre de sujets selon l'âge et le sexe des enfants**

		Nombre de sujets		
		Filles	Garçons	Total
Tranches d'âge	18 mois	12	12	24
	24 mois	9	10	19
	30 mois	8	13	21
	36 mois	5	9	14
	Total	34	44	78

Nous avons obtenu les réponses de 34 filles contre 44 garçons, ce qui correspond à un pourcentage de 43,58 % de filles pour 56,41 % de garçons.

### 5.1.2 Répartition des sujets selon la géographie et le niveau d'étude des parents

Afin d'obtenir un panel de sujets variés, représentatif de la population française, nous avons cherché à recruter des enfants venant de toute la France. Le diagramme suivant expose la répartition des sujets selon la région où ils vivent :

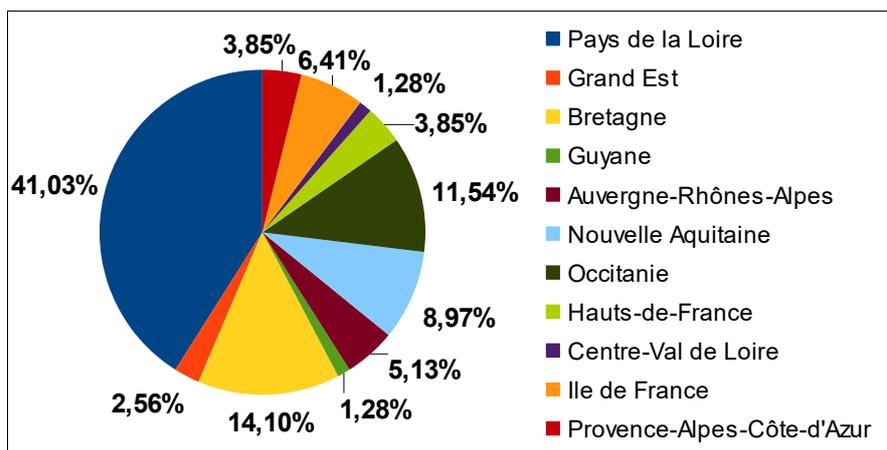


Figure 1. Répartition des sujets selon leur région

Nous avons ainsi recruté des sujets venant de 11 régions différentes. Une grande partie de ces sujets (41,03 %) venaient de la région Pays de la Loire.

Afin d'obtenir des informations sur le niveau socio-culturel des parents, nous leur avons posé la question suivante : « Quel est votre niveau d'études? ». La répartition de ces parents est exposée dans le diagramme suivant :

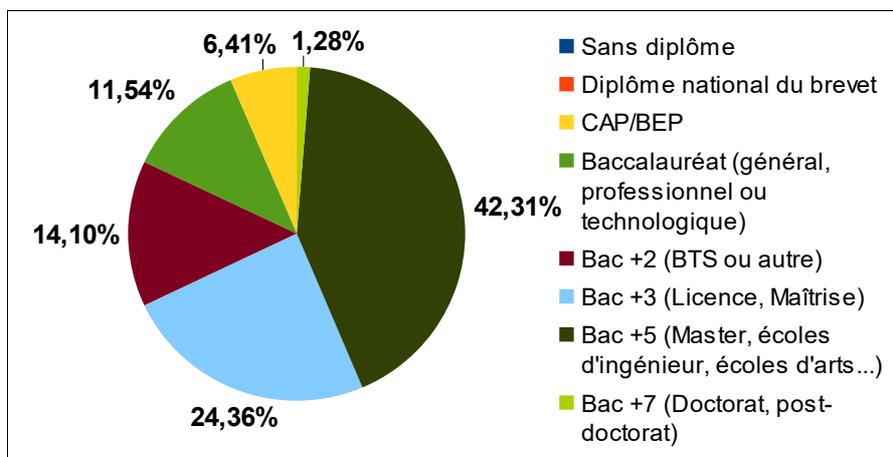


Figure 2. Répartition des parents selon leur niveau d'études

Les 78 parents ayant répondu au questionnaire avaient tous un niveau d'études supérieur au « Diplôme National du Brevet ». Presque la majorité des parents (42,31 %) avaient de plus un niveau d'études « Bac +5 » et 83,05 % avaient un niveau d'étude supérieur à Bac+2.

### 5.1.3 Scores obtenus à la version française du LUI-français

À partir des données obtenues, nous avons calculé les moyennes et les écart-types pour le score total (cf. annexe 9) ainsi que pour les sous-échelles cotées (cf. annexe 10) selon l'âge,

séparément pour les filles et les garçons. Nous avons également réalisé les diagrammes présentant les scores moyens obtenus par les sujets (deux genres confondus) par tranche d'âge et pour chaque sous-échelle (cf. annexe 11).

Les résultats obtenus montrent que pour le total et les parties 2 et 3 du LUI-français (cf. annexe 9) :

- Les scores moyens (totaux et des parties 2 et 3) des filles sont supérieurs à ceux des garçons pour les tranches d'âge "18 mois", "24 mois" et "36 mois".
- Les scores moyens totaux au LUI-français des filles et des garçons âgés de 18 mois, ainsi que ceux des filles âgées de 30 mois et de 36 mois sont variables (ET = 15,87 / 10,19 / 10,93 / 7,13). Pour les filles et garçons âgés de 24 mois, ils le sont encore davantage (ET = 24,98 / 21,59).
- Les scores moyens obtenus à la partie 2 par les filles et les garçons âgés de 30 mois et de 36 mois sont élevés et peu variables (ET = 2,25 / 1,34 / 3,13 / 1,36).
- Les scores moyens obtenus à la partie 3 par les filles et les garçons de 24 mois ainsi que par les garçons de 36 mois sont variables (ET = 21 / 17,65 / 16, 27). Ils le sont encore davantage pour les garçons âgés de 30 mois (ET = 31,78).

Concernant les résultats obtenus aux différentes sous-échelles (cf. annexes 10 et 11) :

- Les scores moyens aux items correspondants aux sous-échelles A (gestes impératifs) et B (gestes déclaratifs) des enfants atteignent respectivement 85% et 100% de réussite à l'âge de 18 mois. L'utilisation de ces deux types de gestes diminue ensuite progressivement avec l'âge.
- Les scores moyens de toutes les autres sous-échelles augmentent progressivement avec l'âge.
- Les scores moyens des enfants aux sous-échelles C (genre de mots), D (demandes d'aide), G (questions et commentaires sur les choses et objets) plafonnent presque à l'âge de 36 mois, obtenant respectivement 98 %, 95 % et 98 % de réussite.
- Les scores moyens obtenus à la sous-échelle C (genre de mots) sont très élevés pour les filles de 30 mois et pour les garçons de 30 et 36 mois. Ils plafonnent par ailleurs pour les filles âgées de 36 mois et sont variables pour les filles et garçons âgés de 18 et de 24 mois (ET = 5,84 / 4,71 / 4,53 / 3,85).

- Les scores moyens obtenus à la sous-échelle D (demandes d'aide) sont élevés et peu variables pour les garçons et les filles de 24, 30 et 36 mois (ET = 1,09 / 1,06 / 0,74 / 1,04 / 1,34 / 0,5).
- Les scores moyens obtenus à la sous-échelle H (questions et commentaires à propos de soi et d'autrui) sont variables pour les filles et les garçons de 24 et 30 mois et également pour les garçons de 36 mois (ET = 6,02 / 7,07 / 5,76 / 9,5 / 4,33).
- Les scores moyens obtenus à la sous-échelle F (mots ou phrases utilisés pour faire remarquer quelque chose) sont peu élevés chez les filles et les garçons à l'âge de 18 mois et plafonnent presque pour les filles âgés de 36 mois.
- Les scores moyens obtenus aux sous-échelles N (adaptation dans la conversation) et M (construction de phrases et d'histoires complexes) sont très peu élevés et peu variables à l'âge de 18 et de 24 mois (ET : 1,47 / 0 / 2,32 / 2,7 et 0,58 / 0 / 2,91 / 2,06). Ceux obtenus à la sous-échelle M demeurent toujours peu élevés à l'âge de 36 mois pour les deux genres mais davantage variables pour les garçons.
- De manière générale, les scores moyens des enfants âgés de 18 mois aux sous-échelles D, F, G, H, I, J, K, M, N sont peu élevés voire très peu élevés. Ils ne dépassent pas les 20% de réussite pour chaque sous-échelle.

## 5.2. Statistiques comparatives

### 5.2.1 Comparaison des scores obtenus par les garçons et les filles au LUI-français (France) par tranche d'âge

Nous nous sommes posés la question de l'influence que pouvait avoir le sexe des enfants sur les résultats au LUI-français. Ainsi nous avons émis l'hypothèse suivante : il n'y a pas de différence entre les scores moyens obtenus par les garçons et par les filles ou entre la répartition de leurs scores, pour le score total et pour les scores des parties 2 et 3.

Afin de répondre à cette hypothèse, des tests de comparaison de moyennes (test de Student) et de répartition de scores (test de Mann-Whitney)<sup>41</sup> ont été menés pour comparer les scores totaux obtenus au LUI-français (version française) ainsi que ceux obtenus aux parties 2 et 3 par les filles et les garçons, et ce, pour chaque tranche âge (cf. annexe 12).

---

<sup>41</sup> Le choix du test était dépendant de la variable analysée. Si la variable respectait l'hypothèse de normalité nous avons utilisé un test de Student. Si elle ne la respectait pas nous avons utilisé un test de Mann-Whitney.

Les résultats ont permis de montrer que :

- Pour les tranches d'âge "18 mois", "30 mois" et "36 mois", les tests de Mann-Whitney mettent en lumière que les répartitions des scores obtenus par les garçons et par les filles sur les parties 2 et 3 ainsi que sur le total du LUI-Français n'étaient pas significativement différentes ( $P > 0,05$ ).
- Pour la tranche d'âge "24 mois", le test de Student a lui aussi permis de mettre en évidence que les scores moyens obtenus par les filles et les garçons n'étaient pas significativement différents ( $P > 0,05$ ).

Ces premiers résultats nous permettent de confirmer notre hypothèse, à savoir que les scores moyens au LUI-français ne diffèrent pas en fonction du sexe.

### *5.2.2 Comparaison des scores obtenus par les enfants au LUI-français (France) entre les différentes tranches d'âge*

Nous nous sommes ensuite demandé si l'âge des enfants pouvaient influencer sur les résultats du LUI-français. Nous avons alors émis comme deuxième hypothèse : les scores obtenus au LUI-Français diffèrent selon l'âge des enfants.

Dans le but de répondre à cette hypothèse, nous avons comparé les résultats des enfants "tranche d'âge" par "tranche d'âge". Selon la distribution des scores obtenus et l'homogénéité des variances observées ou non, nous avons opté pour des tests paramétriques de comparaison de moyennes (test de Student ou test de Welch) ou un test non paramétrique de comparaison de répartition de scores (test de Mann-Whitney)<sup>42</sup> (cf. annexe 13).

Les résultats mettent en exergue que :

- Les scores moyens des enfants âgés de 24 mois sont significativement différents de ceux obtenus par les enfants âgés de 30 mois et de 36 mois ( $P < 0,001$ ).
- Les scores moyens des enfants de 30 mois sont également significativement différents de ceux obtenus par les enfants de 36 mois ( $P < 0,006$ ).
- La répartition des scores obtenus par les enfants de 18 mois est significativement différente de celle des enfants âgés de 24 mois, de 30 mois et de 36 mois ( $P < 0,001$ ).

