



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

Proposition d'adaptation française du Pragmatics Profile for People who use AAC

Présenté par Clémentine VIARD

Née le 26/06/1997

Président du Jury : Madame LEBAYLE-BOURHIS Annaïck – Orthophoniste, chargée de cours et directrice des stages au CFUO de Nantes

Directrice du Mémoire : Madame PRUDHON Emmanuelle – Orthophoniste, chargée de cours et co-directrice pédagogique du CFUO de Nantes

Membres du jury : Madame PLATEAU Albane – Orthophoniste

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier dans un premier temps toutes les personnes ayant accepté de participer d'une façon ou d'une autre à ce mémoire, en répondant à mes sollicitations ou en me rencontrant ; je n'aurais pu obtenir de résultats concrets sans eux.

J'adresse ensuite mes remerciements les plus admiratifs à Emmanuelle Prudhon, ma directrice de mémoire, qui n'aura pas cessé de croire en moi et de me faire confiance dès lors qu'elle a accepté de me confier ce projet et de m'encadrer durant toute sa réalisation, pour tout le temps qu'elle m'aura accordé et les conseils qu'elle m'aura prodigués.

Un grand merci à Mmes Dohen et Rochet-Capellan, qui ont apporté une expertise et un regard scientifique sur mon travail, et dont les commentaires ont permis de parvenir à une production mûrie et aboutie.

Je remercie également ma famille pour son soutien depuis le début de ces études et particulièrement durant cette dernière année, chargée en rebondissements et en obstacles que je n'aurais pu surmonter sans encouragements de sa part.

Enfin, bien évidemment, mes remerciements chaleureux et ma gratitude sans fin vont à mes amies, pour tous les moments durant lesquels nous nous sommes mutuellement soutenues, pour leurs avis, leur soutien, leur bienveillance, et leur conviction que je pouvais y arriver quand j'avais du mal à y croire moi-même : Alexane, Alice, Anaëlle, Estelle, Justine, Léa, Margot, Laura pour n'en citer que quelques-unes ; je pourrais difficilement vous exprimer à quel point vous avez contribué à l'aboutissement de ce travail.

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 VIARD Clémentine, déclare être pleinement consciente que le plagiat d'un document ou d'une partie de document publié sur toutes les formes existantes de support, y compris sur Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer explicitement, à chaque fois que j'en fais usage, toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à la Chapelle sur Erdre, le 10 mai 2020

Signature : Clémentine Viard

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized loop followed by a long, sweeping horizontal stroke that extends to the right.

Table des matières

PARTIE THEORIQUE	1
Introduction	1
A. La pragmatique	2
a. Définition	2
b. Théories et auteurs fondateurs	2
i. Austin : le performatif et les actes de langage	3
ii. Searle : la poursuite de la théorie des actes de langage	4
iii. Grice : le principe de coopération et la théorie des maximes conversationnelles	5
c. Courants pragmatiques	5
i. Pragmatique cognitive	6
ii. La pragmatique intégrée	6
iii. La pragmatique développementale	6
d. La compétence pragmatique	7
B. La communication alternative et améliorée	8
a. Définition	8
b. Les différentes formes de CAA	9
i. La communication sans aide technique	9
1. Les gestes	9
2. Les signes	10
ii. La communication avec aide technique	10
1. Aide technique non technologique	10
2. Aide technique technologique	11
c. Compétences requises et à développer en vue de l'utilisation d'un moyen de CAA	11
d. Les outils d'évaluation	12
i. Evaluation des compétences cognitives	13
ii. Compétences motrices et visuelles	13
iv. Choix du code de communication	15
e. Complexité de l'évaluation, domaines inexplorés et outils manquants	15
i. Evaluation de la pragmatique	16
C. Le Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA	17
a. Historique du Profil Pragmatique	17
b. Elaboration du Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA	19
PARTIE PRATIQUE	22
A. Traduction et adaptation de l'outil	22
B. Recueil des avis sur l'outil	23

a.	Méthodologie du questionnaire	24
i.	Recrutement des experts	24
ii.	Création du questionnaire	24
1.	Choix des questions	24
2.	Format des questions	25
iii.	Consentement libre et éclairé	25
iv.	Diffusion du questionnaire	25
b.	Résultats au questionnaire	25
i.	Profil des experts	25
ii.	Evaluation de l’outil	28
c.	Passations	31
i.	Passations personnelles	31
ii.	Section du questionnaire à propos des passations par les experts	32
C.	Discussion	34
a)	Limites et perspectives	41
	BIBLIOGRAPHIE	44
	LISTE DES FIGURES	48
	ANNEXES	49
	RESUME	71

PARTIE THEORIQUE

Introduction

Selon la définition de la profession, l'une des principales missions de l'orthophoniste, pour pouvoir concevoir ensuite un projet thérapeutique approprié au patient, à sa plainte et ses besoins, est l'évaluation des compétences dudit patient lors de bilans orthophoniques (référentiel de capacités en orthophonie, 2013). Le projet thérapeutique qui en découle doit être le résultat logique de l'addition de toutes les informations à disposition du professionnel après le bilan, soit les informations à propos du patient et de ses compétences, la plainte exprimée et la manière ou les cadres dans lesquels elle se manifeste, le contexte de soins avec la fréquence et les modalités d'accompagnement selon le lieu (libéral ou établissement d'accueil spécialisé) ainsi que les connaissances scientifiques du professionnel relatives au domaine dans lequel s'engagera le suivi du patient, pour suivre la méthodologie scientifique de la pratique fondée sur les faits, ou *Evidence Based Practice* (Rush & Helling, 2011).

A cette fin d'évaluation des compétences est développé un large panel d'outils, grilles et batteries de bilan en vue d'obtenir une description la plus complète et objective possible de tous les domaines langagiers, cognitifs et moteurs de la communication d'un individu. Certains de ces supports sont pensés pour couvrir des champs relativement larges, comme par exemple le langage écrit chez une population d'âge donné, et d'autres sont conçus pour une pathologie ou une population bien plus spécifique et restreinte, car ces profils nécessitent des outils dédiés à leurs capacités et limitations.

Il reste cependant des domaines et des populations pour lesquelles aucun outil d'évaluation particulier n'est à disposition des professionnels, qui doivent alors réaliser leurs bilans à l'aide de ressources non appropriées, qu'ils adaptent eux-mêmes à chaque patient sur la base de leur expérience clinique pour pallier le manque. Dans certains cas, un outil a été réfléchi et créé dans un autre pays, donc dans une autre langue, mais n'a pas été traduit en français. C'est le cas de celui que nous avons choisi d'adapter dans le présent mémoire : le Profil Pragmatique pour utilisateurs de CAA.

Après un retour sur la théorie de la pragmatique et une introduction à la communication alternative et améliorée (CAA), nous vous présenterons le support du Profil Pragmatique, son développement et sa construction.

La partie pratique du mémoire détaillera le processus de traduction et d'adaptation de cet outil, ainsi que la validation qui en a été réalisée grâce à un questionnaire adressé à un panel d'experts et plusieurs passations expérimentales.

A. La pragmatique

La pragmatique est un domaine de recherche transversal, né du regroupement de réflexions dans plusieurs disciplines, principalement la philosophie et la linguistique, mais aussi la psychologie ou encore la sociologie (Bernicot *et al.*, 2002 ; Garric et Calas, 2007).

On utilise actuellement le terme « pragmatique » pour désigner la science de l'usage des signes du langage, car il s'est imposé au fil des années qu'une approche purement formaliste du langage, ne le considérant que comme un système de formes sans se concentrer sur le fond et donc le sens, n'était pas pertinente (Leech, 1983). La pragmatique constitue une branche importante de la linguistique, et s'intéresse donc aux éléments du langage ne pouvant être correctement interprétés qu'en connaissant le contexte dans lequel ils sont employés.

a. Définition

La première définition de la pragmatique fut donnée par Morris en 1946 (cité par Bernicot *et al.*, 2002), comme l'étude de la relation entre les signes et leurs usagers. D'autres définitions furent amenées au fil des années, notamment par Verschueren, qui la considère comme l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage (1999, cité par Bernicot *et al.*, 2002).

Les auteurs s'accordent en tout cas sur le fait que la pragmatique doit aborder le langage dans sa globalité, en tenant compte de paramètres discursifs, communicatifs et sociaux (Francis Jacques, 1979, cité par Bracops, 2010). Elle est donc la recherche du sens complet d'un énoncé, selon qui le formule, pour qui, ce qui est dit et pourquoi ; les interprétations au-delà ce qui est « dit » verbalement (Armengaud, 2007).

b. Théories et auteurs fondateurs

Si Morris fut précurseur dans les années quarante, on reconnaît aujourd'hui principalement deux auteurs, successivement Austin puis Searle, tous deux philosophes, à l'origine du développement de la théorie pragmatique dans les années soixante. Par la suite, des auteurs comme Grice viendront étoffer cette théorie en y intégrant un pan cognitif, via la prise en compte de l'état mental des locuteurs.

Concrètement, c'est sous l'influence de ces auteurs que la pragmatique viendra à se centrer sur la communication, le langage dans son utilisation et plus comme un système isolé et purement descriptif, pour étudier les usages des mots (Bracops, 2010).

i. Austin : le performatif et les actes de langage

John Langshaw Austin, philosophe anglais du 20^{ème} siècle, était une figure de proue de la philosophie du langage ordinaire. Il basa notamment sa théorie sur trois principes : l'acte (parler c'est agir), le contexte (ce qui est nécessaire à la compréhension de ce qui est dit) et la performance (la réalisation de l'acte en contexte). Austin avança que le langage n'est pas seulement la description d'une chose, un simple constat, mais également l'accomplissement d'un acte (Austin, 1970), ce qui se retrouve dans le langage ordinaire, soit un langage dont l'usage est fait au quotidien.

Pour développer ce concept, il parlera dans un premier temps d'énoncés constatifs ne faisant qu'une description, et d'énoncés performatifs, qui amènent à la réalisation de l'acte évoqué : « dire, c'est faire » (Austin, 1970). La distinction majeure entre ces deux types d'énoncés est qu'un énoncé constatif peut être vrai ou faux, selon que l'action décrite est réalisée ou non. Une définition de l'énoncé performatif est donnée par Kerbrat-Orecchioni : « [c'] est un énoncé qui, sous réserve de certaines conditions de réussite, accomplit l'acte qu'il dénomme, c'est-à-dire fait ce qu'il dit faire du seul fait qu'il le dise » (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p.9).

Par la suite, Austin affinera cette première réflexion et amènera, plutôt que la dichotomie constatif-performatif, une classification en trois types d'actes : les actes locutoires, les actes illocutoires et les actes perlocutoires.

L'acte locutoire est le fait de dire quelque chose, de produire une phrase ayant une signification et respectant les règles syntaxiques de la langue.

L'acte illocutoire est un acte réalisé en l'énonçant, comme une promesse, une protestation, une interdiction.

L'acte perlocutoire est l'acte accompli par le simple fait d'avoir dit quelque chose, par exemple de changer de sujet de conversation.

Pour Austin, l'acte illocutoire est l'acte principal, retrouvé dans toute phrase prononcée, et il développera alors cinq catégories d'actes illocutoires :

- les verdictifs, pour porter un jugement, exprimer un constat
- les exercitifs, pour exercer un pouvoir, ordonner
- les promissifs, pour obliger le locuteur à adopter une attitude donnée, faire promettre
- les comportatifs pour exprimer une réaction ou une attitude face à une conduite, critiquer ou remercier

- les expositifs, pour exprimer une idée, un point de vue.

ii. Searle : la poursuite de la théorie des actes de langage

John Rogers Searle, philosophe américain, reprendra en 1969 les travaux d’Austin sur les actes de langage pour approfondir la définition des actes illocutoires (Searle, 1972). Selon lui, un énoncé comporte deux parties : il proposera la notion de valeur illocutoire (une valeur d’ordre, une valeur d’interrogation) qui viendra compléter le contenu propositionnel d’une phrase pour distinguer deux énoncés aux éléments similaires mais aux sens différents. Par exemple, « Promets de venir, Adrien ! » et « Adrien va-t-il venir ? » sont deux phrases se rapportant au même contenu propositionnel (la venue d’Adrien) mais aux valeurs illocutoires différentes (l’ordre pour exiger une promesse, l’expression d’une interrogation).

Searle viendra donc apporter une nouvelle taxinomie des actes illocutoires, basée sur celle d’Austin (Searle, 1982) :

- les actes assertifs pour annoncer ou affirmer une chose telle qu’elle est réellement, une vérité
- les actes directifs pour amener autrui à réaliser une action, donner un ordre
- les actes promissifs pour exprimer un engagement à réaliser soi-même une action, faire une promesse ou une menace
- les actes expressifs pour témoigner d’un sentiment, d’un état mental
- les actes déclaratifs pour accomplir une action par l’énonciation de l’acte, amener un changement dans le monde

Searle évoquera la notion d’acte indirect pour souligner l’importance du contexte qui permet de déterminer la nature illocutoire d’un énoncé et l’intention de son locuteur, si elles semblent ambiguës lorsque l’on ne dispose que des mots composant l’énoncé sans la situation dans laquelle il est intervenu. Un énoncé tel que « Cette soupe est fade » peut être assertif, si le locuteur fait une simple observation du plat qu’il mange, ou directif si le locuteur entend obtenir du sel pour en changer le goût. C’est la réaction de l’interlocuteur à cet énoncé, et la satisfaction du locuteur face à cette réponse qui détermineront la nature de cette phrase : si l’interlocuteur ne fait que commenter sur le goût de la soupe et que la conversation se poursuit en ce sens, l’acte était assertif. En revanche, si le locuteur réclame à nouveau du sel après cet échange, l’acte était directif et n’a pas obtenu satisfaction (Dardier, 2004). Searle considère que ces actes

indirects ne peuvent être compris que si l'interlocuteur prend appui à la fois sur le message énoncé et sur les informations linguistiques et non-linguistiques du contexte commun, ainsi que sur ses propres capacités d'inférence (Searle, 1982).

iii. Grice : le principe de coopération et la théorie des maximes conversationnelles

Paul Grice, philosophe anglais, apportera en 1979 une autre dimension à l'interprétation des actes de langage : selon lui, un énoncé doit se comprendre en fonction de son sens général, de son contexte, mais aussi de la coopération qui se joue entre les locuteurs. Pour veiller au bon déroulement d'un échange verbal, ils s'assurent de fournir suffisamment d'informations pour que leurs messages soient compris, et suivent un ensemble de règles implicites, que Grice nomme « maximes conversationnelles » (Grice, 1979 ; Dardier, 2004). Ces maximes sont au nombre de quatre :

- la maxime de quantité, qui implique que la quantité d'informations données par message suffit à sa compréhension, ni plus ni moins.
- la maxime de qualité, qui concerne la qualité de l'information donnée. Ce que dit le locuteur doit être vrai et informatif.
- la maxime de relation, qui sous-entend que l'information est pertinente et en lien avec le reste de l'échange dans lequel elle intervient.
- la maxime de manière ou modalité, qui correspond au caractère non ambigu et clair de l'information donnée : elle doit être compréhensible par l'interlocuteur.