---

<sup>42</sup> Si les variables respectaient à la fois l'hypothèse de normalité et celle d'égalité des variances nous avons opté pour un test de Student. Si elles ne respectaient que l'hypothèse de normalité nous avons opté pour un test de Welch. Si les deux hypothèses n'étaient pas respectées nous avons utilisé un test de Mann-Whitney.

Ces résultats permettent de confirmer notre hypothèse, à savoir que les scores moyens obtenus au LUI-Français diffèrent en fonction de l'âge.

### *5.2.3 Comparaison des scores obtenus par les sujets canadiens et français au LUI-Français (Canada et France)*

Nous avons comparé les scores obtenus au LUI-français<sup>43</sup> par les sujets de notre étude à ceux des sujets de l'étude canadienne afin de répondre à notre dernière hypothèse : les scores moyens de la population française et de la population canadienne au LUI-français ne sont pas différents.

Ainsi pour comparer ces scores pour les parties 2 et 3 et pour le total, nous avons réalisé soit des tests de comparaison de moyennes (test de Student), soit des tests de comparaison de médianes (test de Wilcoxon)<sup>44</sup> (cf. annexes 14, 15, 16).

Les résultats montrent que :

- Les scores moyens totaux au LUI-français des enfants français sont inférieurs aux scores moyens totaux obtenus par les enfants canadiens sauf chez les garçons âgés de 30 mois.
- Les tests de Student et de Wilcoxon permettent de mettre en évidence que les scores moyens totaux au LUI-français des enfants français sont significativement différents de ceux des enfants canadiens pour les filles âgées de 24 mois ( $P = 0,017$ ) et très significativement différents pour les filles âgées de 18 mois ( $P < 0,001$ ) ainsi que pour les filles âgées de 30 mois ( $P < 0,001$ ).
- Les scores moyens de la partie 2 des enfants français au LUI-français sont inférieurs à ceux obtenus par les enfants canadiens, et ce, peu importe leur âge.
- Les tests de Student et Wilcoxon permettent de mettre en valeur qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores moyens de la partie 2 du questionnaire des enfants français et ceux des enfants canadiens ( $P > 0,05$ ) sauf chez les filles âgées de 18 mois ( $P = 0,004$ ).
- Les scores moyens de la partie 3 des enfants français sont inférieurs à ceux obtenus par les enfants canadiens au LUI-français sauf chez les garçons âgés de 30 mois.

---

<sup>43</sup> Version française pour nos sujets français et version canadienne pour les sujets canadiens.

<sup>44</sup> Le choix du test était dépendant de la variable analysée. Si la variable respectait l'hypothèse de normalité nous avons utilisé un test de Student. Si elle ne la respectait pas nous avons utilisé un test de Wilcoxon.

- Les tests de Student et de Wilcoxon révèlent que les scores moyens de la partie 3 du LUI-français des enfants francophones sont significativement différents de ceux des enfants canadiens au LUI-français pour les filles âgées de 18 mois ( $P = 0,002$ ), pour les garçons âgés de 18 mois ( $P = 0,045$ ), pour les filles âgées de 24 mois ( $P = 0,013$ ) et sont très significativement différents pour les filles âgées de 30 mois ( $P < 0,001$ ).

Pour conclure, les analyses statistiques réalisées lors de notre étude ont permis de mettre en avant que contrairement au critère « âge », le critère « sexe » avait une influence sur les scores de nos sujets au LUI-français. Elles ont par ailleurs permis de montrer des différences significatives entre les résultats de nos sujets et ceux de l'étude canadienne. Dans la partie suivante de notre mémoire, nous proposons d'analyser et de discuter de ces résultats.

## **PARTIE III – DISCUSSION**

### **CHAPITRE 6 – ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Lors de notre étude, nous avons exposé différentes hypothèses. Nous nous attendions tout d'abord à ce que les scores des sujets français augmentent avec l'âge et que les scores des filles et des garçons soient sensiblement les mêmes pour chaque tranche d'âge. Nous supposions également que les scores de nos sujets français seraient notablement identiques à ceux des sujets canadiens. Dans l'optique de répondre à ces hypothèses, nous avons donc administré notre questionnaire à une population de 78 sujets comprenant des filles et des garçons répartis dans 4 tranches d'âges (18, 24, 30 et 36 mois). Dans ce chapitre, nous reprendrons dans un premier temps les différents résultats obtenus et vérifierons s'ils confirment ou non nos hypothèses. Dans un second temps, nous discuterons des différentes limites rencontrées et concluerons sur les diverses perspectives pouvant faire suite à notre travail.

#### **6.1 Validation des hypothèses**

##### *6.1.1 Effet du sexe*

Lors de nos recherches, nous avons remarqué dans l'étude canadienne que les filles avaient eu des résultats supérieurs à ceux des garçons. Toutefois ces différences n'avaient pas été

significatives (Pesco et O'Neill, 2016). Nous avons alors nous-même fait l'hypothèse selon laquelle les scores des filles et des garçons étaient similaires indépendamment de l'âge. Les résultats ont permis de montrer qu'il n'y avait également pas de différence significative entre les scores des deux genres, et ce, pour chaque groupe d'âge (cf. annexe 12). Toutefois, on constate que ceux des filles sont légèrement supérieurs pour les tranches d'âge 18 mois, 24 mois et 36 mois. Bien que les capacités de communication se développent de la même manière que l'on soit de sexe féminin ou masculin, le développement linguistique peut quant à lui différer en fonction du sexe de l'enfant. En effet, l'étude québécoise de Bouchard et al. (2009) portant sur l'analyse des productions langagières d'enfants francophones âgés de 8 à 30 mois, confirme ce phénomène en postulant que les filles auraient tendance à produire davantage de mots que les garçons dans leur jeune âge et également qu'elles produiraient des énoncés verbaux plus complexes en termes à la fois de syntaxe mais aussi de grammaticalité. Ce constat, confirmé par Kern (2003) sur une étude sur des sujets francophones français, pourrait expliquer la légère différence de résultats entre les deux genres puisque les parties 2 et 3 du LUI-français s'appuient sur les mots et les phrases employés par l'enfant pour communiquer. Ainsi, si les garçons développent moins rapidement leur productions verbales que les filles, il semble normal qu'ils puissent avoir des scores légèrement inférieurs. D'une manière générale, il est tout même important de garder ce constat en tête si l'évaluation s'appuie, comme pour le LUI-français, sur du matériel verbal.

### *6.1.2 Effet de l'âge*

Nous avons émis comme deuxième hypothèse que les résultats au LUI-français (total) différaient selon l'âge des enfants. Nos analyses ont permis de mettre en avant qu'effectivement l'âge était un facteur de variabilité puisque les résultats provenant des comparaisons entre les différentes tranches d'âge étaient tous significativement différents (cf. annexe 13). Ce constat n'est évidemment pas surprenant puisque l'on sait qu'entre l'âge de 0 et 3 ans on observe une grande et rapide évolution, tant au niveau de la communication qu'au niveau de l'acquisition du langage oral (Kern, 2003 et 2019). Ces résultats concordent avec les résultats obtenus par les sujets canadiens (Pesco et O'Neill, 2016). Nous avons de plus constaté que pour toutes les sous-échelles (mis à part les sous-échelles A et B), les scores des enfants augmentaient avec l'âge (cf. annexes 10 et 11). Cependant, l'élévation des résultats ne s'avère pas être tout à fait identique pour toutes les sous-échelles. En effet, à titre d'illustration on remarque que les scores de la sous-échelle G, comprenant les commentaires et questions au

sujet des choses et des objets, sont peu élevés à l'âge de 18 mois alors qu'ils plafonnent presque à l'âge de 36 mois (cf. annexe 11). Les résultats passant ainsi d'un seuil de 10% à un seuil de 98% de réussite entre ces deux tranches d'âge. Quant aux scores de la sous-échelle J, comprenant des items sur la taquinerie et le sens de l'humour, ou ceux de l'échelle N, comprenant des items portant sur les mots utilisés dans des phrases complexes et histoires (et incluant notamment des questions sur la présence de termes mentalistes et socio-émotionnels dans le langage de l'enfant), l'élévation des résultats est moins importante (passant respectivement de 5 % à 65% et de 0 à 65% de réussite). Ces différences de scores sont à mettre en lien avec les repères développementaux présentés plus tôt. En effet, à l'âge de 36 mois, l'humour et la taquinerie ainsi que l'emploi des termes mentalistes ne sont pas forcément présents dans le langage de l'enfant. S'ils le sont, ils ne sont toutefois pas toujours utilisés de manière adéquate (Bouchand et Caron, 1999). Enfin, concernant la fréquence d'utilisation des gestes déclaratifs et impératifs (sous-échelles A et B), on observe qu'elle tend à diminuer avec l'âge, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'en grandissant, les enfants remplacent ces gestes par des énoncés verbaux pour réaliser des demandes ou des commentaires (Pesco et O'Neill, 2016).

### *6.1.3 Comparaison inter-population*

Le principal objectif de notre étude consistait à comparer les résultats obtenus par nos sujets français à ceux des enfants canadiens. Nous voulions savoir s'il était possible de se baser sur les normes franco-canadiennes lors de notre évaluation à l'aide du LUI-français. Nous avons alors postulé comme hypothèse : les sujets français ont sensiblement les mêmes résultats au LUI-français que les sujets canadiens. Pour le score total du LUI-français nous avons observé des différences significatives entre les deux populations pour les filles de 18 mois, de 24 mois et de 30 mois (cf. annexe 14). Pour la partie 2, comprenant les sous-échelles C (genres de mots utilisés par l'enfant) et D (mots utilisés pour demander de l'aide), nous n'avons repéré des différences significatives que pour les tranches d'âge 18 mois (cf. annexe 15). Pour la dernière partie, les différences étaient significatives pour les filles et les garçons de 18 mois et pour les filles de 24 et 30 mois (cf. annexe 16). Par ailleurs, presque tous les scores des sujets français étaient inférieurs à ceux des enfants canadiens, et ce, pour toutes les tranches d'âges.

Nous savons que le français du Québec et le français standard présentent tous deux certaines spécificités, lesquelles doivent être prises en compte lors de nos évaluations et analyses. Selon Bouchard et al. (2009), de manière quantitative, on remarque que l'étendue du vocabulaire des

enfants québécois est plus grande que celle des enfants français. Il en serait par ailleurs de même pour les enfants anglophones par rapport aux sujets francophones (Kern, 2003). C'est pourquoi nous pouvons imaginer que les sujets canadiens bénéficient de plus de ressources linguistiques pour exprimer leurs intentions de communication et par conséquent qu'ils puissent avoir des meilleurs résultats lors d'évaluations nécessitant l'utilisation du langage oral. Nous remarquons par ailleurs que pour la tranche d'âge 36 mois, les résultats sont presque similaires entre les deux populations. Ceci pourrait être expliqué par le fait qu'à cet âge, les sujets français ont rattrapé leur retard et acquis un langage oral suffisamment développé pour que l'on observe moins de disparités entre les deux échantillons.

Nous souhaitons également faire remarquer que « les enfants en âge pré-scolaires sont davantage pris en charge par la collectivité ou d'une manière générale par des structures d'accueil et de garde au Québec qu'en France<sup>45</sup> ». Or, certaines études démontrent que proposer un mode d'accueil extra-familial (crèche, assistante maternelle) de qualité, qui propose à la fois des activités ludiques et éducatives adaptées à l'âge des enfants ainsi que des situations conversationnelles fréquentes et variées avec les professionnels et les autres enfants, favoriserait d'une part l'enrichissement du lexique (Grobon et al., 2019) et d'autre part les capacités de dialogue des tout-petits (Marcos et al., 2000). En effet, les enfants bénéficiant de ce type de mode de garde, produiraient notamment plus de tours de parole et maîtriseraient mieux la gestion de la conversation (et de ses thèmes) que les autres enfants (Marcos et al., 2000). Les différences observées entre notre population d'enfants francophones français et celle d'enfants francophones canadiens du Québec ainsi que le fait que ces derniers aient eu des résultats supérieurs pourraient effectivement être liées à cette variation culturelle.

## 6.2 Limites et biais de l'étude

La principale limite de notre étude concerne les critères d'inclusion de notre population. Le critère « âge » ne nous a pas permis d'obtenir un très grand échantillon de sujets puisque l'étendue de nos tranches d'âge était très restreinte. Chaque groupe d'âge ne s'étendait que sur 30 jours. De plus, ils étaient séparés entre eux de 5 mois. Il était par conséquent difficile de recruter des enfants nés durant ces courtes périodes lorsque les parents recevaient le questionnaire. Pour pouvoir recruter un maximum de participants il aurait fallu que nous disposions de davantage de temps pour diffuser notre questionnaire. Malgré cela, nous avons pu recruter 78 sujets, répartis sur nos 4 tranches d'âges (24 sujets de 18 mois, 19 sujets de 24

---

45 Barrère-Maurisson et Tremblay (2009 : 287)

mois, 21 sujets de 30 mois et 14 sujets de 36 mois). À titre d'exemple, l'étude préliminaire canadienne comptabilisait, sur nos même groupes d'âge, 176 sujets au total (Pesco et O'Neill, 2018). Notre panel d'enfants recrutés n'est donc pas équivalent à celui de l'étude canadienne. Bien que nous ne réalisions nous aussi qu'une étude préliminaire afin de mener des premières analyses et non un véritable étalonnage, nos résultats demeurent tout de même très peu représentatifs de la population générale. C'est pourquoi ils sont à prendre avec beaucoup de précaution. Nous pouvons tout de même souligner qu'au sein de notre effectif, la répartition des sujets selon le genre est à peu près homogène sur le total de notre échantillon (44% de filles et 56% de garçons) mais également au sein de nos différents groupes d'âge. Le nombre d'enfants par tranche d'âge est également relativement homogène (24 sujets de 18 mois, 19 sujets de 24 mois, 21 sujets de 30 mois). Nous remarquons tout de même moins d'enfants dans la dernière tranche d'âge (14 enfants de 36 mois).

Une autre limite observée est celle de la contrainte de temps. Le questionnaire informatique employé s'est avéré long à remplir (en moyenne 28 minutes), ce qui a dû décourager des parents. C'est d'ailleurs sûrement pour cette raison que 469 questionnaires sont incomplets. De plus, nous notons que les parents étaient en total autonomie lorsqu'ils remplissaient le LUI-français. Bien qu'ils bénéficiaient de consignes les aidant à progresser dans le remplissage, ils ne pouvaient poser de questions en temps réel si des interrogations au sujet de tel ou tel item leur venaient. Cela pourrait aussi expliquer le non aboutissement de certains questionnaires.

Nous souhaitions recruter pour notre étude des enfants venant de régions différentes et surtout de milieux sociaux-économiques variés afin d'avoir une représentation globale de la population française. Nous sommes ainsi parvenus à recruter des sujets venant de 11 régions différentes, en proportions toutefois diverses (environ 40% résidaient en région Pays de la Loire contre 2% en région Centre-Val de Loire). Bien que les niveaux d'études des parents aient aussi été variés, nous avons obtenu une très grande majorité (83%) de réponses de parents ayant un niveau d'études supérieur à Bac+2. Nous constatons ainsi une surreprésentation d'enfants venant de milieux socio-économiques favorisés, ce qui paraît manifestement non représentatif de la population française.

L'étude canadienne avait en outre relevé ce même biais, puisque dans leur échantillon, les parents ayant été peu scolarisés avaient également été sous représentés (Pesco et O'Neill, 2016). Suite à la récente enquête nationale Elfe (Étude longitudinale française depuis l'enfance) il a été démontré que certaines inégalités socio-économiques pouvaient expliquer la

présence de disparités au sujet du développement langagier des enfants (Grobon et al., 2019). En effet, des analyses portant sur le niveau de revenu et sur le diplôme des mères ont permis de faire remarquer des différences au sujet de l'acquisition du lexique. Si l'enrichissement du vocabulaire est plus long à se mettre en place pour les enfants issus de milieux moins favorisés (Grobon et al., 2019), il est par conséquent possible que les résultats au LUI-français aient été encore moins élevés si notre échantillon contenait davantage d'enfants issus de ces milieux. En effet, les parties 2 et 3 du LUI-français reposent sur les mots et les phrases utilisés par l'enfant pour communiquer. Ainsi, si les enfants moins favorisés présentent des retards au niveau de l'acquisition du lexique, ils ne bénéficient pas du même vocabulaire que les autres enfants pour exprimer leurs intentions de communication. Cette étude explique néanmoins que ces inégalités sont dues au fait que les parents ayant de faibles moyens ou un niveau d'étude peu élevé ne peuvent surtout souvent pas proposer un mode de garde collectif (crèches, assistantes maternelles) à leur enfant (Grobon et al., 2019).

## CONCLUSION

Notre recherche a mis en exergue qu'il existait peu d'outils francophones français permettant d'évaluer les compétences pragmatiques chez l'enfant de moins de 3 ans. Nous nous sommes ainsi intéressés aux instruments d'évaluation employés par nos pays voisins pour évaluer cette compétence et notre intérêt s'est porté sur le « Language Use Inventory », un questionnaire parental évaluant les compétences pragmatiques à travers le langage des jeunes enfants âgés de 18 à 47 mois. Cet instrument canadien anglophone, très usité dans son pays d'origine mais également aux États-Unis, a bénéficié en 2016 d'une adaptation en français canadien ainsi que d'une première étude au Québec. Cependant, aucune recherche n'avait été menée sur cet outil en France jusqu'à aujourd'hui.

Notre mémoire avait deux objectifs principaux. Tout d'abord nous souhaitions réaliser l'adaptation de la version franco-canadienne du LUI-français vers le français standard pour qu'elle puisse être utilisée de manière cohérente par les professionnels francophones français. Nous voulions ensuite mener une étude pilote de cette adaptation afin de comparer les résultats obtenus par les enfants de notre étude, entre eux, et en comparaison à ceux obtenus

par les sujets francophones canadiens.

Ainsi, nous avons apporté des modifications de vocabulaire et d'expression à la version franco-canadienne du LUI-français afin de la faire mieux correspondre aux productions verbales pouvant être employées par nos jeunes enfants français pour communiquer. Suite à cette adaptation, nous avons ensuite réalisé une étude sur un échantillon de 78 sujets tout-venant âgés de 18 mois, 24 mois, 30 mois et 36 mois qui nous a permis de mettre en avant certains résultats. Les analyses statistiques effectuées sur nos échantillons ont ainsi révélé que contrairement au critère « âge », le critère « sexe » des individus n'était pas un facteur de variabilité. Enfin, la comparaison des résultats entre nos sujets et ceux de l'étude québécoise a montré des différences de scores significatives pour certaines tranches d'âge (18 mois, 24 mois et 36 mois). Ces résultats obtenus, mis en lien avec les disparités existantes entre ces deux cultures, nous incitent à être vigilants lors de nos évaluations, notamment lors de l'emploi d'étalonnages établis sur des populations autres que françaises.

Dans la continuité de notre travail, il serait très intéressant d'élargir notre étude sur un plus grand échantillon de sujets afin d'obtenir des résultats plus représentatifs de la population française générale. Normaliser le questionnaire sur davantage d'enfants tout-venant permettrait de confirmer ou non nos résultats mais surtout d'établir des repères développementaux fiables, adaptés à la population française, auxquels se référer pour évaluer et déceler des troubles de la pragmatiques chez le tout-petit. De plus, cette normalisation permettra d'aboutir par la suite à la diffusion de ce questionnaire en France. Par ailleurs, nous pensons qu'inclure plus d'enfants venant de milieux défavorisés dans ces futurs étalonnages permettrait d'obtenir une meilleure représentation de la population globale. Enfin, mener une enquête plus large sur différentes pathologies susceptibles de présenter des troubles de la pragmatiques pourrait être très enrichissante. En effet, à l'aide de ce questionnaire, il pourrait être pertinent de comparer les résultats de jeunes enfants présentant un TSA, un TSLO, une surdité ou bien un syndrome génétique par exemple et d'en ressortir ou non des spécificités concernant les compétences pragmatiques.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adrien, J. L., Lenoir, P., Martineau, J., Perrot, A., Hameury, L., Larmande, C. & Sauvage, D. (1993). Blind ratings of early symptoms of autism based upon family home movies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(3), 617–626. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00004583-199305000-00019>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Elsevier Masson.
- Aube Labbé, S. (2020). *Les statistiques et le taux de prévalence en lien avec le trouble du spectre de l'autisme TSA*. Spectre de l'autisme. Consulté le 02.02.2020. <https://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa/statistiques-autisme-tsa/>
- Aubineau, L., Vandromme, L. & Le Driant, B. (2015). L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations. *L'Année psychologique*, 115(1), 141-174. <https://doi.org/10.4074/S0003503314000074>
- Baron-cohen, S. B., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind" ? *Cognition*, 21, 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bassano, D., Labrell, F., Champaud, C., Lemétayer, F. & Bonnet, P. (2005). Le DLPF : un nouvel outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français. *Enfance*, 57(2), 171-208. <https://doi.org/10.3917/enf.572.0171>
- Baranek, G.T. (1999). Autism During Infancy: A Retrospective Video Analysis of Sensory-Motor and Social Behaviors at 9–12 Months of Age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 213–224. <https://doi.org/10.1023/A:1023080005650>
- Barrère-Maurisson, M. A. & Tremblay, D. G. (2009). *Concilier travail et famille : Le rôle des acteurs France-Québec*. Presses de l'université du Québec.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergency of symbols : Cognition and communication in infancy*. Academic Press.
- Bernabei, P. & Camaioni, L. (2001). Developmental profile and regression in a child with autism : a single case study. *Autism*, 5(3), 287–297. <https://doi.org/10.1177/1362361301005003006>

- Bernicot, J., Laval, V., Bateau, B. & Lacroix, A. (2005). Chapitre 9. L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant : présentation des nouveaux outils. Dans : B. Piérart (dir). *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?* (p. 161-177). De Boeck.
- Bouchand, J. & Caron, J. (1999). Production de verbes mentaux et acquisition d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 51(3), 225-237. 10.3406/enfan.1999.3146
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M. & Denault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 685-707. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990075>
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy, V. (2018). *Dictionnaire d'orthophonie - troisième édition*. OrthoEdition.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz
- Brisson, J., Serres, J., Gattegno, M. & Adrien, J. (2011). Étude des troubles précoces du contact social à partir de l'analyse des films familiaux chez des nourrissons de la naissance à 6 mois ultérieurement diagnostiqués autistes. *Devenir*, 23(1), 87-106. <https://doi.org/10.3917/dev.111.0087>
- Chapman, S. B., Culhane, K. A., Levin, H. S., Harward, H., Mendelsohn, D., Ewing-Cobbs, L., Fletcher, J. M. & Bruce, D. (1992). « Narrative discourse after closed head injury in children and adolescents ». *Brain and Language*, 43(1), 42-65. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(92\)90020-F](https://doi.org/10.1016/0093-934X(92)90020-F)
- Coquet, F. (2013b). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. Pistes pour l'évaluation*. Ortho Edition.
- Courtois-du-Passage, N., & Galloux, A. S. (2004). Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : aspects formels et pragmatiques du langage. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(7), 478-489. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.09.004>
- Dale, P. (1991). The validity of a parent report measure of vocabulary and syntax at 24 months. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 565-571. <https://doi.org/10.1044/jshr.3403.565>
- Danon-Boileau, L. (2002). *Des enfants sans langage*. Odile Jacob.