L'échange ne peut être stable et continu que si ces maximes sont respectées. Si ce n'est pas le cas, l'échange devient dépendant de l'implicite et de l'inférentiel : Grice nomme « implicatures » les énoncés de ce genre, requérant une interprétation par l'interlocuteur qui les reçoit. Cette conception de l'énoncé diffère de celle de Searle, car elle postule que sa signification n'est pas obligatoirement explicite, et ne tient pas uniquement à sa valeur illocutoire (Grice, 1989) ; les processus inférentiels sont alors indispensables à la compréhension de l'énoncé.

c. Courants pragmatiques

Depuis son apparition, la notion de pragmatique a été pensée et modélisée différemment selon les auteurs qui y ont travaillé. De fait, la pragmatique s'est détachée de la linguistique pour une partie de ses chercheurs, qui se sont dirigés vers une vision cognitive du langage : elle est une discipline à part entière, appelée « pragmatique cognitive ». Pour d'autres, la pragmatique reste

une discipline dérivée de la linguistique sans s'en séparer, qui serait donc une « pragmatique intégrée » (Bracops, 2010).

Plus récemment, c'est la pragmatique développementale qui a vu le jour, en tant que courant de recherche en psychologie du développement (Dardier, 2004).

i. Pragmatique cognitive

La pragmatique cognitive, dont les principaux auteurs sont Sperber et Wilson, respectivement anthropologue français et linguiste britannique, s'est principalement exportée aux Etats-Unis, dans les traces de la pensée de Grice.

La pragmatique cognitive voit la communication comme une façon de représenter le monde, d'échanger autour de cette représentation pour l'améliorer. Le locuteur a donc une intention informative et une intention communicative en formulant son message, et le rendra compréhensible par le choix des termes de l'énoncé mais aussi en veillant à ce qu'il soit intégré dans son contexte ; cette vision rejoint la maxime de relation de Grice. Sperber et Wilson insistent sur la faculté non négligeable d'inférence dont dispose l'esprit humain, donc à interpréter des énoncés à l'aide d'une multitude d'informations, pour beaucoup non explicites. Ils insistent aussi sur le fait que les échanges verbaux et non verbaux font intervenir les mêmes processus cognitifs inférentiels, et méritent une analyse similaire. Ce courant penche donc vers les sciences cognitives plus que la linguistique (Bracops, 2010).

ii. La pragmatique intégrée

La pragmatique intégrée fut notamment portée par Oswald Ducrot, linguiste français, à partir des années soixante-dix.

La pragmatique intégrée considère que l'énonciation (le processus conduisant à la production d'un énoncé) est une composante fonctionnelle de la langue, inscrite dans sa structure même, au contraire de la pragmatique cognitive qui en fait un processus général du système de la pensée, lié à l'interprétation.

Par ailleurs, elle n'accorde pas le même statut à l'inférence, qui découlerait de processus spécifiques à la langue et non d'une faculté cognitive de déduction (Reboul et Moeschler, 1994).

iii. La pragmatique développementale

La pragmatique développementale est un courant relativement récent en psychologie, portant sur le développement de la compétence pragmatique, l'acquisition du langage et de la

communication chez l'enfant (Bernicot, 1994, cité par Dardier, 2004). Cette branche étudie la manière dont les jeunes enfants apprennent à repérer les liens entre la forme des énoncés et les contextes de communication, et à interagir avec l'environnement pour saisir le sens d'une phrase. Leclerc parle de précurseurs pragmatiques pour désigner les premières habiletés émergeant chez un enfant, avant même l'apparition du langage verbal (Leclerc, 2005).

Si les courants, les auteurs et les époques ont emmené la pragmatique vers des directions et théories différentes, c'est la somme de leurs apports qui permet d'étudier le développement de la compétence pragmatique chez les locuteurs.

d. La compétence pragmatique

La compétence pragmatique est définie comme une compétence communicative, distincte de la compétence linguistique qui concerne la maîtrise du code de la langue (Coquet, 2005). Elle inclut ce qui est relatif à l'utilisation adaptée de la langue en fonction du contexte et des intentions (Croll, 2008) : cela comprend aussi bien les caractéristiques de l'interlocuteur (statut social, âge, relation au locuteur...) que ce qu'il est présumé connaître (connaissances personnelles, savoirs partagés entre le locuteur et l'interlocuteur...) ainsi que le sujet de conversation et le cadre spatio-temporel dans lequel cette dernière a lieu.

La compétence pragmatique va donc impliquer qu'un locuteur dispose d'habiletés spécifiques à la communication, d'habiletés cognitives générales et d'habiletés sociales.

Parmi les habiletés spécifiques, on trouvera la gestion de l'alternance des tours de parole, l'initiation d'un thème et son maintien au cours d'une conversation, la prise en compte du feedback de l'interlocuteur pour orienter les réponses, la maîtrise des caractéristiques du type de discours (énonciation, description, argumentation...), ou encore l'identification des ruptures conversationnelles et leur réparation.

Pour ce qui est des habiletés cognitives, elles concernent le traitement de l'information, l'implicite, le calcul inférentiel, la théorie de l'esprit, etc.

La théorie de l'esprit est la capacité d'un individu à attribuer de la rationalité à autrui et à se représenter ses états mentaux, à les comprendre et à anticiper ses actes ou ses réponses en conséquence ; elle est aussi parfois appelée théorie de l'interprète en linguistique (Reboul & Moeschler, 1998).

Chez un individu ayant pu développer son langage oral sans handicap particulier, la compétence de communication reposera donc sur une alliance d'habiletés linguistiques, d'habiletés cognitives et d'habiletés sociales, incluant la dimension pragmatique que nous venons de développer. Ces différents champs requièrent alors une évaluation en cas de difficultés de langage oral pour un suivi thérapeutique, vérifiant la présence de tous les éléments de ces compétences, des bases jusqu'au niveau attendu en fonction de l'âge de l'individu, et il existe une multitude de supports de bilan objectivant les capacités de chacun de ces domaines.

Même lorsqu'un individu ne peut utiliser le langage oral comme moyen exclusif d'expression et doit avoir recours à d'autres moyens en soutien ou en substitut à l'oral, sa compétence de communication repose sur une interaction entre quatre champs de compétences : la compétence linguistique (en langage oral et dans le code de CAA), la compétence opérationnelle, la compétence sociale et la compétence stratégique (Light, 1989, cité par Light & McNaughton, 2014). Nous développerons ces compétences ultérieurement, mais il est intéressant de souligner que la compétence pragmatique est comprise à la frontière entre le domaine linguistique et le domaine social, et est donc toute aussi importante à la communication chez un individu qui utiliserait un outil de communication autre que le langage oral pour interagir avec des interlocuteurs. De ce fait, son évaluation est indispensable pour compléter un bilan des compétences de l'utilisateur ou du futur utilisateur de CAA et l'élaboration d'un projet thérapeutique.

B. La communication alternative et améliorée

Dans le cadre de nombreuses pathologies, des individus se trouvent sans la possibilité d'utiliser le langage oral seul pour communiquer et se faire comprendre et ainsi répondre à leurs besoins quotidiens (Beukelman et Mirenda, 2017). Ils ont alors recours à des moyens de communication alternative et améliorée, ou CAA, qui peuvent se présenter sous des formes variées, avec ou sans aide technique, parfois à l'aide de supports technologiques...

a. Définition

Selon l'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), « la communication alternative et améliorée (CAA) réfère à un domaine de la recherche clinique et de la pratique éducative. La CAA nécessite d'étudier et, si nécessaire, de compenser les incapacités temporaires ou permanentes, les limitations aux activités et à la participation des personnes

souffrant de troubles graves du langage et de la parole que ce soit en compréhension et/ou en expression dans les modalités orale ou écrite » (ASHA, 2005, cité par Beukelman et Mirenda, 2017, p.4). Elle inclut donc « tous les moyens humains et matériels permettant de communiquer autrement ou mieux qu'avec les modes habituels et naturels, si ces derniers sont altérés ou absents » (Cataix-Nègre, 2017, p.16), tant dans l'expression que la réception. La CAA peut alors être un soutien en complément à un langage oral possible mais limité, ou un substitut à la communication orale lorsqu'elle est impossible.

b. Les différentes formes de CAA

Une CAA peut s'avérer nécessaire dans des contextes très différents, chez des individus ayant des handicaps développementaux (troubles du spectre de l'autisme, paralysie cérébrale, polyhandicap, déficience intellectuelle...) ou acquis (traumatismes crâniens, sclérose latérale amyotrophique, Locked-in Syndrom, accident vasculaire cérébral...), donc aux origines multiples : cérébrales, neurologiques, génétiques, traumatiques... et souvent avec des tableaux complexes, potentiellement associés à d'autres troubles, comme des troubles du comportement (Cataix-Nègre, 2017), parfois dus à des douleurs ne pouvant être soignées car ne pouvant être exprimées ou communiquées adéquatement. Selon les possibilités de chaque individu, tant sur un plan cognitif que sur un plan moteur, il leur sera proposé un moyen de CAA adapté et cohérent avec leurs capacités et leurs besoins actuels et futurs. Un même individu peut aussi maîtriser plusieurs modalités de CAA, à employer selon le contexte et les interlocuteurs, comme un locuteur au langage oral normalement développé dispose de plusieurs modalités d'expression qu'il varie selon les contextes et les interlocuteurs : la communication est par essence multimodale.

On peut distinguer parmi les multiples formes de CAA deux grandes catégories : la communication sans aide technique et la communication avec aide technique.

i. La communication sans aide technique

On regroupe sous cette appellation tous les moyens de communication alternative ou améliorée ne nécessitant pas de matériel : gestes, vocalisations, LSF ou codes signés par exemple.

1. Les gestes

Les gestes incluent les mouvements corporels, les regards, les expressions faciales ou encore les postures. Ils sont donc sujets à l'interprétation, selon les individus, les cultures, et sont

parfois contradictoires ou incontrôlés. Les gestes peuvent être classés en quatre catégories (McNeill, 2005) :

- les gestes iconiques pour évoquer un objet via ses caractéristiques (taille, forme...)
- les gestes métaphoriques pour les concepts abstraits (un cercle avec les mains pour désigner une totalité, se frotter les bras pour l'idée de froid...)
- les gestes déictiques pour montrer et désigner des objets et directions
- les gestes cohésifs, souvent brefs et abstraits, pour structurer le discours

2. Les signes

Les signes sont issus de la LSF. La LSF (Langue des Signes Française) possède une syntaxe et une grammaire propre, et est une langue à part entière, majoritairement employée par les personnes sourdes.

Les signes sont donc des gestes à valeur symbolique respectant des conventions, au même titre que les mots. En outre, ils ont un statut particulier au sein des gestes car les signes sont des unités linguistiques avec une configuration et une localisation bien déterminée pour véhiculer une notion ou un mot précis. Ils nécessitent une connaissance préalable par tous les interlocuteurs.

Il existe par ailleurs des codes signés, tel le Makaton ou le Coghamo, qui respectent la syntaxe de la langue orale et priorisent plutôt les signes des concepts importants, ou mots-clés de la langue : on parle alors d'adaptation du français signé (Cataix-Nègre, 2017). Ces codes signés s'emploient souvent en accompagnement du langage oral, pour en appuyer et préciser les termes principaux.

ii. La communication avec aide technique

Par opposition aux moyens présentés plus haut, la CAA avec aide technique implique un matériel, possiblement technologique.

1. Aide technique non technologique

Ces moyens de CAA peuvent se présenter sous la forme de cahier ou ardoise pour écrire des messages, de classeur de symboles ou photos d'objets réels ou de référence, ou encore de tableaux alphabétiques ou de syllabes. On y retrouve souvent des pictogrammes, et ils peuvent être liés à des techniques d'apprentissage comme dans le PECS (Picture Exchange Communication System) ou faire partie d'un outil multimodal comme le Makaton.

2. Aide technique technologique

Les systèmes technologiques s'appuient sur des appareils allant de boutons parlants aux tablettes tactiles ou ordinateurs les plus sophistiqués avec des logiciels dédiés, en passant par des contacteurs parlants ou des commandes oculaires. S'ils permettent, pour les plus complexes d'entre eux, de fournir à leurs utilisateurs un lexique très conséquent que l'on peut enrichir presque sans limite, ces systèmes représentent un investissement important et ne sont pas à l'abri des problèmes techniques (Cataix-Nègre, 2017). Leur prise en main peut se révéler laborieuse, et parfois peu intuitive, tant pour l'utilisateur que les éventuels aidants qui sont chargés de la maintenance et de compléter les banques de données.

Quelle que soit leur forme, les moyens de CAA nécessitent un certain temps d'apprentissage, à la fois pour en comprendre le fonctionnement, et pour ensuite généraliser leur emploi au quotidien de manière efficace : c'est là qu'interviennent différents professionnels (orthophonistes, ergothérapeutes, ...) pour déterminer quel outil conviendra le mieux à un individu, accompagner l'utilisateur et ses aidants à sa prise en main, s'assurer de son utilisation dans tous les contextes, et envisager les compétences à travailler et les évolutions de l'outil.

c. Compétences requises et à développer en vue de l'utilisation d'un moyen de CAA

Il est évident que des capacités cognitives, motrices ou encore langagières de base sont indispensables à toute communication, et la CAA ne fait pas exception. Cependant, suivant les compétences d'un individu futur utilisateur de CAA, et donc du moyen de CAA correspondant à ses besoins et ses compétences, les niveaux requis pour une maîtrise efficace du moyen ne seront pas les mêmes dans tous les domaines.