- De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob.
- Desgranges, B., Laisney, M., Bon, L., Duval, C., Mondou, A., Bejanin, A., Fliss, R., Beaunieux, H., Eustache, F. & Muckle, G. (2012). TOM-15 : Une épreuve de fausses croyances pour évaluer la théorie de l'esprit cognitive. *Revue de neuropsychologie*, 4(3), 216-220. <https://doi.org/10.3917/rne.043.0216>
- De Weck, G. & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation*. Elsevier Masson.
- Collette, E. & M. A., Schaelstraete. (2012). Chapitre 7. Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. Dans : C., Maillart et M.A., Schelstraete (dir). *Les dyphasies : de l'évaluation à la rééducation*. (p. 153-172). Elsevier Masson.
- Condon, W.S. & Sander, L.W. (1974a). Neonate movement is synchronized with adult speech: interactional participation and language acquisition. *Science*, 183, 99-101. [10.1126/science.183.4120.99](https://doi.org/10.1126/science.183.4120.99)
- Frith, U. & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transaction of the Royal Society B*, 358, 459-473. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1218>
- Garitte, C. (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 221, 57-66.
- Girardot, A. M., De Martino, S., Rey, V. & Poinso, F. (2009). Étude des relations entre l'imitation, l'interaction sociale et l'attention conjointe chez les enfants autistes. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 267-274. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.09.009>
- Guerini, C. & Goyet, L. (2017). Chapitre 12 : le développement du langage. Dans R., Miljkovitch, F., Morange-Majoux et E., Sander (dir). *La psychologie du développement*. (p. 117-132). Elsevier Masson.
- Guidetti, M., Turquois, L., Adrien, J. L., Barthélémy, C. & Bernard, J. L. (2004). Aspects pragmatiques de la communication et du langage chez des enfants typiques et des enfants ultérieurement diagnostiqués autistes. *Psychologie Française*, 49(2), 131-144. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.04.001>
- Granier-Deferre, C. & Schaal, B. (2005). Aux sources fœtales des réponses sensorielles et

émotionnelles du nouveau-né. *Spirale*, 33(1), 21-40.  
<https://doi.org/10.3917/spi.033.0021>

- Grobon, S., Panico, L. & Solaz, A. (2019). Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, 1, 2-9. [http://invs.santepubliquefrance.fr/beh/2019/1/2019\\_1\\_1.html](http://invs.santepubliquefrance.fr/beh/2019/1/2019_1_1.html)
- Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ? Dans : G., De Weck (dir). *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives* (p. 61-88). Delachaux et Niestlé.
- Hupet, M. (2007). Diagnostic des troubles de la communication chez des enfants d'âge préscolaire. *Langage & pratiques*, 39, 54-63.  
[https://arld.ch/fileadmin/user\\_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages\\_pratiques/39-textes.pdf](https://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages_pratiques/39-textes.pdf)
- Jacob, S. & Maintenant, C. (2016). Les troubles spécifiques du langage oral (TSLO) chez l'enfant et leur incidence sur les relations entre pairs. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65, 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.12.003>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*. Armand colin.
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez le jeune enfant*. Deboeck editions.
- Kern, S. (2010). Les premiers mots du jeune enfant français : Analyse quantitative et qualitative du vocabulaire réceptif et productif des deux premières années de vie. *Rééducation orthophonique*, 244, 149-165.
- Maestro, S., Muratori, F., Cavallaro, M. C., Pei, F., Stern, D., Golse, B. & Palacio-espasa, F. (2002). Attentional Skills During the First 6 Months of Age in Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(10), 1239–1245. <https://doi.org/10.1097/00004583-200210000-00014>
- Marcos, H., Salazar-Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C. & Préneron, C. (2000). Le développement du langage et de la communication [L'influence du mode d'accueil chez les enfants de deux à trois ans]. *Recherches et Prévisions*, 62, 57-70.  
<https://doi.org/10.3406/caf.2000.920>
- Mazeau, M. & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant, du développement typique aux « dys » (2ème édition)*. Elsevier Masson.

- McTear, M. F. & Conti-Ramsden, G. (1996). Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. Dans : G. De Weck (dir). *Troubles du développement du langage : Perspectives pragmatiques et discursives*. (p. 113-144). Delachaux et Niestlé.
- Mundy, P., Gwaltney, M. & Henderson, H. (2010). Self-referenced processing, neurodevelopment and joint attention in autism. *Autism : the international journal of research and practice*, 14(5), 408–429. <https://doi.org/10.1177/1362361310366315>
- Moon, C., Panneton Cooper, R. & Fifer, W. P. (1993). Two-day-olds prefer their native language. *Infant Behavior and Development*, 16(4), 495-500. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(93\)80007-U](https://doi.org/10.1016/0163-6383(93)80007-U)
- Monfort, M., Juárez Sánchez, A. & Monfort Juárez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Entha ediciones.
- Nadel, J. (2016). *Imiter pour grandir, développement du bébé et de l'enfant avec autisme*. Dunod.
- Peeters, T. (1996). *L'autisme, de la compréhension à l'intervention*. Dunod.
- Perrin, J. & Maffre, T. (2013). *Autisme et psychomotricité*. Deboeck éditions.
- Pesco, D. & O'Neill, D. (2016). Assessing Early Language Use by French-Speaking Canadian Children: Introducing the LUI-French. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 40, 198-217. [http://cjslpa.ca//files/2016\\_CJSLPA\\_Vol\\_40/No\\_03/CJSLPA\\_2016\\_Vol\\_40\\_No\\_3\\_Pesco\\_O'Neill\\_198-217.pdf](http://cjslpa.ca//files/2016_CJSLPA_Vol_40/No_03/CJSLPA_2016_Vol_40_No_3_Pesco_O'Neill_198-217.pdf)
- Pesco, D. & O'Neill, D. (2018). LUI-Français (Canada) [questionnaire, feuille de cotation et consignes de cotation et d'interprétation des scores]. Knowledge in Development. <https://languageuseinventory.com/Translation/French>
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Delachaux et Niestlé.
- Schelstraete, M. A., Bragard, A., Collette, E., Nossent, C. & Van Schendel, C. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : Interventions et indications cliniques*. Elsevier Masson.
- Sigman, M. & Capps, I. (2011). *L'enfant autiste et son développement*. Retz eds.
- Swettenham J, Baron-Cohen S, Charman, T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., Rees, L. &

- Wheelwright, S. (1998), The frequency and distribution of spontaneous attention shifts between social and non social stimuli in autistic, typically developing, and non autistic developmentally delayed infants. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), 747–753. <https://doi.org/10.1017/S0021963098002595>
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63(1), 161-172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03604.x>
- Tager-Flusberg, H. (1994). *Constraints on language studies of atypical children*. Erlbaum.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Understanding the language and communicative impairments in autism. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 185–205. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80011-7](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80011-7)
- Tomasello, M. & Camaioni, L. (1997). A comparison of the gestural communication of apes and human infants. *Human Development*, 40(1), 7–24. <https://doi.org/10.1159/000278540>
- Toth, K., Munson, J. Meltzoff, A. & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder : joint attention, imitation and toy play. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 36(8), 993-1005. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7>
- Trevarthen, C. & Aitken, K. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Devenir*, 15(4), 309-428. <https://doi.org/10.3917/dev.034.0309>
- Trudeau, N., Franck, I. & Poulin-Dubois, D. (2008). Inventaires MacArthur-Bates (IMBDC) (première version franco-québécoise) [Manuel technique de l'utilisateur]. *Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (RCRLA)*. <https://eoa.umontreal.ca/agora-des-professionnels/ressources/inventaires-macarthur-bates-imbdc/>
- Uzgiris, I. C. (1981). Two Functions of Imitation During Infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/016502548100400101>
- Van Lancker, D., Cornelius, C. & Needleman, R. (1991). Comprehension of verbal terms for emotions in normal, autistic, and schizophrenic children. *Developmental*

*Neuropsychology*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/87565649109540474>

- Veneziano, E. (2000). Chapitre 8. Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans : M., Kail (dir). *L'acquisition du langage. Vol. I: Le langage en émergence. De la naissance à trois ans.* (p. 231-265). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.01.0231>
- Veneziano, E. (2010). Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux. Dans : J., Bernicot, E., Veneziano, M., Musiol & A., Bert-Erboul (dir). *Interactions verbales et acquisition du langage.* (p. 89-118). L'Harmattan.
- Vézina, M., Samson-Morasse, C., Gauthier-Desgagné, J., Fossard, M. & Sylvestre, A. (2011). Développement de la version québécoise francophone du Children's Communication Checklist – 2 (CCC-2). Traduction, adaptation et équivalence conceptuelle. *Revue Canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 35, 244-253.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant.* Armand Colin.
- Werner, J. & Dawson, G. (2005). Validation of the Phenomenon of Autistic Regression Using Home Videotapes. *Archives of General Psychiatry*, 62(8), 889-895. [10.1001/archpsyc.62.8.889](https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.8.889)

# LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

## **Tableaux :**

Tableau n°1 : Répertoire des symptômes liés aux troubles pragmatiques chez l'enfant

Tableau n°2 : Principaux questionnaires parentaux permettant d'évaluer le langage chez le tout-petit

Tableau n°3 : Modifications apportées à la version franco-canadienne du LUI-français

Tableau n°4 : Répartition du nombre de sujets selon l'âge et le sexe des enfants

## **Figures :**

Figure n°1 : Répartition des sujets selon leur région

Figure n°2 : Répartition des parents selon leur niveau d'études

## **LISTE DES ANNEXES**

- Annexe n°1 : Vue d'ensemble du développement pragmatique de l'enfant de 0 à 4 ans
- Annexe n°2 : PTP : Profil des Troubles Pragmatiques
- Annexe n°3 : Liste des principaux outils d'évaluation du langage utilisés en France avec les enfants de la naissance à 4 ans
- Annexe n°4 : DLPF : Catégories et nombres d'items évalués et exemple de questions
- Annexe n°5 : Tableau récapitulatif des scores des sujets canadiens au LUI-français (Canada) : score total et par partie, selon l'âge et le sexe des enfants
- Annexe n°6 : Tableau récapitulatif des scores des sujets canadiens au LUI-français (Canada) : sur les sous-échelles cotées, selon l'âge et le sexe des enfants
- Annexe n°7 : Version modifiée de la version franco-canadienne du LUI
- Annexe n°8 : Notice explicative du projet de mémoire
- Annexe n°9 : Tableau récapitulatif des scores des sujets français au LUI-français : sur le total et les parties 2 et 3, selon l'âge et le sexe des enfants
- Annexe n°10 : Tableau récapitulatif des scores des sujets français au LUI-français : sur les sous-échelles cotées, selon l'âge et le sexe des enfants
- Annexe n°11 : Diagramme des scores moyens aux sous-échelles du LUI-français (exprimés en pourcentage) par tranche d'âge
- Annexe n°12 : Tableau comparatif des scores des garçons et des filles français par tranche d'âge
- Annexe n°13 : Tableau comparatif des scores moyens obtenus par les enfants français au LUI-français (total) entre les différentes tranches d'âge
- Annexe n°14 : Tableau comparatif des scores totaux moyens obtenus au LUI-français (total) par les enfants français et canadiens
- Annexe n°15 : Tableau comparatif des scores moyens obtenus à la partie 2 du LUI-français par les enfants canadiens et français
- Annexe n°16 : Tableau comparatif des scores moyens obtenus à la partie 3 du LUI-français par les enfants canadiens et français

Annexe n°1 : Vue d'ensemble du développement pragmatique de l'enfant de 0 à 4 ans<sup>46</sup>

	<b>PERCEPTION - RÉCEPTION</b>	<b>ÉMISSION - PRODUCTION</b>
<b>Période prénatale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaction à la voix, aptitude à traiter certains aspects des stimuli linguistiques</li> <li>- Distinction de changements acoustiques et sensibilité à la prosodie</li> <li>- Familiarisation avec la langue parlée par la mère</li> </ul>	
<b>Naissance à 1 mois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préférence pour la voix de la mère</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sons liés à des états physiques de l'enfant (malaise ou confort)</li> <li>- Cris réflexe ou de plaisir, pleurs (faim, inconfort)</li> <li>- Imitation réflexe (avec la langue)</li> </ul>
<b>1 à 6 mois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compréhension des faciès ou intonation « fâchés »</li> <li>- Détection de changements de schéma intonatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contact visuel maintenu</li> <li>- Sourire (social et satisfaction physique)</li> <li>- Petits cris de joie et premiers sourires/rires</li> <li>- Entrée dans le proto-dialogue : échanges synchronisés de vocalisation, mimiques, mouvements du corps</li> </ul>
<b>6 à 8 mois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préférence pour le discours adressé à l'enfant</li> <li>- Détection d'indices prosodiques de plus en plus fins</li> <li>- Début de l'attention conjointe : prémisses des savoir-faire conversationnels (possible des 6 mois)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux de variation et d'imitation d'intonation</li> <li>- Développement de signaux non verbaux de gestion du contact et de l'échange</li> <li>- Pic de l'activité imitative (8 mois)</li> </ul>
<b>8 à 10 mois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaissance de mots dans une séquence de sons</li> <li>- Compréhension verbale en contexte</li> <li>- Tours de rôle non verbaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direction de l'attention de son interlocuteur orienté vers un objet externe</li> <li>- Actes proto-impératifs pour obtenir un objet et actes proto-déclaratifs pour attirer l'attention dès 10 mois</li> <li>- Utilisation de gestes communicatifs (actes proto-impératifs pour obtenir un objet, actes proto-déclaratifs pour attirer l'attention, et pointage)</li> </ul>
<b>10 à 12 mois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suivi de l'alternance des tours de parole lors d'une interaction avec l'adulte</li> <li>- Reconnaissance de mots connus en dehors du contexte</li> <li>- Compréhension des états mentaux et intentions communicatives (vers 1 an)</li> <li>- Apprentissage de mots par association à des référents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Séquences longues qui respectent les schémas intonatifs de la langue maternelle</li> <li>- Apparition de formes de production stables en relation avec des situations et intentions de communication précises</li> <li>- Premiers mots liés au quotidien de l'enfant</li> <li>- Mécanismes de base de la communication (dialogue et échanges coopératifs)</li> </ul>
<b>12 à 16 mois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réceptif à ce qui est nouveau dans une interaction</li> <li>- Réactivité sociale en lien avec des mots associés à des référents par le suivi du regard, les gestes et l'action engagée par l'enfant</li> <li>- Compréhension de demandes directes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Productions récurrentes en relations avec des situations précises, ancrées dans les routines du quotidien</li> <li>- Grande variabilité des actes de langage produits dont 66% non interprétables non interprétatives, avec un pic de l'activité initiatique (à 14 mois)</li> </ul>

46 Kern (2019 : 133 - 135)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérage de relations sociales stables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hochement de tête pour signifier un acquiescement non verbal</li> <li>- Suivi du regard sur des référents pertinents</li> </ul>
<b>16 à 24 mois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Augmentation de la taille du vocabulaire en compréhension</li> <li>- Prise en compte de l'ordre syntaxique des mots quand l'enfant récupère des informations cohérentes du contexte, de la sémantique et de la prosodie</li> <li>- Moins d'attention face à des fausses informations</li> <li>- Détection des intentions de communication plus précises à partir de 18 mois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Production de mots récurrents dans les routines de l'enfant</li> <li>- Enfant partenaire conversationnel dès 19 mois : il donne la réplique par un ou deux mots qui se réfèrent à un événement ou à une intention partagée avec un interlocuteur</li> <li>- Maintien d'un thème dès 19 mois</li> <li>- Pic de l'activité imitative (20 mois)</li> <li>- Production d'assertions en réponse à une question (<i>qui, quoi, où, quand, pourquoi, comment</i>) et de directifs pour attirer l'attention dès 20 mois</li> </ul>
<b>À partir de l'âge de 2 ans</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en compte d'indices combinés (regards, actions, intonation, forme des questions) pour guider leurs réponses dans la conversation</li> <li>- Surveillance spontanée des indices relatifs aux intentions de communication et à l'état mental de l'interlocuteur</li> <li>- Exploration des connaissances partagées avec un interlocuteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plus d'aisance dans la gestion des tours de paroles à partir de 2 ans et 6 mois</li> <li>- Narration sans ancrage dans la situation d'énonciation</li> <li>- Maintien d'un thème avec un adulte</li> <li>- Apport de clarification</li> <li>- Adaptation au style de parole d'un interlocuteur</li> <li>- Usage de politesse variable : formules de politesse en fonction du degré de familiarité (mère, père, frère et sœurs selon leur âge)</li> </ul>
<b>À partir de 3 ans</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suivi de l'alternance des tours de parole avec ses pairs vers l'âge de 3 ans</li> <li>- Compréhension des actes de langage de base (affirmation, ordres)</li> <li>- Construction d'inférences à partir d'une histoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usage d'un ton de voix plus grave avec sa mère, comparé aux frères et sœurs</li> <li>- Diversification du discours : conversation, questions, petits récits d'expérience</li> <li>- Prénom et nom donné sur demande</li> <li>- Début d'utilisation des mots désignant des états mentaux (se souvenir, penser, savoir, etc.)</li> <li>- Différenciation des réponses en « oui » ou « non »</li> </ul>
<b>À partir de 4 ans</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Début des anaphores : utilisation des pronoms en référence à des objets accessibles visuellement ou non aux interlocuteurs</li> <li>- Construction d'inférences à propos des significations induites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modulation de la voix comme un atténuateur en fonction de l'adressage à la mère ou au père</li> <li>- Récit d'expérience élaboré</li> </ul>

Annexe n°2 : PTP : Profil des Troubles Pragmatiques<sup>47</sup>

<b>PTP : Profil des Troubles Pragmatiques</b>	0	1	2	3
<b>Versant Réceptif</b>				
<b>A.1 Troubles de la Compréhension du Langage</b>				
A.1.1 Difficultés de compréhension de termes				
A.1.2 Interprétation littérale				
A.1.3. Difficultés de compréhension des mensonges, ironies etc.				
A.1.4. Manque de réactions d'écoute				
<b>A.2 Troubles de l'Interaction sociale</b>				
A.2.1. Manque d'intérêt				
A.2.2. Apprentissage inapproprié des normes sociales				
A.2.3. Manque de sensibilité sociale				
A.2.4. Difficultés dans les jeux de règles				
A.2.5. Difficultés dans les tâches de Théorie de l'Esprit				
A.2.6. Sensibilité anormale				
<b>Versant Expressif</b>				
<b>B.1 Troubles de l'Expression Verbale</b>				
B.1.1. Troubles de l'informativité				
B.1.2. Troubles sémantiques				
B.1.3. Pauvreté des fonctions et des registres				
B.1.4. Difficultés d'ajustement au contexte				
B.1.5. Manque de respect aux règles conversationnelles				
B.1.6. Difficultés pour résoudre les malentendus				
B.1.7. Altération de la prosodie et de l'intonation				
B.1.8. Réponses inadéquates aux questions				
B.1.9. Tendance à l'invariance				
B.1.10. Altérations de l'expression non verbale				
<b>B.2 Troubles des Comportements Ludiques et Sociaux</b>				
B.2.1. Altérations du jeu				
B.2.2. Altérations des relations avec les pairs				
B.2.3. Altérations des relations avec l'adulte				
B.2.4. Autres altérations du comportement				

47 Monfort et al. (2005)

Annexe n°3 : Liste des principaux outils d'évaluation du langage utilisés en France avec les enfants de la naissance à 4 ans<sup>48</sup>

Nom	Références majeures	Temps de passation	Âges	Habilités	Étalonnage	Propriétés psychométriques
<b>Questionnaires aux parents</b>						
<i>IFDC : Inventaire français de développement communicatif</i>	<i>Kern et Gayraud, 2010 Kern et al., 2010</i>	<i>10 à 45 mins 5-15 mins</i>	<i>9 à 30 mois 12-18-24 mois</i>	<i>Gestes, vocabulaire, grammaire</i>	<i>1200 1300</i>	<i>Fidélité (consistance interne : test-retest) et validité de contenu, convergente, concurrente et prédictive</i>
<i>DLPF : Développement du Langage de Production en Français</i>	<i>Bassano et al., 2005</i>	<i>Non précisé</i>	<i>16 à 42 mois</i>	<i>Lexique, grammaire, pragmatique</i>	<i>472</i>	<i>Non précisé</i>
<b>Questionnaires aux enseignants ou médecins (et orthophonistes*)</b>						
<i>*DPL3 Dépistage et Prévention Langage 3 ans</i>	<i>Coquet et Gilles, 2004 Coquet de Metz, 1997</i>	<i>Qqs mins à 30 mins</i>	<i>3a.6 m.- 3a.9 m.</i>	<i>Dis questions : socialisation, communication, graphisme, vocabulaire, compréhension, expression</i>	<i>439</i>	<i>Consistance interne Validité prédictive à 1 an Sensibilité Spécificité</i>
<i>QLC Questionnaire Langage &amp; Comportement</i>	<i>Chevrie-Muller et Goujard, 1990</i>	<i>30 à 60 mins</i>	<i>3a.3 m.- 3a.6 m.</i>	<i>Voix, parole, production syntaxe, motricité, mémoire, jeu</i>	<i>2060</i>	<i>Valeur prédictive positive (54%) Valeur prédictive négative (92%)</i>
<i>EVAL Mater (médecins de PMI)</i>	<i>Mancini et al., 2010</i>	<i>45 mins</i>	<i>3a.6 m.- 4a.6 m.</i>	<i>Mode de vie, Bilan clinique, Bilan psychomoteur, Bilan de langage, Comportement</i>	<i>Environ 3000</i>	<i>Sensibilité Spécificité Valeur prédictive positive (51%) et la valeur prédictive négative (81%)</i>
<b>Tests à l'usage des orthophonistes (et des médecins*)</b>						
<i>BILO petit, Bilan Informatisé du Langage Oral</i>	<i>Khomsis et Khomsis, 2009</i>	<i>15 mins</i>	<i>3a. à 5a. m.</i>	<i>Phonologie, vocabulaire, morphosyntaxe</i>	<i>623</i>	<i>Non précisé</i>
<i>CLEA, Communiquer, lire et écrire pour apprendre</i>	<i>Pasquet et al., 2014</i>	<i>15 mins</i>	<i>2a.6 m. à 4a. 11 m. + (ado)</i>	<i>Phonologie, lexique, grammaire, pragmatique</i>	<i>1100</i>	<i>Non précisé</i>