Un individu témoigne de compétences de communication à différents niveaux. Light définit la compétence de communication comme un concept construit sur les principes qui suivent « la fonctionnalité de la communication, son caractère satisfaisant, et un niveau suffisant de connaissance, jugement et habileté dans quatre domaines liés : la compétence linguistique, la compétence opérationnelle, la compétence sociale et la compétence stratégique¹ » (Light, 1989, cité par Light & McNaughton, 2014, p. 1). Les compétences linguistiques englobent la connaissance et la maîtrise suffisante du code de la langue parlée dans l'environnement, tant en

¹ « *functionality of communication, adequacy of communication, and sufficiency of knowledge, judgement and skill in four interrelated domains: linguistic competence, operational competence, social competence, and strategic competence* »

expression qu'en réception, ainsi que la connaissance et la maîtrise suffisante du code de CAA. Un certain degré de compétences sociales dans les interactions est à développer pour témoigner des intentions de communication, notamment en termes de regard, d'attention conjointe et de tours de rôle en l'absence de langage oral ou en tout cas d'un langage oral suffisamment efficace ; de la capacité à initier une conversation, à la maintenir ou la clore, avec une aptitude à « savoir quand parler, quand se taire et de quoi parler, avec qui, quand, où, de quelle manière » (Hymes, 1972, p. 277), relevant donc du champ de la pragmatique. Des compétences opérationnelles variables seront requises pour se saisir du moyen de CAA, selon sa complexité et ses fonctionnalités, tant chez l'utilisateur lui-même que chez son entourage et les aidants, qui sont amenés à participer au développement et à la maintenance de l'outil comme mentionné plus haut, ou parfois à acquérir les mêmes compétences que l'utilisateur dans le cadre de certaines techniques comme la modélisation. Enfin, pour assurer une utilisation experte du moyen de CAA, la compétence stratégique permettra de faire face aux limitations techniques et de concevoir des solutions ou contournements aux problèmes posés par ces limitations, de s'adapter face à un obstacle de communication ne pouvant être surmonté avec le moyen de CAA seul (Beukelman et Mirenda, 2017).

Les professionnels devront évaluer l'existence et le niveau de ces compétences chez l'individu pour déterminer lesquelles devront faire l'objet d'un axe thérapeutique, dans quel ordre de priorité. Ces évaluations mobilisent plusieurs corps de métiers tels que l'orthophonie, la neuropsychologie, l'ergothérapie, ou encore l'éducation. Il faut cependant veiller à distinguer l'évaluation des diverses capacités d'un individu (capacité à communiquer, capacités cognitives, capacités linguistiques) de l'évaluation de la communication à proprement parler (Cataix-Nègre, 2017).

d. Les outils d'évaluation

Pour aider au choix du moyen de CAA, il convient donc d'effectuer une évaluation des aptitudes du futur utilisateur, existantes ou potentiellement développables, pour déterminer quelles seront les ressources à privilégier ou au contraire à éviter (Prudhon et Duboisindien, 2016). Ces outils d'évaluation peuvent être dédiés à une pathologie spécifique puis adaptés à d'autres, ou d'emblée généraux. Ils permettent pour la plupart de constituer un profil de l'individu et de ses compétences, résumant ses modes de communication préférés, ses forces et faiblesses, et pouvant aussi renseigner l'entourage plus ou moins proche de l'individu quant aux stratégies de communication à privilégier avec lui, pour être un interlocuteur plus efficace, adapté et agréable (Bloomberg et West, 2004).

En outre, le choix de la CAA proposée sera argumenté par la sensibilité de l'individu à chaque support et code de communication, et sa préférence pour un type de représentation des concepts.

i. Evaluation des compétences cognitives

Un outil intéressant pour l'évaluation des compétences cognitives d'un individu potentiellement utilisateur de CAA est l'ABLA (The Assessment of Basic Learning Abilities ; Kerr, Meyerson & Flora, 1977 ; révision Awadalla *et al.*, 2014), portant sur l'analyse des compétences requises dans des activités du quotidien, telles que l'imitation, le repérage spatial ou encore l'association visuelle d'objets analogiques. Destiné à une population d'adultes avec déficience intellectuelle sévère ou profonde ou des personnes autistes, il est possiblement adaptable pour les enfants (Jacob, 2010).

L'ABLA situe l'individu sur une échelle de compétences selon sa réussite aux épreuves proposées, donnant par conséquent une idée de la marge de progression envisageable pour ces compétences. Par une série d'épreuves à la difficulté croissante, il évalue principalement la capacité à réaliser un choix parmi plusieurs éléments, et quel format de représentation de concepts est maîtrisé par l'individu : des photos réalistes, des pictogrammes ou des propositions orales. Cette distinction oriente la sélection du moyen de CAA proposé en fonction des épreuves réussies ou non. Il n'évalue en revanche pas d'autres fonctions cognitives ou de communication que celle de l'expression d'un choix ou d'une demande.

ii. Compétences motrices et visuelles

L'EFL (Essential for Living ; P. McGreevy *et al.*, 2012) est un outil d'évaluation des capacités de communication, des capacités comportementales et des capacités fonctionnelles d'individus enfants ou adultes atteints de troubles modérés à sévères, comme des troubles du spectre de l'autisme. Il n'est pas basé sur une approche développementale, mais bien plus fonctionnelle en ciblant des compétences utiles dans la vie quotidienne ; huit compétences sont ainsi distinguées : les demandes, la capacité à attendre, l'habileté à accepter le retrait d'objets d'activité et à respecter des tours, l'exécution de 10 tâches consécutives maîtrisées, l'acceptation du « non », le respect de consignes quotidiennes par rapport à la santé et à la sécurité, et enfin la tolérance de situations à propos de la santé et de la sécurité. Les domaines évalués sont divisés en catégories de compétences « Doit avoir », « Devrait avoir », « Bien à avoir » et « Super à avoir », selon leur degré d'importance et de difficulté dans la vie quotidienne. Les résultats obtenus permettent de dresser un profil sensoriel et comportemental de l'individu, selon la façon dont il manifeste les différentes compétences (compréhensible ou

non, contrôlée ou non, avec des mots ou des bruits) : ce profil aiguillera le choix du moyen de CAA en résumant les points forts ou au contraire les faiblesses de l'individu.

Le Pre-Sign Language Motor Skills (Dunn-Klein, 1982), quant à lui, fournit un protocole d'évaluation des compétences motrices requises pour la réalisation de signes et est donc plus ciblé sur un type de CAA. Il balaie la motricité globale des bras, la motricité manuelle et la motricité digitale. Les résultats obtenus permettent ensuite de réfléchir à l'adaptation éventuelle des signes pour correspondre aux possibilités de l'individu, et de renseigner sur les compétences méritant un travail et une aide plus spécifiques.

iii. Compétences de langage et de communication

La liste des fonctions de communication de Wetherby (Wetherby & Prutting, 1984, adaptée par Livoir-Petersen) est un outil observant la communication intentionnelle d'un enfant non-verbal, à partir d'une liste d'actions et de comportements tels que les demandes d'objets, d'actions ou encore d'informations, le commentaire d'une situation, ou des réactions à un événement ou une situation. Il s'utilise autour d'une situation de jeu filmée, que le professionnel analysera ensuite pour repérer l'expression des diverses demandes et les modalités employées pour y parvenir, qu'elles soient vocales ou gestuelles, pour dresser un profil de communication de l'enfant. Cette liste est particulièrement utilisée auprès des personnes autistes.

Le CHESSEP (Communication Handicap complexe : Evaluer, Situer, S'adapter, Elaborer un Projet individualisé) est un dispositif d'évaluation du développement de l'individu, notamment des compétences de langage et de communication, qui amène à l'élaboration d'un projet individualisé de communication ainsi que la mise en place d'outils facilitant la communication. Il a été proposé par Arpaillage et Debril en 2013 en association à la grille d'évaluation de la communication de Crunelle (2009). Conçu à l'origine pour les personnes avec paralysie cérébrale, il a été élargi à d'autres profils par la suite. Il balaye tout le développement et le langage dans leurs aspects sensoriels, et leurs versants expressif et réceptif, en prenant soin de partir des centres d'intérêts et des besoins de l'individu et proposer les adaptations les plus cohérentes avec son quotidien (Crunelle, 2018). L'un des bémols à notifier sur cet outil est cependant qu'il se base sur la hiérarchie représentationnelle, soit la croyance que des images sont plus simples à comprendre que des pictogrammes.

iv. Choix du code de communication

Le COMVOOR (Verpooten, Noens & Van Berckelaer-Onnes, 1997 ; révision, 2012) est un outil qualitatif qui permet de cibler le moyen approprié au soutien de la communication (objets, photos couleur ou noir et blanc...) et le niveau d'attribution de signification auquel il peut être mis en œuvre grâce à une évaluation du niveau de compréhension visuelle statique. Les épreuves utilisent des objets du quotidien, des photos en noir et blanc ou en couleur, et des pictogrammes de la banque de données SCLERA. Il est conseillé pour des individus autistes d'âge de développement entre 12 et 60 mois, et affine donc la constitution d'un moyen de CAA en révélant le type de représentation le plus significatif pour l'individu au moment du bilan. Il se base lui aussi sur la hiérarchie représentationnelle, à l'instar du CHESSEP.

e. Complexité de l'évaluation, domaines inexplorés et outils manquants

Malgré la conception régulière de nouveaux supports d'évaluation ou la révision de supports existants, certains points de réflexion lors d'un bilan et du choix d'un moyen de CAA sont encore laissés à l'appréciation clinique des professionnels, sans outils décisionnels ni supports d'évaluation spécifiques. On peut notamment citer la question de l'évaluation lexicale du code de CAA, qu'aucun outil n'explore à l'heure actuelle, ou celle de l'organisation sémantique à privilégier lors de l'agencement d'un code de CAA, qui a fait l'objet d'études (Wilkinson & Rosenquist, 2006) sans aboutir à la création d'un outil.

La problématique qui se révèle souvent lors des évaluations des compétences d'individus ayant recours à un moyen de CAA est de déterminer exactement quelles difficultés relèvent d'un trouble à proprement parler et quelles difficultés sont plutôt dues à l'emploi du moyen de CAA, parfois pas suffisamment maîtrisé ou tout simplement pas approprié à la démonstration de la compétence visée (Cataix-Nègre, 2017).

En pratique, les professionnels utilisent généralement des outils d'évaluation du langage pensés pour des populations n'utilisant pas de CAA, et ajustent eux-mêmes les situations proposées et leurs observations, pour rendre l'évaluation cohérente avec les limitations matérielles de l'individu. Il peut cependant être compliqué de réaliser ces ajustements durant les évaluations, et d'y réfléchir à chaque question en même temps que la question est posée, que la réponse est donnée et doit être notée...

Les outils créés spécifiquement pour un usage dans le champ de la CAA, comme ceux cités précédemment, permettent d'éviter ces désagréments d'adaptation, mais il n'existe pas

systématiquement d'équivalent CAA pour chaque support d'évaluation du langage oral, ou pas aussi complet. Pour illustrer ce point, on peut ré-évoquer la question de l'évaluation lexicale : si certaines épreuves de bilan permettent de donner une idée des connaissances lexicales de l'individu, ces résultats ne donnent aucune information fonctionnelle sur ce qu'il sera capable de mobiliser en situation de communication. Il en va de même pour la pragmatique : plusieurs grilles proposent une observation de quelques aspects sociaux de la communication, mais pas en y étant spécialement dédiées ou en abordant les capacités en contexte d'interaction.

i. Evaluation de la pragmatique

L'un des domaines pouvant être altéré par des difficultés de communication orale est la dimension pragmatique : il est alors indispensable de faire une observation la plus complète possible des compétences réelles d'un individu lors des temps d'évaluation, qu'il dispose d'un moyen de CAA ou qu'il soit candidat à la mise en place d'un de ces moyens, pour ensuite tendre à faciliter la communication en contexte, son naturel, et sa spontanéité.

A cet effet, plusieurs propositions d'outils ou de grilles d'évaluation ont déjà été réalisées, dont par exemple :

- la grille d'évaluation dynamique de la communication non symbolique, issue des travaux de Filip Loncke (présentée par Cataix-Nègre, 2017), est un questionnaire dédié à l'identification des comportements de communication d'un individu, des contextes dans lesquels ils apparaissent et du sens qu'on peut leur donner. Ce questionnaire, regroupant des parties de questionnaires préexistants, s'adresse aux familles et aux proches, comporte 76 questions et sa durée de passation est estimée à deux heures. Il a été traduit et utilisé dans un centre recevant une population d'enfants avec TED (troubles envahissants du développement), syndrome d'Angelman ou autisme.
- l'ITP-A (Inventaire des Troubles Pragmatiques dans l'Autisme) (Lesur, 2007) est une grille d'évaluation permettant de décrire et recenser les difficultés pragmatiques d'un individu avec autisme, et de repérer des signes annonciateurs de difficultés pragmatiques naissantes pour axer les suivis thérapeutiques sur ces points, mais non spécialisée aux individus utilisateurs de CAA
- la Grille Evaluation Communication Polyhandicap, présentée par Cataix-Nègre (2017), est une grille d'observation permettant de relier les modes non symboliques et symboliques employés aux fonctions de communication correspondantes

On remarque malgré tout que la majorité des outils d'évaluation disponibles en langue française à l'heure actuelle sont pensés pour une pathologie ou un groupe de pathologies en particulier, mais il n'existe pas encore de support d'évaluation des compétences pragmatiques à destination de tout individu utilisateur de moyen de CAA, peu importe les pathologies associées, réunissant des questions sur toute l'étendue des compétences pragmatiques.

Un tel support existe pourtant en langue anglaise : le Pragmatic Profiles for people who use AAC, par Suzanne Martin, Katherine Small et Rachel Stevens.

C. Le Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA

a. Historique du Profil Pragmatique

Le Pragmatic Profiles for people who use AAC, en français le Profil Pragmatique pour utilisateurs de CAA, a été élaboré en 2017, à partir du Profil Pragmatique des Compétences de Communication Quotidienne chez l'Enfant, datant de 1995.

Le Profil Pragmatique des Compétences de Communication Quotidienne chez l'Enfant fut créé par Hazel Dewart et Susie Summers pour permettre aux cliniciens de compiler des observations plus larges que celles d'un simple contexte clinique ponctuel, ainsi que pour offrir une approche pragmatique, donc en contexte, de l'étude des compétences langagières d'un enfant, en s'adressant aux interlocuteurs quotidiens de l'enfant.

Les autrices ont ressenti le besoin de créer cet outil, car elles considéraient que l'observation « conventionnelle » clinique des capacités de communication d'un enfant était trop restrictive, et méritait d'être complétée par des indications sur le comportement langagier quotidien de l'enfant. Dès son développement, ce Profil fut destiné à tous les enfants, peu importe qu'ils aient des troubles de la communication ou non, quelle qu'en soit l'origine, car il pouvait simplement servir à clarifier des situations compliquées chez des enfants sans véritable trouble, mais aussi notamment servir de base à l'élaboration de projets thérapeutiques axés sur la communication chez des enfants en difficulté.

Le Profil consiste donc en un questionnaire structuré à destination des parents, enseignants ou autres interlocuteurs réguliers d'un enfant. Les informations récoltées servent ensuite à planifier une intervention ou un soin adapté aux besoins de l'enfant concernant sa communication quotidienne, en partenariat avec les personnes proches de ce dernier.