48 Kern (2019 : 240 - 241)

<i>ELO, Évaluation du langage oral</i>	<i>Khomsy, 2001</i>	<i>30 mins.</i>	<i>2a. 6m. À 10a.</i>	<i>Phonologie, vocabulaire, morphosyntaxe</i>	<i>Non connu</i>	<i>Non précisé</i>
<i>*ERTLA4, Épreuves de Repérage des Troubles du Langage à 4 ans</i>	<i>Roy et Maeder, 1999</i>	<i>5 à 10 mins</i>	<i>3a.9 m. à 4a. 6m.</i>	<i>Syntaxe, lexique, audition, perception, mémoire, voix et débit</i>	<i>330</i>	<i>Non précisé</i>
<i>EVALO BB, Évaluation du développement du Langage Oral Bébé</i>	<i>Coquet et al, 2010</i>	<i>1h30</i>	<i>30-36 m.</i>	<i>Communication, expression, graphisme</i>	<i>439</i>	<i>Consistance interne Validité de contenu Validité prédictive Sensibilité et spécificité</i>
<i>EVALO 2-6, Evaluation du développement du Langage Oral</i>	<i>Coquet et al, 2009</i>	<i>2h</i>	<i>2a. 3 m. à 6a. 3 m.</i>	<i>Phonologie, lexique, morphosyntaxe, pragmatique</i>	<i>880</i>	<i>Consistance Sensibilité</i>
<i>EXALANG 3-6</i>	<i>Helloin et Thibault, 2006</i>	<i>Non précisé</i>	<i>2a.8 m. à 5a. 10 m.</i>	<i>Phonologie, lexique, grammaire, mémoire verbale</i>	<i>500</i>	<i>Consistance Sensibilité</i>
<b>Autre (pour personnel petite enfance et orthophonistes)</b>						
<i>Dialogoris 0/4 et Dialogoris 0/4 orthophonistes</i>	<i>Antheunis et al, 2003, 2006</i>	<i>Variable</i>	<i>0-4 a.</i>	<i>Boîte à outils contrée sur la communication et le langage, questions et conseils aux parents</i>	<i>n/a</i>	<i>N/a</i>

Annexe n°4 : DLPF : Catégories, nombres d'items évalués et exemple de questions<sup>49</sup>

<b>Échanges langagiers</b>	<b>18</b>
Intelligibilité	3
Attention et réaction aux interventions d'autrui	3
Adaptation à la situation de communication	3
Pertinence de la réponse	3
Initiative et maintien de l'échange	3
Maintien et enrichissement du thème	3
<b>Utilisation du langage (actes de parole)</b>	<b>21</b>
Expression des désirs et émotions	3
Expression des requêtes	5
Demande d'information (questions)	5
Assertions simples (dénominations, descriptions)	4
Explications	4
<b>Organisation des messages</b>	<b>14</b>
Référence aux personnes	5
Référence au temps	5
Enchaînement de phrases	1
Utilisation de procédés discursifs	3

Échanges langagiers :

1.	jamais	quelquefois	souvent
<b>Quand votre enfant s'exprime verbalement</b>			
– vous comprenez ce qu'il dit			
– un autre adulte (le père, la nourrice, la maîtresse ou le maître, etc.) comprend ce qu'il dit			
– d'autres enfants (qu'il connaît bien) le comprennent			
2.			
<b>Pendant que votre enfant joue, quelqu'un s'adresse à lui</b>			
– il prête attention à ce qu'on lui dit (par exemple, il interrompt son activité, il regarde l'interlocuteur, etc.)			
– il écoute jusqu'au bout ce qu'on lui dit			
– s'il n'a pas bien compris, il demande des éclaircissements			

<sup>49</sup> Exemple de questions présentes dans la partie « Communication et utilisation du langage », du DLPF (version 2 – 24-36 mois). Bassano et al. (2005 : 207 - 208)

## Utilisation du langage :

<b>1.</b>			
<b>Le langage permet d'exprimer des désirs, des refus, des émotions</b>	<b>jamais</b>	<b>quelquefois</b>	<b>souvent</b>
– Votre enfant en exprime-t-il ?			
<b>Par exemple, s'il s'est fait légèrement mal</b>			
– il gémit un peu			
– il manifeste avec des mots, même simples, par exemple, « aïe », « bobo », « j'ai mal », etc.			
<b>2.</b>			
<b>Le langage permet de demander des informations.</b>	<b>jamais</b>	<b>quelquefois</b>	<b>souvent</b>
Votre enfant vous pose-t-il spontanément des questions ?			
<b>Si oui, ses questions portent sur</b>			
– les choses et les personnes, par exemple « qu'est-ce que c'est ? », « qui c'est le monsieur ? »			
– le lieu, par exemple « elle est où, mamie ? »			

## Organisation des messages :

<b>1.</b>			
<b>Le langage permet de mentionner les personnes impliquées dans une situation de communication</b>	<b>jamais</b>	<b>quelquefois</b>	<b>souvent</b>
– votre enfant parle-t-il de lui en utilisant son prénom ? Par exemple, s'il s'appelle Grégoire, dit-il « c'est à Grégoire » ?			
– parle-t-il de lui en utilisant le pronom « moi » ? Par exemple, dit-il « moi, veux un gâteau » ?			
– parle-t-il de lui en utilisant le pronom « je » ? Par exemple, dit-il « je veux un gâteau » ?			

Annexe n°5 : Tableau récapitulatif des scores des sujets canadiens au LUI-français (Canada) : score total et par partie, selon l'âge et le sexe des enfants<sup>50</sup>

Tableau 1. LUI-Français (Canada) Score Total : Enfants âgés de 18 à 30 mois							
Âge en mois	Sexe et nombre des participants	Score	Moyenne	Écart-type	Score par # d'écarts-types sous la moyenne		
					-2	-1,5	-1
18	filles (n = 16)	Total	44,38	19,27	5,84	15,47	25,11
		Partie 2	19,44	2,99	13,46	14,96	16,45
		Partie 3	24,94	16,94	n/a	0,00	8,00
	garçons (n = 15)	Total	18,87	9,22	0,43	5,04	9,65
		Partie 2	12,07	4,99	2,08	4,58	7,07
		Partie 3	6,80	5,47	n/a	-1,40 <sup>1</sup>	1,33 <sup>1</sup>
24	filles (n = 25)	Total	89,84	28,77	32,31	46,69	61,07
		Partie 2	26,48	3,29	19,89	21,54	23,19
		Partie 3	63,36	25,91	11,54	24,50	37,45
	garçons (n = 29)	Total	75,52	24,33	26,86	39,02	51,19
		Partie 2	25,03	4,14	16,75	18,82	20,89
		Partie 3	50,48	21,16	8,17	18,74	29,32
30	filles (n = 21)	Total	124,10	20,76	82,58	92,96	103,34
		Partie 2	29,10	1,45	n/a <sup>2</sup>	26,93 <sup>2</sup>	n/a <sup>2</sup>
		Partie 3	95,00	19,68	55,65	65,48	75,32
	garçons (n = 19)	Total	106,16	23,02	60,12	71,63	83,14
		Partie 2	27,68	3,30	21,08	22,73	24,38
		Partie 3	78,47	21,01	36,45	46,96	57,46
36 <sup>1</sup>	filles (n = 25)	Total	139,20	16,83	105,54	113,96	122,37
		Partie 2	29,68	0,69	--	28,64 <sup>2</sup>	--
		Partie 3	109,52	16,30	76,92	85,07	93,22
	garçons (n = 26)	Total	131,35	13,00	105,34	111,84	118,34
		Partie 2	29,54	0,81	--	28,32 <sup>2</sup>	--
		Partie 3	101,81	12,66	76,49	82,82	89,15

50 Pesco et O'Neill (2018 : 3 - 4)

Annexe n°6 : Tableau récapitulatif des scores des sujets canadiens au LUI-français (Canada) sur les sous-échelles cotées, selon l'âge et le sexe des enfants <sup>51</sup>

Filles 18 mois (n = 16)		
Sous-échelle (par partie)	Moyenne	Écart-type
Partie 2		
C	14,13	2,58
D	5,31	0,95
Partie 3		
F	3,00	1,15
G	3,38	2,28
H	7,44	7,09
H : à propos de soi-même	3,31	3,48
H : à propos d'autrui	2,81	2,51
I	3,19	2,86
J	0,88	0,81
K	4,00	2,39
M	2,31	2,18
N	0,75	1,24

Garçons 18 mois (n = 15)		
Sous-échelle (par partie)	Moyenne	Écart-type
Partie 2		
C	8,60	4,45
D	3,47	1,41
Partie 3		
F	1,40	1,18
G	0,87	1,25
H	1,53	2,64
H : à propos de soi-même	0,73	1,83
H : à propos d'autrui	0,40	0,74
I	0,87	1,19
J	0,53	0,64
K	1,27	1,33
M	0,13	0,35
N	0,20	0,41

Filles 24 mois (n = 25)		
Sous-échelle (par partie)	Moyenne	Écart-type
Partie 2		
C	19,88	2,86
D	6,60	0,71
Partie 3		
F	4,60	1,08
G	6,52	1,87
H	20,64	8,99
H : à propos de soi-même	10,08	4,07
H : à propos d'autrui	7,32	4,66
I	9,00	3,19
J	1,52	1,19
K	6,36	2,38
M	7,08	3,82
N	7,64	8,21

Garçons 24 mois (n = 29)		
Sous-échelle (par partie)	Moyenne	Écart-type
Partie 2		
C	19,28	3,25
D	5,76	1,41
Partie 3		
F	4,07	0,88
G	6,17	1,83
H	16,14	8,60
H : à propos de soi-même	7,83	4,28
H : à propos d'autrui	5,52	3,73
I	7,00	2,60
J	1,21	1,21
K	5,48	1,79
M	5,69	2,94
N	4,72	4,68

51 Pesco et O'Neill (2018 : 6 - 8)

Filles 30 mois (n = 21)		
Sous-échelle (par partie)	Moyenne	Écart-type
Partie 2		
C	22,24	1,30
D	6,86	0,36
Partie 3		
F	5,24	0,62
G	8,48	0,93
H	30,43	5,38
H : à propos de soi-même	13,14	1,31
H : à propos d'autrui	13,52	4,20
I	11,38	2,27
J	2,67	1,39
K	8,62	1,60
M	10,90	3,02
N	17,29	8,28

Garçons 30 mois (n = 19)		
Sous-échelle (par partie)	Moyenne	Écart-type
Partie 2		
C	21,32	2,16
D	6,37	1,61
Partie 3		
F	4,74	0,73
G	7,63	1,38
H	26,26	6,33
H : à propos de soi-même	11,68	2,47
H : à propos d'autrui	10,84	3,93
I	10,11	2,62
J	2,37	1,67
K	7,32	1,95
M	8,68	3,09
N	11,37	7,43

Filles 36 mois (n = 25)		
Sous-échelle (par partie)	Moyenne	Écart-type
Partie 2		
C	22,76	0,52
D	6,92	0,28
Partie 3		
F	5,48	0,51
G	8,76	0,72
H	33,48	4,33
H : à propos de soi-même	13,72	0,89
H : à propos d'autrui	15,92	3,25
I	12,76	1,96
J	3,52	1,26
K	10,12	1,42
M	12,48	2,20
N	22,92	6,49

Garçons 36 mois (n = 26)		
Sous-échelle (par partie)	Moyenne	Écart-type
Partie 2		
C	22,69	0,74
D	6,85	0,46
Partie 3		
F	5,62	0,50
G	8,77	0,71
H	32,12	3,05
H : à propos de soi-même	13,88	0,43
H : à propos d'autrui	14,35	2,92
I	11,92	1,92
J	2,92	1,23
K	9,19	1,44
M	11,38	2,32
N	19,88	5,63

Annexe n°7 : Version modifiée de la version franco-canadienne du LUI

## NOTICE EXPLICATIVE DU PROJET DE MÉMOIRE

---

**Titre du projet de mémoire :** Adaptation et étalonnage du LUI-french, version franco-canadienne du "Language Use Inventory", sur une population francophone.