L'aspect pragmatique du langage était au cœur de la recherche lors de la création du Profil, et l'on en découvrait l'importance dans une analyse complète du langage, mais aussi la difficulté

de son évaluation. Le Profil avait alors pour but de parcourir le plus d'aspects développementaux de la pragmatique possibles chez l'enfant, pour donner une idée de ses compétences.

La nature de cet outil fut orientée vers un questionnaire notamment car il était impossible pour le clinicien de réaliser lui-même les observations nécessaires dans une telle variété de contextes ; il fallait interroger directement les personnes concernées.

Les questions du Profil s'axent autour de situations concrètes de la vie quotidienne, et la façon dont elles ont été formulées a été soigneusement étudiée pour être aisément compréhensibles mais aussi spécifiquement liées à un aspect de la communication étudié. Il était par ailleurs important de ne pas orienter les questions vers les éventuelles difficultés de communication ou de comportement de l'enfant, et de garder un ton neutre pour ne pas influencer les réponses.

Les questions fermées ont également été évitées, pour permettre des réponses descriptives et complètes ; et ont donc été privilégiées des questions du type « comment se comporte l'enfant [dans telle situation] » qui conduisent à une réponse ouverte plutôt qu'un oui ou non. Pour limiter les biais, aucune indication n'est donnée quant au comportement attendu vis-à-vis de l'âge de l'enfant, et les questions ne sont pas posées suivant l'ordre développemental. Les questions furent accompagnées de quelques exemples pour illustrer le comportement exploré au cas où l'interlocuteur ne saurait à quoi elles font référence, mais il n'est pas indispensable de les donner ; au contraire, il est préférable de ne pas les citer quand ils ne sont pas nécessaires et que l'interlocuteur peut répondre directement. Les exemples proposés ne sont d'ailleurs pas figés, et les autrices conseillent de les adapter si l'enfant concerné ne correspond pas aux exemples de base. De même, certains termes dans les questions peuvent être ajustés au besoin (« conversation » peut être remplacé par « interaction » face à un enfant non-verbal par exemple).

L'une des caractéristiques notables du Profil est, à la différence de la majorité des outils d'évaluation du langage existants, qu'il n'est pas standardisé, et n'a pas pour but de l'être, car des mesures ne seraient pas particulièrement pertinentes quant à des interactions quotidiennes dépendant de contextes variés et des personnes impliquées. Il est donc bien plus orienté vers une approche qualitative et descriptive.

Les questions furent développées dans un premier temps sur la base de la littérature du développement de la pragmatique et des observations des autrices à propos de la communication des jeunes enfants, puis révisées après avoir été examinées par des

orthophonistes, chercheurs et spécialistes du domaine, et testées auprès d'enfants tout-venants ou atteints de diverses pathologies (troubles du langage, atteintes cérébrales, surdité, autisme), pour s'assurer de la pertinence des questions, de leur formulation et de leur intérêt quant aux observations qui découlaient des réponses obtenues : le Profil ne pouvait être considéré comme valide que s'il suivait au plus près à la réalité du développement d'un enfant.

Ce Profil à destination des enfants tout-venants fut pensé pour être adressé à des enfants normo-développants et des enfants souffrant de retard de langage, de troubles spécifiques du langage, de surdité ou de malvoyance, de troubles des apprentissages, de troubles moteurs, des enfants non-verbaux, et même à des enfants bilingues.

Puisque le Profil devait servir à des enfants d'âge pré-scolaire, puis également, à sa révision, à des enfants scolarisés, la distinction entre ces deux parties du profil et les questions qu'elles incluaient devait correspondre au développement décrit dans la littérature. En effet, les autrices avaient constaté après la parution de leur Profil pour enfants d'âge pré-scolaire qu'aucun équivalent n'existait pour les enfants plus âgés (âge scolaire, adolescents...), malgré le besoin sur le terrain. Il fallut enrichir le Profil d'un second volet, aux questions appropriées au public qu'il visait, donc en concordance avec les compétences normalement observables chez cette population.

Par ailleurs, les phases de tests se sont déroulées avec des enfants tout-venants et des enfants atteints de pathologie dans le but de vérifier que le Profil remplissait sa mission, à savoir de décrire la communication quotidienne de n'importe quel enfant ; on se devait de pouvoir y répondre pour tous les profils d'enfants étudiés.

La validation du Profil devait recouper les deux aspects ayant étayé sa conception ; les tests ont donc essentiellement servi à confirmer la pertinence développementale des questions, tout comme sa facilité d'utilisation en situation réelle, d'où sa proposition à des chercheurs en pragmatique et des orthophonistes avant sa parution à grande échelle.

b. Elaboration du Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA

Au fil des années, il est cependant apparu que des adaptations faites sur l'instant, en situation de passation du questionnaire, étaient souvent compliquées et rarement identiques d'une passation à l'autre, ce qui risquait de biaiser les réponses par la suite ; et particulièrement lorsque le patient concerné était utilisateur de CAA, puisque la quasi-totalité des questions devaient alors être repensées. C'est suite à ce constat que fut proposé le Profil Pragmatique pour

utilisateurs de CAA par Suzanne Martin, Katherine Small et Rachel Stevens. Cette version du Profil reprend la trame du Profil pour les enfants tout-venants, mais des modifications furent apportées aux questions, leurs tournures, leur ordre, et surtout aux exemples, pour correspondre aux situations de communication de la vie quotidienne de personnes utilisant des supports de communication alternative. Ainsi, les observations face à ces patients sont plus pertinentes et pointues que si l'on conservait le Profil de base, peu approprié dans les faits à la réalité d'un utilisateur de CAA.

Le Profil pour utilisateurs de CAA étant dérivé du Profil à destination d'enfants, il est évident que les utilisateurs de CAA auxquels il se destine peuvent être des enfants, mais pas seulement : beaucoup d'utilisateurs de CAA souffrent de pathologies ayant un impact sur le développement de la pragmatique, et le Profil pour utilisateurs de CAA se veut donc adapté à ces utilisateurs indépendamment de leur âge réel, puisqu'il ne correspondra pas systématiquement à leur âge développemental. Les supports de communication proposés étant indifférenciés chez les enfants et les adultes (si ce n'est dans leur complexité, par exemple sur des logiciels qu'on complètera en fonction de l'évolution), on peut alors poser les mêmes questions à des patients peu importe leur âge, car les observations obtenues aiguilleront les choix en matière de CAA et d'objectifs thérapeutiques par la suite de la même manière.

L'une des différences notables entre le Profil d'origine et l'adaptation pour utilisateurs de CAA est l'ordre des questions et des domaines étudiés. La structure du Profil de base est comme suit : fonctions communicatives, réponses à la communication, interactions et conversations, variations contextuelles. Dans son adaptation pour utilisateurs de CAA, la sous-partie « interactions et conversations » devient « participation aux conversations », est placée en dernier, et commence par questionner le comportement face aux interruptions de conversation avant de s'intéresser à la nature et à la qualité des interactions, contrairement au Profil de base. Cette modification entre les deux versions du Profil s'explique sans doute par la priorité dans les besoins de la population visée : il n'est pas toujours évident pour un utilisateur de CAA de signifier une incompréhension ou un décrochage lors d'une conversation, ce qui peut générer frustration, colère ou angoisse, et c'est une réalité du quotidien qu'il est vital d'évaluer si on s'intéresse à la pragmatique, avant d'observer la capacité à tenir des tours de parole ou à rejoindre une conversation, qui peut être entravée ou ralentie par la nécessité de composer un message à l'aide d'un code de CAA à l'organisation plus ou moins aboutie et pratique d'utilisation : on observe alors chez les utilisateurs de CAA des stratégies différentes pour

pallier ces difficultés : des vocalisations ou comportements gestuels ou corporels pour symboliser leur attention ou leur désir de prendre un tour de parole (Savolainen *et al.*, 2020).

De la sorte, il revient au professionnel d'orienter ses questionnements lors de la passation du Profil, et de décider quelles questions poser en fonction des réponses qu'il obtient et de ce qu'il sait déjà des capacités du patient : l'ordre des questions a été logiquement pensé pour que celles portant sur les capacités les plus subtiles soient les dernières, pour ainsi pouvoir les omettre lors de la passation, mais le thérapeute peut juger de leur nécessité dans chaque cas de figure.

PARTIE PRATIQUE

Il apparaît donc qu'au sein de la littérature en langue française, les professionnels manquent d'un outil d'évaluation des compétences pragmatiques à destination des utilisateurs de CAA, sans cibler une pathologie en particulier, qui recenserait toutes les habiletés à objectiver en un seul support, avec une trame organisée et concrète proposée à l'entourage pour compléter les observations cliniques grâce aux comportements dans différents contextes ; et qui permettrait en outre d'observer de manière fiable la progression d'un utilisateur de CAA en matière de pragmatique via des passations multiples, à plusieurs moments d'un suivi thérapeutique.

L'objectif de ce mémoire est de proposer une traduction du Pragmatics Profile for people who use AAC en langue française, et une adaptation de son contenu à la culture et un environnement français, en supposant que cet outil trouvera un public parmi les divers champs professionnels intervenant auprès de ces populations, et qu'il facilitera l'évaluation des compétences des individus.

La première étape de ce travail fut de traduire littéralement le texte de l'outil de l'anglais vers le français, puis de revenir sur les expressions ou situations n'ayant pas le même sens dans les deux langues pour leur trouver une alternative adéquate en français. La deuxième étape, ayant pour but de soumettre cette adaptation à un regard critique, fut de recruter des experts en CAA et de leur proposer un questionnaire créé sur Lime Survey. Enfin, une troisième étape en parallèle de la deuxième, consista à tester l'adaptation en situation pratique auprès d'interlocuteurs réguliers d'utilisateurs de CAA pour recueillir des avis sur l'expérience et vérifier si certains points méritaient d'être retravaillés.

A. Traduction et adaptation de l'outil

Pour proposer une version française du Pragmatics Profile for people who use AAC, le choix fut fait de ne pas suivre une méthodologie de rétro-traduction pure, car ce support n'étant pas étalonné, la nécessité de respecter les termes le plus littéralement possible n'était pas aussi grande puisqu'elle n'aurait pas d'influence sur une quelconque validation ou non d'items. Au contraire, les caractères écologique et qualitatif de cet outil rendaient primordiaux une formulation naturelle et des exemples parlants dans notre société francophone et française, ce qui impliquait parfois des modifications par rapport au texte original. Le projet s'est donc

orienté vers une adaptation plutôt qu'une simple traduction, dans le but de respecter l'intérêt de l'outil et le désir des autrices d'en faire un support à passation informelle.

Cette étape du projet fut faite en collaboration avec Mme Amélie Rochet-Capellan, chargée de recherche au CNRS en sciences cognitives et sciences du langage, et Mme Marion Dohen, maître de conférences du département Parole et Cognition, exerçant toutes deux à l'Institut Polytechnique de Grenoble. Elles avaient débuté une traduction du Pragmatics Profile peu de temps avant pour un projet de recherche, et ont proposé de mettre en commun nos travaux pour bénéficier de plusieurs regards et discuter des modifications nécessaires.

Nous avons donc dans un premier temps confronté nos traductions littérales respectives de la version originale anglaise de l'outil pour aboutir à une traduction commune, et ensuite décider des segments qui nous paraissaient peu appropriés à un public francophone.

Par exemple, la formule incitant les personnes interrogées à développer leur réponse à une question lorsqu'elle ne faisait pas partie des exemples proposés « Other ? Please describe » avait pour équivalent littéral en français « Autre ? Veuillez décrire ». Il fut convenu après réflexion qu'une alternative « Autre ? Pouvez-vous développer » correspondait mieux aux standards de courtoisie et de vocabulaire en français, et sonnait plus juste et naturel tant pour le professionnel responsable d'un entretien avec cet outil que pour la personne interrogée. Plusieurs révisions ont été effectuées sur plusieurs mois de manière collégiale pour que la version soumise à l'avis d'experts via un questionnaire convienne à toutes et puisse ensuite être mise à disposition du public via l'éditeur de l'outil original, Ace Center.

B. Recueil des avis sur l'outil

Une fois le Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA en français finalisé (annexe i p.50), il était nécessaire de le soumettre à l'avis et la critique d'experts en communication alternative et améliorée, qui seraient les plus susceptibles de se servir de l'outil à sa diffusion : un questionnaire a donc été construit et diffusé avec le Profil pour permettre aux experts de juger de la qualité, de la pertinence et du caractère pratique de cette version française. On laissait également aux experts interrogés l'opportunité de réaliser une passation test avec l'outil pour compléter leurs observations par une expérience concrète.

a. Méthodologie du questionnaire

i. Recrutement des experts

Le profil recherché pour répondre au questionnaire était celui d'individus habitués à utiliser des moyens de CAA ou à côtoyer des utilisateurs de CAA régulièrement, dans un contexte professionnel ou particulier, de préférence de façon spécialisée. Les professionnels sont en effet familiers des outils d'évaluation du domaine de la CAA, et ont donc un regard et un recul tout à fait appropriés pour émettre des remarques et d'éventuelles suggestions quant au contenu de cette adaptation française du Pragmatics Profile. Les interlocuteurs réguliers des utilisateurs de CAA sont les personnes à qui ce questionnaire peut être fait passer, et il était intéressant d'essayer d'avoir leur impression de l'outil, et quelle aurait été leur réaction s'ils avaient dû y répondre en situation réelle.

Une annonce de recrutement fut publiée en ligne au sein de groupes de discussion autour de la CAA, présentant le projet et en quoi consistait la participation à l'étude. Les personnes intéressées étaient invitées à se manifester et à transmettre leur adresse électronique pour que leur soient ensuite communiqués les documents nécessaires et le lien du questionnaire.

ii. Création du questionnaire

1. Choix des questions

De Singly (2016) établit qu'un questionnaire doit comporter deux parties : la première cerne les déterminants sociaux de la population interrogée, et la seconde porte sur le sujet de l'étude à proprement parler.

Dans le questionnaire ici présenté (annexe ii p.64), il a paru essentiel de recueillir les déterminants sociaux suivants : le statut de l'individu et son rapport à la CAA, l'ancienneté de ce rapport et la fréquence à laquelle il est amené à en utiliser un moyen. Une question portait sur le lieu de résidence, car d'un pays francophone à un autre, des divergences culturelles auraient pu provoquer des réflexions différentes. Une section annexe, réservée aux professionnels parmi les participants, précise les contextes dans lesquels ils emploient la CAA, comment ils l'évaluent actuellement, et la population auprès de laquelle ils pratiquent plus spécifiquement s'il y en a une. Ces caractéristiques permettent d'étayer leur compétence d'expert et leur habilité à juger de la qualité de l'adaptation proposée.