**Étudiante :** Charlotte AIT-MADEN (Master 2 d'Orthophonie au Centre de Formation Universitaire d'Orthophonie de Nantes).

**Directrices de Mémoire :** Typhanie PRINCE (co-directrice pédagogique du CFUO de Nantes et enseignante chercheuse en Sciences du Langage) et Mélinda DESVE (orthophoniste et enseignante au CFUO de Nantes).

---

- **Objectif de l'étude :**

Dans le cadre de mon mémoire d'orthophonie (réalisé au Centre de Formation Universitaire d'Orthophonie de Nantes), je réalise l'adaptation et l'étalonnage d'un questionnaire parental : le LUI-français, version franco-canadienne du "*Language Use Inventory*" (Pesco, D et O'Neill, D). Ce questionnaire a été conçu pour évaluer la manière dont les jeunes enfants s'expriment dans leur quotidien et dans leurs interactions sociales.

Mon étude permettra d'établir des moyennes françaises à ce questionnaire, plus pertinentes pour notre population que celles déjà réalisées sur la population francophone-canadienne.

- **En quoi consiste le questionnaire ?**

Le questionnaire se compose de différentes questions portant sur les gestes et le langage utilisés par l'enfant pour communiquer. Nous avons également posé d'autres questions au sujet de la santé de l'enfant pour mieux comprendre son développement de manière générale.

- **Explications de ce que l'on attend de vous :**

Si vous acceptez de participer à l'étude, il vous sera demandé de remplir le questionnaire en suivant les instructions. Cela vous prendra une vingtaine de minutes environ.

Pour participer à l'étude il faudra que votre enfant soit âgé de : **soit 18 mois, soit 24 mois, soit 30 mois ou soit 36 mois** lorsque vous remplirez le questionnaire, et ce peut importe le nombre de jour (Par exemple : 18 mois, 18 mois et 22 jours, 18 mois et 30 jours...)

Si vous souhaitez participer à l'étude et que votre enfant n'a pas un de ces âges au moment où vous remplissez le questionnaire, n'hésitez pas à m'envoyer un mail à l'adresse ci-dessous et je vous recontacterai au moment où votre enfant aura l'âge voulu.

Pour participer à l'étude, les enfants ne devront pas avoir eu un diagnostic de retard de

langage, de retard de développement, de déficience auditive ou de toute autre condition médicale susceptible d'affecter le développement du langage. Ils ne devront également pas avoir été soumis à une autre langue que le français plus de 20% du temps depuis leur naissance.

- **Vos droits à la confidentialité :**

Les données que je collecte seront traitées et utilisées avec la plus entière confidentialité. Toutes les données recueillies seront ainsi anonymisées. En aucun cas votre nom ni celui de votre enfant ne sera mentionné dans les analyses. L'identité est masquée grâce à un code aléatoire, et aucun autre renseignement ne sera donné qui puisse révéler votre identité.

- **Vos droits de vous retirer de l'étude en tout temps :**

Vous êtes libre d'interrompre votre participation en tout temps. Vous pourrez informer Mlle Ait-Maden par téléphone, courriel, ou courrier (ses coordonnées sont ci-dessous). Si vous décidez de ne plus participer après avoir déjà envoyé le questionnaire, il sera décheté et les données associées à vos réponses seront supprimées des fichiers électroniques.

- **Bénéfices de l'étude :**

Cet étalonnage permettra d'une part d'aider les orthophonistes à déceler et repérer des troubles de la communication chez des enfants en bas âge.

- **Diffusion des résultats :**

Les résultats de cette étude seront diffusés dans mon mémoire et vous pourrez y avoir accès.

- **Vos droits de poser des questions en tout temps :**

Si vous avez le moindre questionnement concernant l'étude ou la manière de remplir le questionnaire vous pouvez me contacter par mail : [charlotte.aitmaden@laposte.net](mailto:charlotte.aitmaden@laposte.net) (ou par téléphone au 06.85.53.19.43).

- **Lien du questionnaire :**

<https://questionnaires.univ-nantes.fr/index.php/395372?lang=fr>



Je vous remercie par avance de l'intérêt que vous portez à mon projet,  
Sincèrement,

Charlotte Ait-maden

Annexe n°9 : Tableau récapitulatif des scores des sujets français au LUI-français (sur le total et les parties 2 et 3) selon l'âge et le sexe des enfants

Âge en mois	Sexe et nombre de sujets	Score	Moyenne	Écart-type	Âge en mois	Sexe et nombre de sujets	Score	Moyenne	Écart-type
18	Filles (n = 12)	Total	19,58	15,87	24	Filles (n = 9)	Total	64,78	24,98
		Partie 2	11,58	7,38			Partie 2	23,67	5,5
		Partie 3	7,83	8,92			Partie 3	41,22	21
	Garçons (n = 12)	Total	14,17	10,19		Garçons (n = 10)	Total	63,6	21,59
		Partie 2	9,92	6,5			Partie 2	23,9	4,56
		Partie 3	4,25	4			Partie 3	39,7	17,65
30	Filles (n = 8)	Total	99,75	10,93	36	Filles (n = 5)	Total	136,4	7,13
		Partie 2	27,75	2,25			Partie 2	29,4	1,34
		Partie 3	72	11,11			Partie 3	107	7,11
	Garçons (n = 13)	Total	113,69	34,45		Garçons (n = 9)	Total	126,11	16,32
		Partie 2	27,54	3,13			Partie 2	28,89	1,36
		Partie 3	86,15	31,78			Partie 3	97,22	16,27

Informations sur la cotation<sup>52</sup>.

52

Partie 2 : **score sur 30**

Partie 3 : **score sur 129**

LUI-français : **score sur 159** (somme des partie 2 et 3)

Annexe n°10 : Tableaux récapitulatifs des scores des sujets français au LUI-français  
(sur les sous-échelles cotées) selon l'âge et le sexe des enfants

Sous-échelle (par partie)	Filles 18 mois (n = 12)		Garçons 18 mois (n = 12)		Filles 24 mois (n = 9)		Garçons 24 mois (n = 10)	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Partie 2								
Sous-échelle C	8,17	5,84	7	4,71	17,44	4,53	18,2	3,85
Sous-échelle D	3,42	1,98	2,92	2,31	6,22	1,09	5,7	1,06
Partie 3								
Sous-échelle F	1,58	1,24	1	3,8	4	1,32	3,8	1,32
Sous-échelle G	1,17	1,4	0,58	1,08	6	2,65	5,7	3,06
Sous-échelle H	2,5	3,9	0,5	1	14	23	11,8	7,07
H : à propos de soi-même	0,25	0,62	0	0	5	2,65	3,9	3,14
H : à propos d'autrui	1,17	1,8	0,09	0,3	6,11	11,13	4,5	2,84
Sous-échelle I	6,89	3,44	1	1,21	6,89	3,44	6,1	2,64
Sous-échelle J	0,25	0,45	0,25	0,45	0,89	0,93	0,6	0,52
Sous-échelle K	0,58	1	0,92	1,08	4,33	1,87	4,3	2,11
Sous-échelle M	0,83	1,47	0	0	1,89	2,32	4,7	2,75
Sous-échelle N	0,17	0,58	0	0	2,22	2,91	2,7	2,06

sous-échelle (par partie)	Filles 30 mois (n = 8)		Garçons 30 mois (n = 13)		Filles 36 mois (n = 5)		Garçons 36 mois (n = 9)	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Partie 2								
Sous-échelle C	21,13	2,36	21,62	2,76	23	0	2,22	1,3
Sous-échelle D	6,63	0,74	5,92	1,04	6,4	1,34	6,67	0,5
Partie 3								
Sous-échelle F	4,75	1,17	4,77	1,3	5,6	0,55	4,78	0,83
Sous-échelle G	8,13	1,13	8,54	1,2	9	0	8,67	1
Sous-échelle H	23	5,76	26,08	9,5	33	2,35	30	4,33
H : à propos de soi-même	7,88	3,14	10,08	4,57	12,8	1,3	12	1,94
H : à propos d'autrui	11,13	2,95	12,31	4,44	16,2	1,1	14,11	2,47
Sous-échelle I	8,88	2,23	10,31	3,45	10,8	1,3	10,78	3,27
Sous-échelle J	2,25	1,17	3	1,63	3,6	1,67	3	1,32
Sous-échelle K	7,13	1,55	8,46	2,99	8,6	1,67	8,89	1,9
Sous-échelle M	8,88	1,46	9,62	3,48	12,6	1,52	11	2,5
Sous-échelle N	9	4	15,39	10,66	23,8	2,39	20,11	6,97

Informations sur la cotation des sous-échelles <sup>53</sup>.

53

C : Les genres de mots utilisés par votre enfant : **score sur 23**

D : Les demandes d'aide de votre enfant : **score sur 7**

F : Les mots ou phrases utilisés par votre enfant pour vous faire remarquer quelque chose : **Score sur 6**

G : Les questions et commentaires de votre enfant à propos des objets : **score sur 9**

H : Les questions et commentaire de votre enfant à propos de lui-même ou d'autre personnes : **score sur 36**

H : à propos de soi-même : **score sur 14**

H : à propos d'autrui : **score sur 18**

I : Les questions et commentaires de votre enfant lorsqu'il joue avec d'autres personnes : **score sur 14**

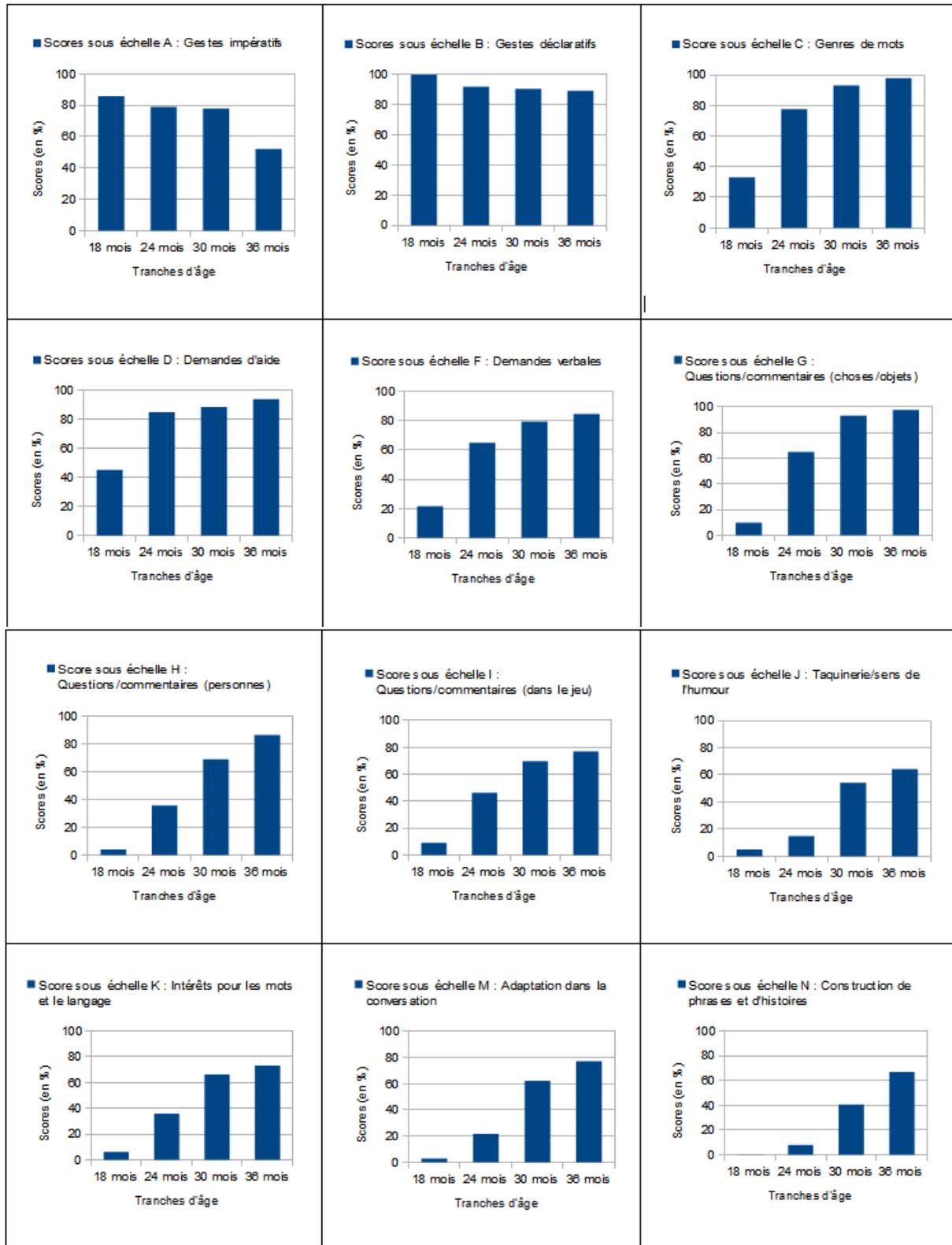
J : La taquinerie et le sens de l'humour de votre enfant : **score sur 5**

K : L'intérêt de votre enfant pour les mots et le langage : **score sur 12**

M : Les conversations de votre enfant avec les autres : **score sur 15**

N : Les mots que votre enfant utilise dans ses phrases complexes et ses histoires : **score sur 32**

Annexe n°11 : Diagramme des scores moyens aux sous-échelles du LUI-français (exprimés en pourcentage) par tranche d'âge<sup>54</sup>



54 Les noms complets des sous-échelles apparaissent en annexe n°10.

Annexe n°12 : Tableau comparatif des scores des garçons et des filles français par tranche d'âge

<b>Tranche d'âge : 18 mois</b>						
	Scores moyens Partie 2		Score moyens Partie 3		Scores moyens Total	
Nombre de sujets	Filles (n = 12)	Garçons (n = 12)	Filles (n = 12)	Garçons (n = 12)	Filles (n = 12)	Garçons (n = 12)
Moyenne	11,58	9,92	7,83	4,25	19,58	14,17
Mann-Whitney (U)	82		90,5		89,5	
P.value	<b>0,58</b>		<b>0,29</b>		<b>0,33</b>	
<b>Tranche d'âge : 24 mois</b>						
	Scores moyens Partie 2		Score moyens Partie 3		Scores moyens Total	
Nombre de sujets	Filles (n = 9)	Garçons (n = 10)	Filles (n = 9)	Garçons (n = 10)	Filles (n = 9)	Garçons (n = 10)
Moyenne	23,67	23,9	41,22	39,7	64,78	63,6
Student (T)	17		17		17	
P.value	<b>0,92</b>		<b>0,87</b>		<b>0,91</b>	
<b>Tranche d'âge : 30 mois</b>						
	Scores moyens Partie 2		Score moyens Partie 3		Scores moyens Total	
Nombre de sujets	Filles (n = 8)	Garçons (n = 13)	Filles (n = 8)	Garçons (n = 13)	Filles (n = 8)	Garçons (n = 13)
Moyenne	27,75	27,54	72	86,15	99,75	113,69
Mann-Whitney (U)	49,5		36		35,5	
P.value	<b>0,88</b>		<b>0,26</b>		<b>0,25</b>	
<b>Tranche d'âge : 36 mois</b>						
	Scores moyens Partie 2		Score moyens Partie 3		Scores moyens Total	
Nombre de sujets	Filles (n = 5)	Garçons (n = 9)	Filles (n = 5)	Garçons (n = 9)	Filles (n = 5)	Garçons (n = 9)
Moyenne	29,4	28,89	107	97,22	136,4	126,11
Mann-Whitney (U)	29		31,5		32,5	
P.value	<b>0,37</b>		<b>0,25</b>		<b>0,2</b>	

Annexe n°13 : Tableau comparatif des scores moyens obtenus par les enfants français au LUI-français (Total) entre les différentes tranches d'âge

	Tranches d'âge comparées (en mois)											
	18 vs. 24		18 vs. 30		18 vs. 36		24 vs. 30		24 vs. 36		30 vs. 36	
Moyenne (selon la tranche d'âge)	16,88	64,16	16,88	108,38	16,87	129,78	64,15	108,38	64,15	129,78	108,38	129,78
Student (T)	- 8,555		-14,155		- 24,5		- 5,420		-9,522		-2,605	
P. valeur	< 0,001		< 0,001		< 0,001		< <b>0,001</b>		< <b>0,001</b>		< 0,001	
Mann-Whitney (U)	16,500		2		0							
P. valeur	< <b>0,001</b>		< <b>0,001</b>		< <b>0,001</b>							
Welch (T')											-2,843	
P. valeur											<b>0,006</b>	

Annexe n°14 : Tableau comparatif des scores totaux moyens obtenus au LUI-français (Total) par les enfants français et canadiens

	Filles 18 mois	Garçons 18 mois	Filles 24 mois	Garçons 24 mois	Filles 30 mois	Garçons 30 mois	Filles 36 mois	Garçons 36 mois
Nombre de sujets canadiens	16	15	25	29	21	19	25	26
Nombres de sujets français	12	12	9	10	8	13	5	9
Moyenne des sujets canadiens	44,38	18,87	89,84	75,52	124,1	106,16	139,2	131,35
Moyenne des sujets français	19,58	14,17	64,78	63,6	99,75	113,69	136,4	126,11
Test de Student (T) / Test de Wilcoxon (V)	3	-1,7	-3,010	-1,746	-6,304	0,788	-0,822	-0,963
P. valeur	<b>0,005</b>	0,138	<b>0,017</b>	0,115	<b>&lt; 0,001</b>	0,446	0,457	0,364

Annexe n°15 : Tableau comparatif des scores moyens obtenus à la partie 2 du LUI-français par les enfants canadiens et français

	Filles 18 mois	Garçons 18 mois	Filles 24 mois	Garçons 24 mois	Filles 30 mois	Garçons 30 mois	Filles 36 mois	Garçons 36 mois
Nombre de sujets canadiens	16	15	25	29	21	19	25	26
Nombre de sujets français	12	12	9	10	8	13	5	9
Moyenne des sujets canadiens	19,44	12,07	26,48	25,03	29,1	27,68	29,68	29,54
Moyenne des sujets français	11,58	9,92	23,67	23,9	27,75	27,54	29,4	28,89
Test de Student (T) / Test de Wilcoxon (V)	-3,688	-1,147	-1,535	-0,784	-1,696	51	10	10
P. valeur	<b><u>0,004</u></b>	0,276	0,163	0,453	0,134	0,725	0,572	0,151

Annexe n°16 : Tableau comparatif des scores moyens obtenus à la partie 3 du LUI-français par les enfants canadiens et français

	Filles 18 mois	Garçons 18 mois	Filles 24 mois	Garçons 24 mois	Filles 30 mois	Garçons 30 mois	Filles 36 mois	Garçons 36 mois
Nombre de sujets canadiens	16	15	25	29	21	19	25	26
Nombre de sujets français	12	12	9	10	8	13	5	9
Moyenne des sujets canadiens	29,94	6,8	63,36	50,48	95	78,47	109,52	101,81
Moyenne des sujets français	7,83	4,25	41,22	39,7	72	86,15	107	97,22
Test de Student (T) Test de Wilcoxon (V)	0	13	-3,163	-1,956	-5,856	0,872	-0,793	-0,846
P. valeur	<u>0,002</u>	<u>0,045</u>	<b>0,013</b>	0,082	<b>≤0,001</b>	0,4	0,472	0,422

### **RESUME**

Le LUI (« Language Use Inventory ») est un questionnaire parental anglophone élaboré en 2009 au Canada par la Professeure Daniela O'Neill dont le principal objectif est de repérer et déceler des troubles de la pragmatique chez des enfants âgés de 18 à 47 mois. Afin de pallier le manque d'outils francophones permettant d'évaluer les compétences pragmatiques chez l'enfant de moins de 3 ans en France nous avons adapté la version franco-québécoise du LUI en français standard. Nous avons ensuite mené une étude de cette nouvelle version sur 78 enfants tout-venant âgés de 18 mois, 24 mois, 30 mois et 36 mois dans le but de réaliser des premières analyses et de comparer notre population à celle recrutée au Québec. Les analyses statistiques effectuées sur nos échantillons ont permis de mettre en avant que contrairement au critère « âge », le critère « sexe » n'était pas un facteur de variabilité. La comparaison des résultats entre nos sujets et ceux de l'étude canadienne a révélé des différences significatives pour certaines tranches d'âge (18 mois, 24 mois et 36 mois).

---

### **MOTS-CLES**

Orthophonie - étude pilote - évaluation – questionnaire parental - dépistage - troubles pragmatiques – chez le tout petit

---

### **ABSTRACT**

The LUI (“Language Use Inventory”) is an English-speaking parental questionnaire developed in 2009 in Canada by Professor Daniela O'Neill. Its main objective is to identify pragmatic disorders for Canadian-children aged from 18 to 47 months. In order to overcome the lack of French-speaking tools used to assess pragmatic skills for children under 3 years old in France, we have adapted the French-Quebec version of the LUI in standard French. Then, we have conducted a survey of this new version on 78 all-comers children who are 18 months, 24 months, 30 months and 36 months old to achieve first analysis and compare our population to the one that answered the questionnaire in Quebec. The statistic analysis have enlightened the fact that the variable age is a factor of variability contrary to the sex variable. The comparison of the results between our subjects and those from the Canadian study revealed significant differences for certain age groups (18 months, 24 months and 36 months old).

---

### **KEY WORDS**

Speech therapy - pilot study – evaluation – parental questionnaire - screening – pragmatic disorders – at the toddler

---

Nombre de pages du mémoire : 49

Nombre de pages d'annexes : 22

Nombre de références bibliographiques : 70