Les questions portant sur le sujet de l'étude lui-même sont répartis en deux catégories :

- une section consacrée aux observations relatives à un éventuel entretien mené avec l'outil
- une section plus générale évaluant l'outil après sa découverte et sa lecture

2. Format des questions

Les questions sont en grande partie fermées, à choix multiples avec une option « autre » lorsqu'une liste exhaustive des réponses possibles n'était pas possible, suivies d'une zone de commentaire libre en cas de réponse négative pour développer et commenter. Certaines réponses étaient proposées sous forme d'une échelle de satisfaction, et d'autres se présentaient en une liste d'exemples terminée par un choix « autre » pour indiquer aux participants le type de réponse attendue et les laisser libres de renseigner leurs impressions le plus librement possible.

iii. Consentement libre et éclairé

Le questionnaire s'ouvrait sur un paragraphe explicatif du projet, de l'étude et de son objectif, et la possibilité de rétracter sa participation, tout comme celle d'être informé de la suite du projet et ultérieurement de la diffusion officielle de l'outil.

iv. Diffusion du questionnaire

Le questionnaire et le Profil Pragmatique furent envoyés par courrier électronique aux experts ayant exprimé le souhait de participer à l'étude.

b. Résultats au questionnaire

i. Profil des experts

Un total de 37 réponses (19 réponses complètes, 18 réponses partielles) a été enregistré au questionnaire, dont 24 orthophonistes (64,9%), 3 ergothérapeutes (8,1%), 2 parents (5,4%), 5 formateurs en CAA (13,5%), 2 éducatrices spécialisées (5,4%) et 1 personne travaillant dans l'adaptation des contenus de CAA (2,7%). La grande majorité des experts est établie en France (75,7%), mais on note que trois personnes vivent en Belgique (8,11%) et une au Québec (2,7%).

Concernant l'ancienneté de la pratique en CAA des experts interrogés, on note qu'elle se situe principalement entre 5 et 10 ans (32,43%), mais la répartition est relativement homogène sur les différentes tranches de 5 années.

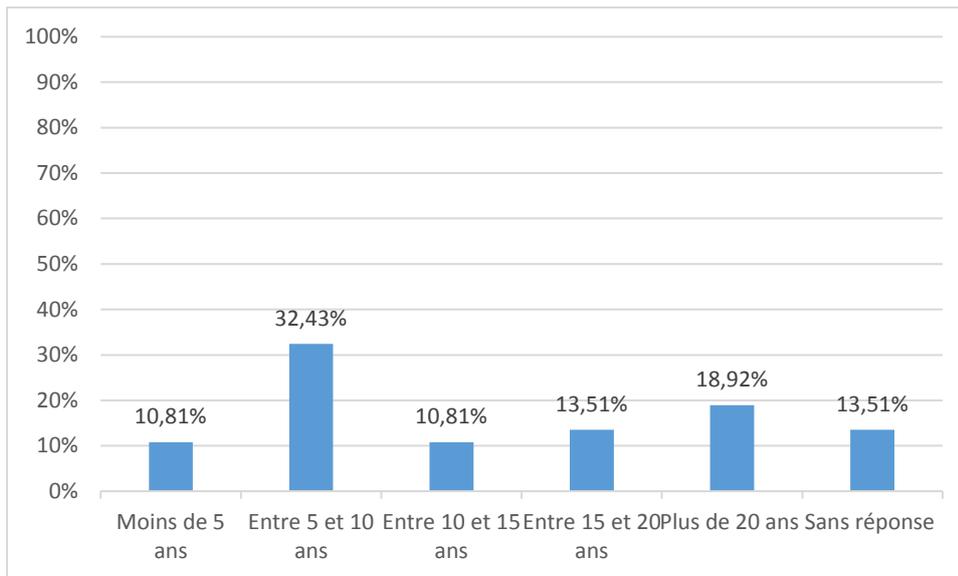


Figure 1 : Ancienneté de la pratique en CAA

La dernière question de cette section permet de jauger de la fréquence d'utilisation de moyens de CAA et donc de la familiarité des individus avec ces supports : on compte 67,57% d'experts sondés utilisant quotidiennement des moyens de CAA, soit une majorité.

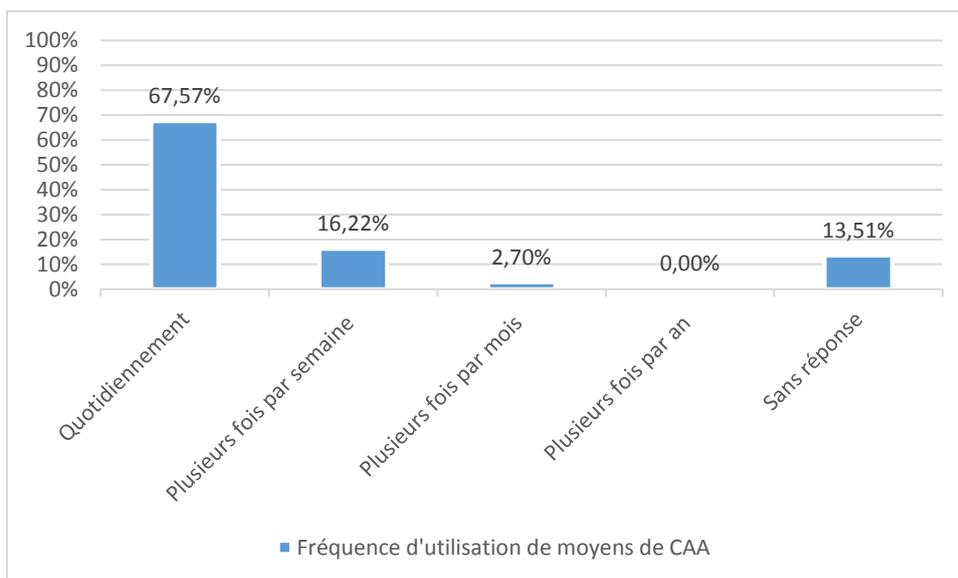


Figure 2 : Fréquence d'utilisation de moyens de CAA

La section suivante affinait le profil des experts côtoyant la CAA dans un cadre professionnel ; sur l'échantillon, 30 personnes ont jugé relever de cette catégorie et ont donc répondu aux questions.

La première interrogeait la fréquence à laquelle les professionnels étaient amenés à introduire un moyen de CAA auprès d'individus en ayant besoin ; les réponses sont assez homogènes,

avec une légère majorité estimant mettre en place un moyen de CAA plusieurs fois par an (40%), puis 30% plusieurs fois par mois et 23,33% plusieurs fois par semaine.

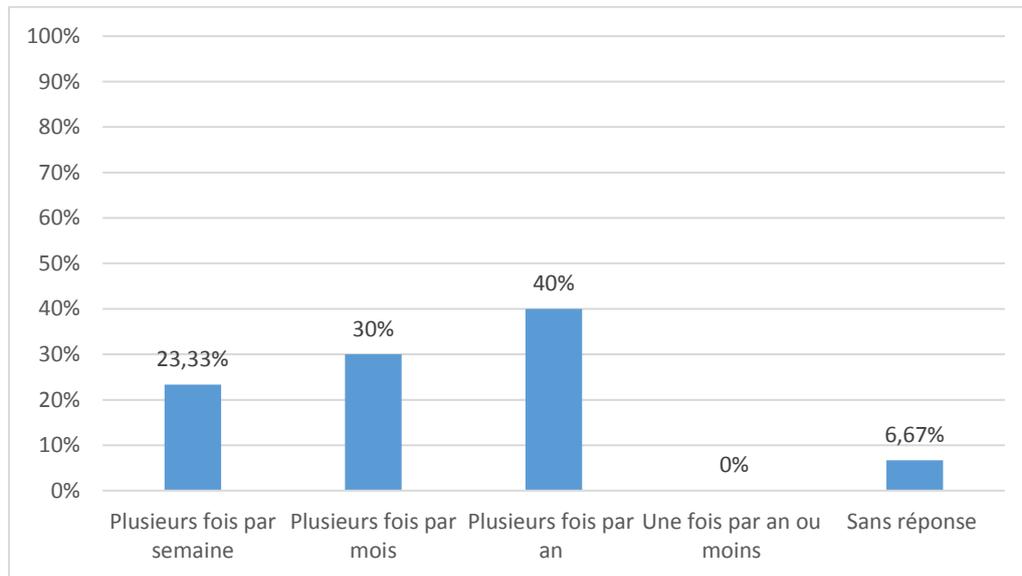


Figure 3 : Fréquence d'introduction d'un moyen de CAA

Pour se rapprocher du thème de l'étude, la question suivante abordait la fréquence de réalisation de bilans d'évolution auprès des utilisateurs de CAA, cadre dans lequel le Profil Pragmatique présente logiquement un intérêt assez conséquent pour apprécier si cet outil allait trouver une utilité régulière : près de la moitié considèrent réaliser ce type de bilan plusieurs fois par an (46,67%), suivis par 20% pour une fois par an ou moins et 16,67% pour plusieurs fois par mois, puis seulement 3,33% effectuant ces bilans plusieurs fois par semaine.

Ces bilans sont effectués auprès de patients présentant une grande variété de pathologies : les professionnels citent les troubles du spectre de l'autisme (66,67%), les déficiences intellectuelles (69,23%), les paralysies cérébrales (38,46%) ainsi que les troubles acquis type maladie de Parkinson ou sclérose latérale amyotrophique (15,38%), ou encore le polyhandicap, les troubles développementaux du langage ou les maladies génétiques.

Les domaines évalués cités sont très nombreux : capacités linguistiques, capacités langagières en compréhension et en expression, capacités perceptives, compétences cognitives, utilisation du moyen de CAA par la personne... Mais la plupart de ces professionnels pensent manquer d'outils pour réaliser ces évaluations (80%), et certains mentionnent qu'ils utilisent des épreuves issues de bilans ou batteries initialement non prévus pour la CAA. Parmi les manques déplorés reviennent des points précis à évaluer avec une graduation, un document reflétant les capacités réelles de la personne évaluée, un outil aidant au choix du moyen de CAA, la

limitation des observations réalisées, la quantification et la qualification de l'utilisation du moyen de CAA au quotidien, et à quatre reprises, les réponses soulignent le manque d'épreuves relatives aux compétences de communication et plus spécifiquement à la pragmatique pour deux d'entre elles.

ii. Evaluation de l'outil

Les réponses proposées aux questions de cette section étaient présentées sous la forme d'échelles de satisfaction de 1 à 4, 1 représentant le « Non » et 4 le « Oui ». Cette section n'a été complétée que par 20 personnes, et les calculs présentés dans cette partie sont effectués sur ce total.

Plus de la moitié des experts ont jugé l'outil du Profil Pragmatique pour les Utilisateurs de CAA tout à fait pertinent en sélectionnant le 4 pour « oui » (60%), et seuls 15% ont choisi l'option 1 ou 2, soit 3 personnes. Ces experts ont développé leur réponse en nommant la longueur de l'outil pour l'un, son inadaptation au public avec lequel il travaille pour le second, et le dernier a l'impression que le questionnaire n'est pas complet ni suffisant, mais ne donne pas davantage de détails.

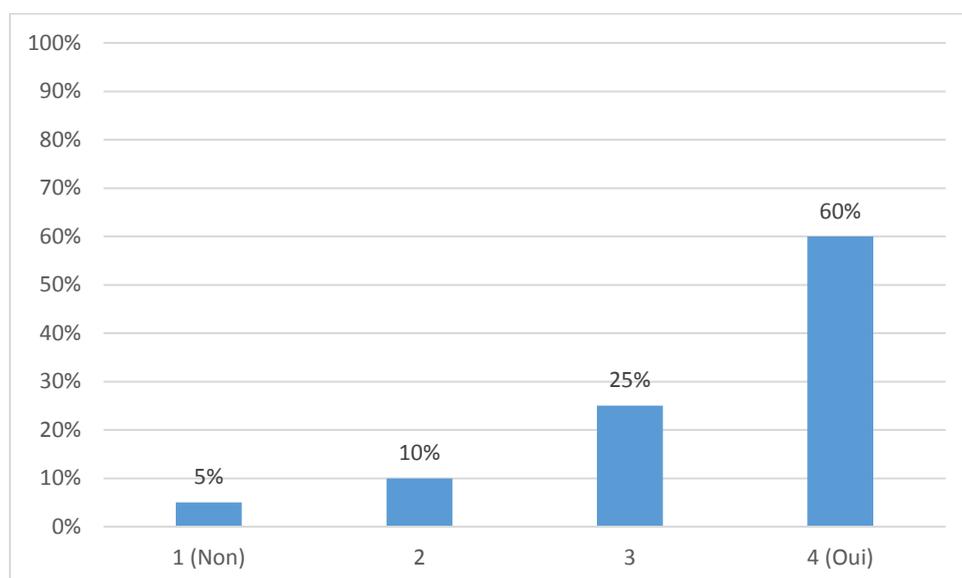


Figure 4 : L'outil est-il pertinent ?

Sa qualité écologique est plus mitigée puisque 35% des experts ont coché le 4 « oui », 40% se sont montrés légèrement moins convaincus à 3, puis 15% ont penché vers le non en sélectionnant le 2, et 10% n'ont pas trouvé le Profil écologique du tout. Les réponses négatives sont accompagnées de commentaires : pour un expert, le Profil ne correspond pas assez au quotidien d'un jeune avec autisme, un autre trouve que l'observation en milieu reste

complémentaire et indispensable, et un troisième considère que l'outil ne met pas la personne avec des besoins complexes de communication (BCC) en situation dans son environnement, donc ne permet pas d'observation en direct ; ceci n'est pas l'objectif du Profil, au contraire, puisque les situations de communication avec un interlocuteur peu familier tel que le professionnel en quête d'informations pour un bilan seront vraisemblablement peu naturelles, risquant de ne pas être très concluantes, et représentent un biais d'observation.

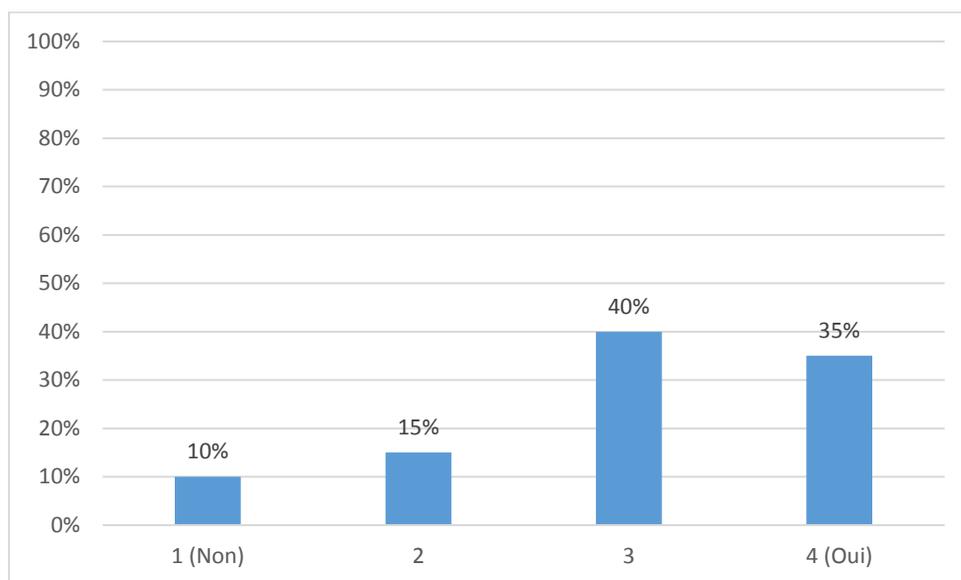


Figure 5 : L'outil est-il écologique ?

En ce qui concerne plus spécifiquement le travail de l'adaptation en langue française, une question interrogeait sur le vocabulaire employé dans l'outil, et s'il paraissait convenir à la pratique autour des moyens de CAA : la moitié des participants l'estiment complètement approprié (50% de réponse 4), et une seule personne l'a jugé inapproprié (réponse 1).

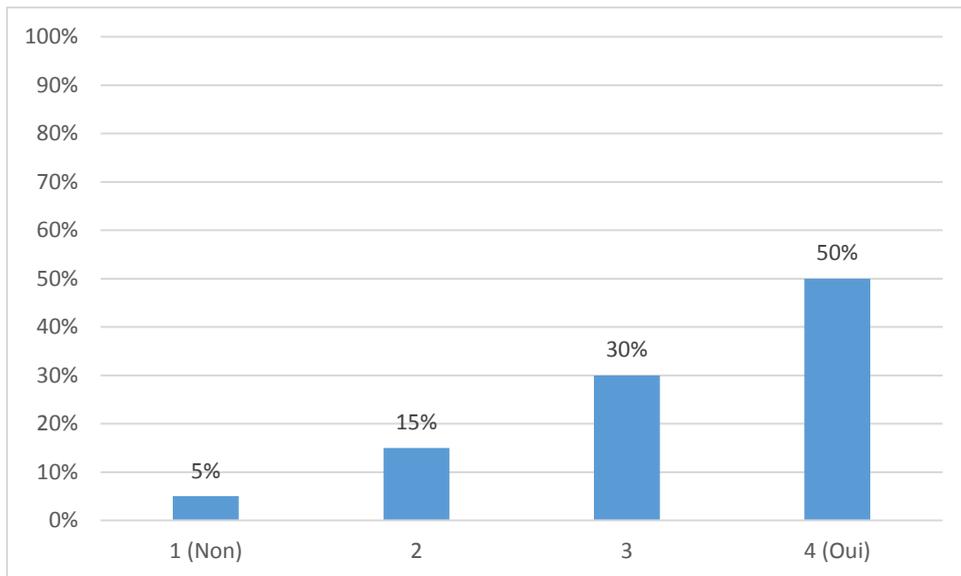


Figure 6 : Le vocabulaire vous semble-t-il convenir à la pratique autour des moyens de CAA et des utilisateurs ?

De la même façon, la question suivante portait sur le caractère approprié des exemples proposés, et 55% des réponses marquaient une approbation sans remarques (réponse 4) ; 10% des experts ont considéré qu'ils ne l'étaient pas du tout. Ces experts insatisfaits ont reformulé certaines questions ou exemples, car ils craignaient que les phrases d'origine ne donnent l'impression aux parents que leur enfant était plus en difficulté que ce qu'ils pensaient car ils ne pouvaient pas répondre aux questions telles quelles. Ils ont également trouvé que certains items n'étaient pas adaptés à leur public de personnes interrogées, sans préciser quels items ils incriminaient avec cette remarque.

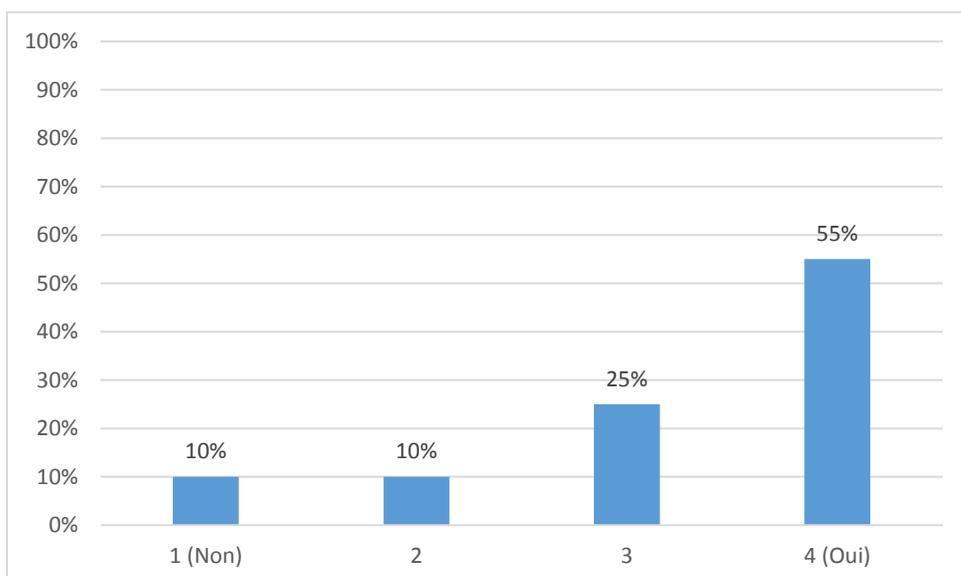


Figure 7 : Les exemples vous paraissent-ils appropriés ?

c. Passations

Additionnellement aux passations réalisées par les experts, nous avons pu mener deux entretiens pour éprouver nous-mêmes l'outil et tester la validité des décisions prises lors de l'adaptation du texte original vers le français. Nous nous sommes adressés à une structure en Loire-Atlantique accueillant des jeunes pouvant être utilisateurs de CAA, et avons travaillé avec les orthophonistes de ce centre pour rencontrer des professionnels ou membres de l'entourage d'un patient auprès de qui un entretien avec l'outil présentait un intérêt dans le cadre d'une prise en charge orthophonique. Le consentement éclairé de ces deux personnes ayant accepté de participer à ces passations fut recueilli avant le début de l'entretien. Les entretiens se sont déroulés sur le lieu de travail des personnes interrogées, sous la supervision des orthophonistes de la structure.

On laissa au soin des experts de communiquer les informations nécessaires lors des passations réalisées, et d'obtenir consentement éclairé des personnes interrogées.

i. Passations personnelles

Les deux entretiens réalisés par nos soins à l'aide du Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA ont été menés auprès d'un enseignant spécialisé et d'une éducatrice de jeunes enfants.

L'entretien avec l'enseignant spécialisé concernait E., un jeune garçon de 14 ans atteint de paralysie cérébrale auprès de qui était en projet la mise en place d'une synthèse vocale, et a duré une heure et dix minutes environ. Le statut d'enseignant de la personne interrogée a permis d'obtenir des renseignements très intéressants sur les interactions d'E avec ses pairs, dans un contexte scolaire ou de récréation, donc presque sans adulte dans l'environnement immédiat. L'enseignant a pu fournir beaucoup de précisions sur des comportements variés, et a abordé des points de lui-même au fil de l'entretien qui ne faisaient pas partie des items du Profil, mais qui représentaient des informations sur le caractère de l'adolescent, ses habitudes ou ses goûts, qu'un parent, par exemple, n'aurait peut-être pas donné puisqu'il n'a pas l'opportunité d'observer son enfant dans de telles situations.

L'entretien avec l'éducatrice de jeunes enfants s'est déroulé autour de L., une fillette de 11 ans, elle aussi atteinte de paralysie cérébrale, mais chez qui une synthèse vocale était déjà en place depuis quatre ans. Il a duré un peu moins d'une heure (52 minutes), ce qui peut être expliqué par le fait que nous connaissions déjà l'enfant avant la passation. Nous avons donc pu ajuster notre plan de questions en ayant déjà à l'esprit ce qu'elle savait faire ou non, et axer nos

questions sur les items concernant des compétences que nous n'avions pas observées chez elle, pour compléter nos informations préalables. Cette passation pourrait presque s'apparenter à une évaluation après un temps de rééducation lors d'un bilan d'évolution, mais nous n'avions pas fait nous-mêmes les premières évaluations auprès de L, ni connaissance de son dernier projet thérapeutique en date et des compétences travaillées qui auraient pu montrer une progression de sa part. L'éducatrice a pu nous donner des observations des aptitudes de L tant en groupe qu'en situation duelle grâce aux situations dans lesquelles elle la côtoyait. Des divergences peuvent en effet émerger entre les situations de communications duelles ou en groupe du fait du nombre de locuteurs, ce qui peut limiter les prises de paroles ou les rendre plus ardues. Plus généralement, le nombre de prises de paroles d'un individu variera forcément selon le contexte : ici, un enfant n'aura pas les mêmes opportunités ni besoins de communication pendant les temps d'apprentissages scolaires que pendant les temps de récréation, pendant lesquels il est susceptible de s'exprimer davantage avec ses camarades ; il est très important d'avoir ces contrastes à l'esprit lors du recueil des réponses au Profil pour comprendre l'intérêt de tous les items et de la passation auprès d'un entourage diversifié. L'éducatrice a pu nous renseigner sur ces multiples facettes de la communication de L, et mettre en exergue de telles différences, avec parfois des compétences employées uniquement dans des conditions particulières dont nous n'aurions pas eu connaissance sans cet entretien.

ii. Section du questionnaire à propos des passations par les experts

Sept entretiens ont été réalisés avec l'adaptation française du Profil par les experts. Les personnes interrogées étaient principalement des parents d'utilisateurs de CAA (71,43%), mais 28,57% étaient des personnes considérées comme aidants réguliers d'un utilisateur de CAA (AVS, éducateur spécialisé, infirmier, soignant...).

Les utilisateurs de CAA concernés par ces passations étaient d'âges variés : on observe une répartition quasiment équivalente sur les tranches d'âges de 0 à 5 ans, de 5 à 10 ans et de 20 à 50 ans, et un pourcentage plus faible entre 15 et 20 ans (14,29%).

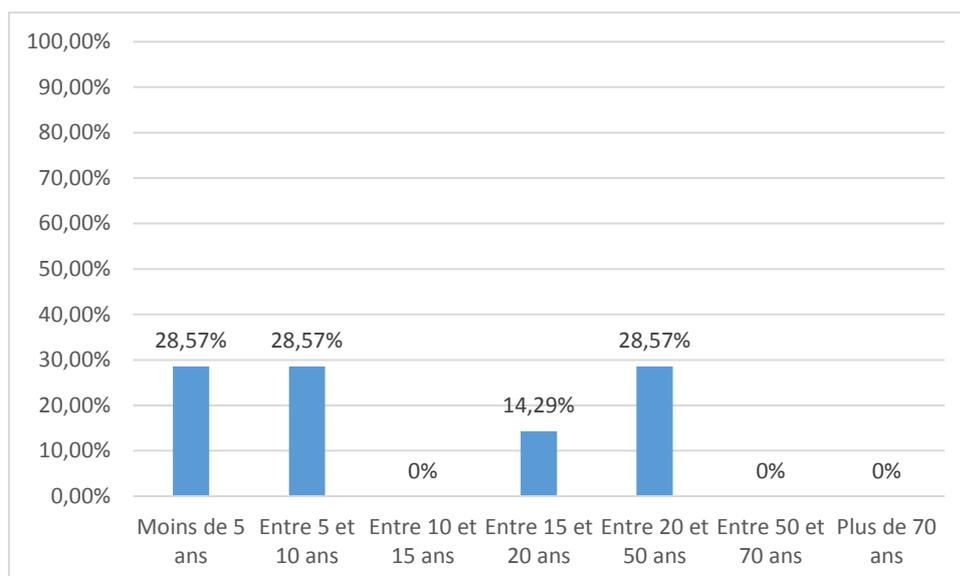


Figure 8 : Quel était l'âge du patient concerné ?

Le moyen de CAA des utilisateurs évalués lors de l'entretien était majoritairement un cahier ou classeur de communication (33,33%) mais on recense aussi 26,67% de gestes ou langue des signes, 26,67% de logiciels sur tablette et 13,33% de pictogrammes isolés.

Les pathologies concernées étaient des troubles du spectre de l'autisme (42,85%), une déficience intellectuelle (28,57%), un trouble acquis (14,29%) ou encore des troubles du langage sévères dans la cadre de séquelles d'un cytomegalovirus (14,29%).

Les questions du Profil ont été bien comprises par 57,14% des personnes interrogées en entretien, mais un expert a indiqué une incompréhension de la part de la personne qu'il a interrogée, et précise que l'incompréhension s'est manifestée à partir d'une certaine partie du Profil, car les questions s'éloignaient du profil de l'individu évalué.

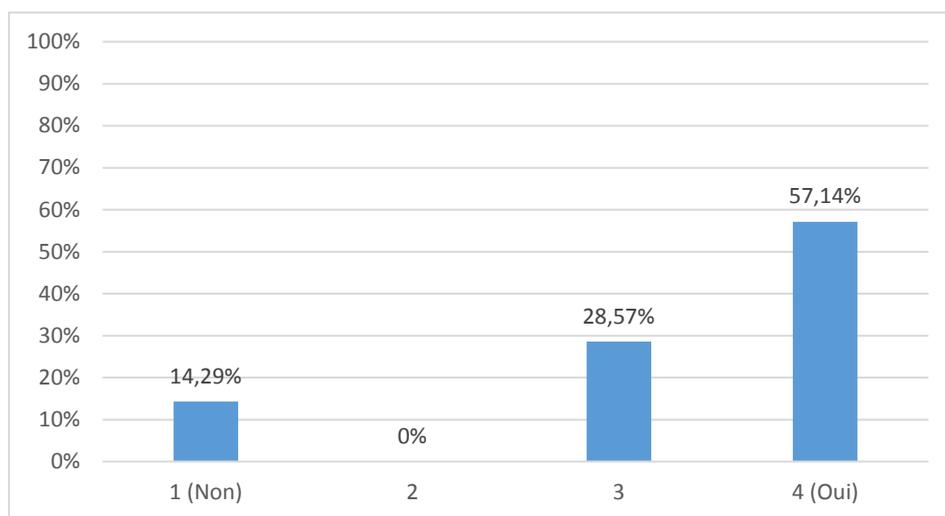


Figure 9 : Les questions ont-elles été bien comprises par la personne interrogée ?

Les experts ont tous eu recours aux exemples proposés au cours des entretiens : la compréhension de ces exemples est jugée bonne à 85,71% par les experts, mais un d'entre eux a indiqué que les exemples n'ont pas toujours été bien compris, et qu'il a dû reformuler et inventer de nouveaux exemples pour s'adapter au contexte de l'individu évalué.

Les entretiens avec le Profil Pragmatique ont généralement duré entre une heure et une heure et demi (71,42%) ; l'un des entretiens a été terminé en moins d'une heure (14,29%), et l'un a nécessité entre une heure et demie et deux heures de passation (14,29%).

A l'issue de cette section, il était demandé aux experts s'ils pensaient se servir de cette adaptation du Profil Pragmatique dans leur pratique clinique, et 4 réponses étaient positives (57,14%), pour une seule négative et 2 absences de réponses. L'expert non convaincu par l'outil expliquait sa réponse négative par l'inadaptation au profil d'utilisateurs de CAA avec une déficience intellectuelle sévère, qui est la population avec laquelle il travaille. En cas de réponse négative, une question supplémentaire demandait aux experts s'ils pourraient se servir de l'outil si des modifications y étaient apportées, et les 3 réponses à cette question étaient positives.

C. Discussion

Ce travail a été engagé car l'adaptation de cet outil d'évaluation pouvait combler un manque dans la littérature et les outils existants en langue française, et permettre une meilleure évaluation des compétences pragmatiques des utilisateurs de communication alternative ou améliorée.

Cet outil répond au besoin exprimé par certains de supports d'évaluation de la compétence pragmatique et d'outils dédiés aux utilisateurs de CAA, et il a été jugé pertinent par 60% d'entre eux. Les résultats observés au questionnaire semblent indiquer que les experts ayant pu tester l'outil se sont montrés convaincus par le Profil Pragmatique, mais certains souhaiteraient le voir modifié avant de s'en servir.

Certains points ont donc fait l'objet de remarques, sans être toujours liés au processus d'adaptation de l'outil mais plutôt à sa forme ou son contenu.

Sa longueur a été explicitement mentionnée lors du recueil des critiques émises par les experts : plusieurs personnes l'ont jugé trop long voire même fatigant à faire passer, et ont regretté que certains items semblent redondants. Nous avons également fait cette observation lors de nos propres passations : il est arrivé que les réponses données à un item par la personne interrogée puissent finalement convenir à plusieurs items. Cette éventualité est prise en compte par les autrices anglaises du Pragmatics Profile, mais sa récurrence fut un point négatif pour certains experts. Cela peut aussi être dû au fait que les différences entre certains items soient plutôt subtiles, et n'aient pas toujours une véritable signification face aux aptitudes de certains utilisateurs de CAA, qui ne font pas ces distinctions dans leur communication. Par exemple, dans la section 3 « Attirer l'attention », les items 3.2 « Attirer l'attention sur un événement ou une action » et 3.3 « Attirer l'attention sur un objet » provoquaient les mêmes réponses chez les personnes interrogées, ou une incompréhension, car elles cherchaient autre chose à dire au second item et n'y parvenaient pas. Il convient alors au professionnel menant l'entretien d'explicitier cette différence sans biaiser ou orienter les réponses ; dans l'exemple présenté, attirer l'attention sur un objet statique est une action sans impératif temporel puisque l'objet restera présent aussi longtemps qu'il sera nécessaire à l'utilisateur de CAA pour l'effectuer, tandis qu'une action présente le risque de se terminer avant que l'utilisateur de CAA n'ait pu attirer l'attention dessus, et il doit donc tenir compte de ce temps limité en choisissant la façon dont il s'y prendra.

Le professionnel menant l'entretien peut ne pas connaître du tout l'utilisateur de CAA lorsqu'il pose les questions du Profil et donc conserver ces items similaires en pensant recueillir des réponses différentes ; c'est alors la personne interrogée qui ne verra probablement pas la différence entre les compétences évaluées par ces items puisque non distinguées chez l'utilisateur de CAA concerné. La personne interrogée pourra alors être en situation d'incompréhension, de gêne ou de difficulté pour répondre, ou réitérer la réponse précédemment donnée, ce qui allonge inutilement la durée de l'entretien. Un expert craint que

cela n'irrite les personnes interrogées, et émet l'idée d'une version abrégée de cet outil pour pallier cette problématique. Une version abrégée présenterait un avantage temporel et pourrait correspondre aux compétences plus limitées d'individus atteints de pathologies extrêmement sévères, mais occasionnerait le risque de manquer des informations en ne questionnant pas assez des compétences qui sont présumées peu développées, sans aucune certitude de ce fait. Cela irait aussi à l'encontre des intentions des autrices à la création du Profil, qui souhaitaient étudier les compétences pragmatiques le plus précisément possible et ne négliger aucun aspect.

Les difficultés liées à la longueur de l'outil et à la redondance des items sont plusieurs fois nuancées par les experts, qui postulent qu'elles sont probablement dues à un manque de maîtrise et de pratique avec l'outil, puisqu'ils le découvrent à peine lorsqu'ils remplissent le questionnaire pour l'évaluer. Les autrices du Pragmatics Profile mentionnent dans leur introduction qu'il est utile de se familiariser avec l'outil avant de s'en servir, pour être en mesure de présumer des items pertinents ou non lors des entretiens, en lien avec l'utilisateur de CAA, son profil, sa pathologie... Mais la première impression peut parfois décourager et dissuader de prendre ce temps de familiarisation, et même après cette étape, il arrivera sans doute que le professionnel doive rectifier ce qu'il avait envisagé en matière de choix d'items proposés, notamment à cause de réponses obtenues au cours de l'entretien, de domaines finalement non intéressants au vu du profil de l'utilisateur de CAA évalué ou au contraire si un domaine d'aptitudes se révèle plus riche qu'anticipé. Il faut enfin également garder à l'esprit que le Profil est prévu pour une étude de la pragmatique allant des aptitudes précurseuses, retrouvées dans des supports tels que la liste des fonctions de communication de Wetherby (Wetherby & Prutting, 1984) jusqu'à des fonctions plus adultes et abouties, et que tous les items ne sont pas obligatoirement à traiter, ou peuvent l'être sur plusieurs entretiens consécutifs. Il vise également à objectiver des compétences tant en expression qu'en réception pour englober la multimodalité de la communication, qu'il serait dommage de négliger en voulant écourter un entretien.

A l'inverse, l'un des experts juge le Profil incomplet et insuffisant, ce qui impliquerait un manque d'items dans certains domaines évalués mais n'a pas clarifié ce qu'il entendait par ce constat ; il n'a pas été possible de joindre l'expert en question pour demander plus d'indications à propos de cette remarque à cause de l'anonymat du questionnaire. La question de la longueur de l'outil et de la durée des passations ne poserait donc pas de problème, et il mériterait d'être encore développé et affiné pour les besoins de certains profils d'utilisateurs de CAA, notamment les personnes avec des déficiences intellectuelles sévères, dont les intérêts et la

réalité des compétences ne sont pas reflétés dans les items selon un expert travaillant avec cette population.

Des remarques ont été faites à propos des tableaux de synthèse des réponses fournis dans le Profil, qui ne sont justement pas assez résumés et ne rendent pas les données assez aisément traitables. Il a également été souligné par un expert que remplir ces tableaux prend beaucoup de temps, et que la récupération des informations de part et d'autre dans les différents items pour ensuite en faire un récapitulatif clair est compliqué et coûteux en termes d'attention et réflexion. Ainsi, en plus de passations déjà jugées longues, il faut compter un temps d'analyse des réponses tout aussi conséquent, ce qui ne joue pas en la faveur de l'outil et ne le rend pas attrayant aux yeux de cette personne. Ces points se trouvent améliorés par un usage répété du Profil, car la familiarisation avec l'outil provoque indiscutablement une facilité et une habitude de manipulation qui allègent la charge de travail et le temps consacré à sa passation et l'analyse de ses résultats.

Les experts ayant pu utiliser le Profil en situation d'entretien ont pour plusieurs qualifié les passations de laborieuses et compliquée, mais d'autres ont plutôt pensé qu'elles étaient fluides, adaptées ou encore naturelles. Il est normal que l'outil ne soit pas apprécié de la même façon par tous, que ce soit pour sa forme ou sa complexité, car chaque professionnel recherchera des choses différentes en termes d'efficacité d'évaluation, de précisions des informations recueillies ou de format d'outil.

Par ailleurs, dans la partie du questionnaire réservée aux suggestions de modifications, des experts ont relevé certaines tournures ou du vocabulaire qui ne leur semblaient pas convenir, et ont proposé des alternatives, par préférence personnelle ou dans un souci de rendre les items plus clairs. L'item 2.2 « Attirer son attention » n'a pas paru clair pour un expert, qui proposait de l'intituler « attirer l'attention de quelqu'un (ou d'un individu) ». Cependant, cet item est bien adressé à la personne interrogée, et questionne comment un interlocuteur peut attirer l'attention de l'individu évalué. Des items ultérieurs sont pourtant prévus pour savoir comment l'individu évalué attire l'attention de quelqu'un : le 2.4 « Attirer l'attention pour débiter une interaction » demande comment l'individu évalué fait savoir qu'il a quelque chose à communiquer ; le 3 « Attirer l'attention sur soi-même » demande comment l'individu évalué attire l'attention d'autrui sur lui-même ; enfin, le 4.1 « Solliciter une personne », explore la façon dont l'individu évalué appelle quelqu'un. Ce même item 4.1 s'est vu suggéré pour nom « Demander une personne », ce qui serait cohérent au vu du nom de la section 4 « Demander » qui explore les différents types de demandes formulables. L'expert pense en effet que l'item est plutôt à propos

de demander une personne « je veux papa » et non « aller vers papa pour lui parler. Néanmoins, la traduction littérale de la question de cet item est « Si [nom de l'individu] voulait faire signe à quelqu'un de venir vers lui, que ferait-il·elle ? ». Il a été choisi de la traduire par « Si [nom de l'individu] veut appeler quelqu'un, que ferait-il·elle ? ». Si la traduction de la question mériterait certainement d'être revue, il reste indéniable qu'elle ne porte pas sur l'action de réclamer une personne, mais bien d'interagir avec elle pour lui demander de venir vers l'individu évalué.

Enfin, l'item 11.1 « Bris de conversation » a interrogé un expert, qui aurait préféré « rupture de conversation », trouvant cette terminologie plus accessible aux familles et personnes interrogées. Si la proposition peut être retenue et éventuellement conservée lors de révisions, il convient de rappeler que les intitulés des items ne sont pas à lire à haute voix aux personnes interrogées, et leur vocabulaire n'a donc pas été étudié et simplifié à cette fin. Seules les questions liées à chaque item sont lues à la personne interrogée, et se veulent donc plus accessibles. A ce propos, il est important de préciser que le recrutement de parents parmi les experts interrogés, s'il apporte un regard complémentaire, représente aussi un biais : il n'est normalement pas prévu que cet outil soit remis à des interlocuteurs réguliers de l'individu évalué pour être rempli individuellement, et ils n'auraient jamais l'intégralité des items à leur disposition de la sorte.

L'adaptation française du Profil gagnerait donc sans doute à être révisée à l'issue de ce projet, pour être modifié à la lumière des remarques émises par ses futurs usagers, ayant déjà l'habitude de se servir d'outils au format parfois similaire et d'observer les compétences pragmatiques.

Le concept de « cible potentielle » n'a pas paru clair pour tous. Il est expliqué de la façon suivante dans l'adaptation française du Profil « La colonne « cible potentielle » est une manière de cerner tous les domaines que l'on souhaitera explorer plus en détail. Cocher cette colonne permettra de lister les points qu'il faudra évoquer avec l'utilisateur de CAA et/ou son entourage ainsi que les équipes de professionnels pour identifier quelles sont leurs priorités et leurs attentes. [...] Les cibles potentielles pourront enfin servir à identifier quelles futures compétences un utilisateur de CAA aura à développer. Via la passation du Profil, vous pourrez avoir remarqué que les compétences de communication actuelles de la personne correspondent à son environnement, mais qu'elle pourrait être amenée à fréquenter un nouvel environnement dans lequel les modalités actuelles de communication seront moins efficaces, et où elle aura besoin de communiquer avec un plus grand nombre d'interlocuteurs. Identifier les compétences-cibles grâce au Profil, tout comme analyser les réponses via le tableau Méthodes de Communication, vous aidera à repérer les compétences à développer en prévision de ces

changements. » L'expert ayant fait la remarque de traduction sur les cibles potentielles explique que c'est selon lui une colonne qui permet de cibler les domaines que l'on souhaiterait "développer", donc fixer comme objectif de travail, ne trouve pas que cela soit suffisamment explicite dans l'introduction du Profil et n'est pas certain que les gens comprennent qu'il s'agit d'objectifs à travailler. Chaque élément représentant une cible potentielle n'est cependant pas obligatoirement une piste de travail, mais simplement à aborder plus en détail pour préciser le comportement ou l'aptitude concernée, ce qui pourra ensuite confirmer son importance en tant qu'axe de travail ou au contraire l'écartier des préoccupations prioritaires. L'idée des compétences de communication pouvant convenir à un environnement mais se révéler moins efficaces dans d'autres à l'avenir exprimée par les autrices fait écho à une étape de l'évaluation en CAA décrite par Beukelman & Mirenda, l'évaluation détaillée pour demain : « l'objectif de l'évaluation pour demain est de développer un système de communication solide et complet qui soutiendra la personne avec BCC dans des environnements variés au-delà de ceux qui sont familiers, actuellement et ultérieurement » (Beukelman & Mirenda, 2017, p. 71). Une cible potentielle révélée lors du premier entretien avec le Profil peut ne pas faire l'objet d'une piste de travail dans l'immédiat, mais conserver une importance dans des stades ultérieurs de l'accompagnement de l'utilisateur de CAA en vue de futurs environnements de communication à prévoir.

La traduction proposée dans le Profil en français s'est voulue la plus proche possible des indications de la version originale, mais elle mériterait peut-être d'être complétée ou clarifiée pour ne laisser place à aucun doute concernant l'intérêt des cibles potentielles.

Après les deux passations réalisées par nos soins, nos observations ont rejoint celles des experts en plusieurs points. Lorsque la passation concernait un individu que nous ne connaissons pas, notre idée de départ était d'investiguer toutes les sections, au minimum les premières questions, mais nous avons réalisé en situation que certaines n'apportaient rien et ne correspondaient pas à cette personne, perdant un peu de temps et donnant cette sensation de redondance. Le Profil se révèle le plus agréable à employer lorsque le professionnel a déjà une ébauche des compétences de l'utilisateur de CAA lui permettant de concentrer ses questions sur des items pertinents, voire lorsqu'il connaît déjà l'utilisateur de CAA pour quelque raison que ce soit. Les deux entretiens ont duré aux alentours d'une heure, ce qui nous a paru rester raisonnable au vu de la quantité d'informations recueillies et de leur utilité potentielle. Cette durée, inférieure à celle annoncée par les autrices, s'explique par les profils des individus évalués, qui ne nécessitaient pas d'aborder toutes les sections du Profil et de poser toutes les questions

puisqu'elles n'étaient pas toutes appropriées. Un temps de passation d'environ une heure est un argument en faveur de l'utilisation du Profil plutôt que d'autres grilles préexistantes en français, dont l'administration s'avère plus longue (deux heures prévues pour la grille d'évaluation dynamique de la communication non symbolique de Filip Loncke par exemple).

En outre, nous avons pu échanger avec Mmes Dohen et Rochet-Capellan à propos de passations qu'elles ont-elles-mêmes réalisé avec leur traduction du Profil avant le début de la présente étude, et d'autres observations sont ressorties de nos discussions : il pourrait être intéressant de laisser une liste des points abordés dans le Profil aux personnes interrogées avant l'entretien, non pas pour qu'elles le remplissent seules, ce qui entrerait en opposition directe avec la volonté des autrices, mais plutôt pour que les personnes réfléchissent en amont aux observations qu'elles peuvent faire vis-à-vis de chaque point, ou de prendre le temps avant l'entretien de prêter attention aux points qu'ils n'ont peut-être jamais considérés chez l'individu évalué. De la sorte, la quantité d'informations récoltées le jour de l'entretien serait d'autant plus importante et complète, maximisant le rendement de l'outil. Le constat des personnes interrogées qui ont dû réfléchir à des domaines de la communication de l'individu évalué qu'elles n'avaient jamais considérés auparavant appuie l'intérêt de cet outil, son attention aux détails et à la finesse de certains comportements de communication. Mais plus encore, dans l'éventualité où certaines sections que le professionnel pensait investiguer ne s'avèrent pas pertinentes au regard des capacités de l'individu, l'interlocuteur interrogé ayant pu prendre connaissance du Profil en amont pourra directement en informer le professionnel. Cela éviterait que ce dernier ne pose plusieurs questions de la section avant de s'en apercevoir, risquant de donner l'impression à la personne interrogée que l'individu évalué a des lacunes dans un domaine qu'il « devait » maîtriser, provoquant un sentiment dévalorisant ; et cela pourrait aussi raccourcir les durées des entretiens. Cette possibilité présente en revanche le risque de passer à côté de capacités de l'utilisateur de CAA en ne questionnant que des items à propos d'aptitudes dont on connaît ou soupçonne déjà l'existence chez cet utilisateur : les personnes interrogées réalisent parfois au cours de l'entretien qu'ils n'avaient jamais véritablement remarqué certaines compétences que les questions du Profil leur font reconsidérer, mettant en lumière un nouveau pan d'aptitudes à explorer et pourquoi pas travailler. On comprend alors la position des autrices, qui, de par leur expertise clinique, recommandent d'examiner les items en passation, et que le Profil soit toujours supervisé par un professionnel disposant des connaissances théoriques nécessaires pour considérer tous les aspects de la communication, ce qu'ils impliquent et la façon dont ils se manifestent lors des évaluations.

Le gain de temps et l'aisance lors de l'entretien qu'a occasionné le fait de déjà connaître l'individu évalué n'étaient pas négligeables et témoignent d'un véritable effet de familiarité, car une connaissance préalable de l'utilisateur ou futur utilisateur de CAA évalué permet une sélection efficace des items étudiés et un usage à meilleur escient du Profil. On peut alors supposer que les passations du Profil lors de bilans d'évolution, à distance des premières évaluations, seront plus rapides et efficaces. Les statuts variés des personnes interrogées laissent penser qu'il est véritablement intéressant de proposer ces entretiens avec le Profil à plusieurs personnes de l'entourage d'un individu, car nous pouvons ensuite croiser des informations différentes témoignant de compétences ne se manifestant que dans des contextes précis, et pouvant donc être des pistes de travail pour la communication et la CAA.

a) Limites et perspectives

Parmi les limites à souligner à l'issue de ce projet, nous pouvons considérer que l'échantillon de personnes interrogées pour évaluer l'adaptation française proposée n'est pas réellement représentatif, ni assez important pour permettre une évaluation significative. Ainsi, peu de passations ont pu être réalisées (9 au total), tant par les experts que par nous-mêmes, en raison du contexte sanitaire exceptionnel dans lequel s'est déroulée cette étude, et un plus grand nombre de tests concrets de l'outil aurait permis de réunir plus d'observations et de ressentis, complétant les remarques faites sur une seule lecture. De même, il était envisagé de réaliser des entretiens auprès de plusieurs interlocuteurs autour d'un seul patient pour confronter les données récoltées et voir si ce recueil multiple permettait d'observer des compétences et comportements différents suivant les contextes et interlocuteurs du patient concerné, mais le contexte a empêché la tenue du second entretien avec les parents de L., la fillette de 11 ans, et nous n'avons pas eu d'autres opportunités d'approfondir cette approche.

Si l'outil a séduit beaucoup des personnes ayant pu le lire ou même l'expérimenter, il apparaît indispensable de prendre un temps de lecture, de prise de connaissance de tous les items et de familiarisation conséquent avant d'en faire une passation, pour sélectionner efficacement les items pertinents pour chaque individu, sans quoi les entretiens se retrouvent inutilement rallongés et les questions posées donnent une impression de redondance. La possibilité de segmenter la passation sur plusieurs séances aurait pu soulager les professionnels et leurs interlocuteurs à ce sujet, mais n'a pas été explorée.

L'un des objectifs principaux du Profil est de convenir à tout utilisateur de CAA, peu importe sa pathologie, mais certains individus souffrant de pathologies dans leurs formes les plus

sévères ne se retrouveront pas exactement dans les items les plus précis et explorant des compétences plus subtiles ; il pourrait être intéressant de développer des versions annexes ou d'outils à part entière dédiés à certaines populations pour permettre des évaluations adaptées et réalistes. Ainsi, certaines dimensions de la pragmatique seront parfois absentes ou incomplètement développées chez les individus avec des handicaps sévères : les capacités d'inférence et de compréhension de l'implicite peuvent par exemple faire défaut, tout comme la représentation des états mentaux d'autrui qui représente une des caractéristiques des déficits de la communication et des interactions sociales qui définit la dyade autistique (DSM 5, 2013) car elle ne se développe que plus tardivement et de façon incomplète. Il peut alors être pertinent de pousser plus encore l'investigation de ces compétences auprès de ces individus, avec une trame et une méthodologie d'entretien issues du Profil Pragmatique, permettant de multiplier les recueils d'observations dans de multiples contextes.

Les commentaires des experts liés aux bilans des aptitudes d'utilisateurs de CAA et le manque général d'outils évoqué peuvent aussi inciter à la création de nouveaux supports d'évaluation, ou à la compilation de grilles existantes pour proposer des supports plus robustes et complets.

Pour terminer, le questionnaire présentait des résultats partiels et plusieurs questions montraient un pourcentage de « sans réponse ». Après des échanges avec les experts, il semble que cela soit dû à des difficultés de manipulation du questionnaire en ligne, et l'impossibilité pour certains de retrouver leurs premières réponses sauvegardées mais non envoyées pour les compléter ; ils ont donc recommencé un formulaire de réponses mais ont survolé les questions qu'ils avaient déjà vues à leur premier passage. D'autres encore ont envoyé leurs premières réponses sans remplir la section Passation, puis ont eu la possibilité de faire une passation après coup et ont envoyé une seconde réponse en ne remplissant que cette section uniquement. Les chiffres finaux sont donc sans doute faussés par ce biais, et il est compliqué d'avoir une véritable idée du nombre total réel de réponses et des pourcentages correspondants. Malgré tout, l'analyse qualitative du détail des retours des experts est précieuse et permet de réfléchir aux modifications qu'il reste à apporter au Profil pour atteindre la meilleure version possible, qui présentera le plus d'intérêt aux yeux des professionnels susceptibles de l'utiliser.

Conclusion

L'adaptation française du Pragmatics Profile for people who use AAC trouve bel et bien un public de professionnels intéressés par cet outil et ce qu'il peut présenter de complémentaire ou nouveau par rapport aux supports préexistants. Il sera néanmoins important de faire une révision de la traduction pour remédier aux problèmes soulevés par l'étude auprès de ce public, dont le choix de certains termes, et l'explication d'idées clefs de l'outil, comme les cibles potentielles. Un obstacle persistant à son utilisation est sa longueur et sa complexité lors des premières prises en main, qui a rebuté plusieurs experts interrogés, et une utilisation véritablement agréable et efficace ne peut être obtenue qu'avec une étude et une connaissance suffisantes de l'outil. Les autrices du Profil Pragmatique pour utilisateurs de CAA recommandaient de consulter le manuel de passation du Profil Pragmatique des Compétences de Communication Quotidienne chez l'Enfant pour être au fait des conseils de passation, de synthétisation et d'analyse des résultats de ce type d'outil. En l'état, le Profil pour utilisateurs de CAA ne comporte pas de manuel de passation propre, et requiert de se procurer un document issu d'un autre outil pour être pleinement maîtrisé ; il serait judicieux d'en proposer un distinct directement, préparant à son utilisation et à la réflexion qui doit régir la préparation des entretiens, leur déroulement, la lecture des résultats et comment ils s'incluent dans la conception d'un projet thérapeutique à leur issue.

Un aspect de l'outil qui aurait pu convaincre et intéresser davantage de professionnels est son utilisation après un certain temps de pratique suite au bilan initial, pour observer des progrès dans les compétences dont disposait l'individu évalué, ou même le développement de nouvelles compétences. Cet aspect n'a pas pu être mis en lumière dans la présente étude, et mériterait d'être présenté dans une étude ultérieure, pour vérifier si ces passations à distance permettent d'objectiver une évolution de compétences de façon claire et pratique, ce qui pourrait aussi permettre de construire des objectifs thérapeutiques cohérents, d'en observer la progression et de pouvoir les réajuster au cours des accompagnements si nécessaire.

BIBLIOGRAPHIE

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author

Armengaud, F. (2007). *La pragmatique*. Paris : PUF

Arpaillange, M. & Debril, A. (2013). *Evaluer la communication de la personne polyhandicapée. Proposition d'une démarche : le CHESSEP (Communication, Grand Handicap : Evaluer, Situer, S'adapter, Elaborer un projet individualisé)* (Mémoire de maîtrise, Université de Lille). Repéré à <https://pepite-depot.univ-lille2.fr/nuxeo/site/esupversions/9e7e6171-bc33-48a8-bc7b-a99d23b28ec6>

Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Editions du Seuil.

Awadalla, N., Boris, A.L., Wightman, J.K., Milkjovic, M., Kaminski, L., Martin, T.L., Martin, G.L. & Yu, C.T. (2014). Evaluation of a Tester Evaluation Form for the Assessment of Basic Learning Abilities – Revised. *Journal on Developmental Disabilities*, 20-1, pp. 91-101. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/263652323_Evaluation_of_a_Tester_Evaluation_Form_for_the_Assessment_of_Basic_Learning_Abilities_-_Revised

Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. & Musiol, M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Beukelman, E. & Mirenda, A. (2017). *Communication alternative et améliorée. Aider les enfants et les adultes avec des difficultés de communication*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Bloomberg, K & West, D. (2004). *InterAACtion : Strategies for Intentional and Unintentional Communicators*. Victoria : Scope.

Bracops, M. (2010). *Introduction à la pragmatique*. Bruxelles : De Boeck.

Cataix-Nègre, E. (2017). *Communiquer autrement. Accompagner les personnes avec des troubles de la parole ou du langage*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Certificat de capacité d'orthophoniste – Référentiel d'activités. Dans Bulletin Officiel n° 32 du 5 septembre 2013 publié par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement

Supérieur et de la Recherche. Repéré à https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/32/38/5/referentiel-activites-orthophoniste_267385.pdf

Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*. 221, pp. 13-28.

Croll, A. (2008). La compétence conversationnelle en classe de maternelle : outils pour une évaluation linguistique. In E. Auriac-Slusarczyk (Eds.), *Psychologie de l'interaction*, pp. 29-65. Paris : L'Harmattan.

Crunelle, D. (2018). *Evaluer et faciliter la communication des personnes en situation de handicap complexe : Polyhandicap, syndrome d'Angelman, syndrome de Rett, autres anomalies génétiques, autisme déficitaire, AVC sévère, traumatisme crânien, démences...* Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

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

De Singly, F. *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.

Dewart, H. & Summers, S. (1995). *The Pragmatic Profile of Everyday Communication Skills in Children*. Slough : NFER-Nelson.

Dunn Klein, M. (1982). *Pre Sign Language Motor Skills*. Tucson : Communication Skill Builders.

Garric, N. & Calas, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris : Hachette Supérieur.

Grice, H.-P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass London : Harvard University Press.

Grice, H.-P., (1979). Logique et conversation. In: *Communications*, 30. La conversation. pp. 57-72.

Hymes, D. (1972). On communicative competences. In J.B Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, pp. 269-293. Harmondsworth : Penguin Books.

Jacob, S. (2010). ABLA : un outil d'évaluation à prendre en compte pour établir le programme éducatif individuel des enfants TED sans langage. *ANAE*. N°110-V vol. 22, pp. 437-444.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.

- Kerr, N., Meyerson, L. & Flora, J. A. (1977). The measurement of motor, visual, and auditory discrimination skills. *Rehabilitation Psychology*, 24 (Monograph Issue), pp. 95–112.
- Leclerc, M.-C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique*. 221, pp. 157-169.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London : Longman.
- Lesur, A. (2007). Evaluation pragmatique d'enfants autistes de bon niveau et confrontation avec le bilan diagnostique initial (Mémoire de maîtrise, Université de Tours).
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30, pp. 1-18. Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/07434618.2014.885080> .
- Martin, S., Small, K. & Stevens, R. (2017). *The Pragmatics Profile for People who use AAC*. Repéré à <https://acecentre.org.uk/resources/pragmatics-profile-people-use-aac/>
- McGreevy, P., Fry, T. & Cornwall, C. (2012). *Essential for Living : A Communication, Behavior and Functional Skills Assessment, Curriculum and Teaching Manual*. Winter Park : Patrick McGreevy, Ph.D., P.A.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Prudhon, E. & Duboisdindien, G. (2016). Ressources et potentialités linguistiques des Communications alternatives et améliorées pour les personnes avec TSA. *Rééducation Orthophonique*. 265, pp.269-275.
- Reboul, A. & Moeschler, J. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Editions du Seuil.
- Reboul, A & Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris : Armand Colin.
- Rush, E. & Helling, C. (2011). *Evidence-Based AAC Assessment: Integrating New Protocols and Existing Best Protocols*. (Présentation PowerPoint). Repéré à <https://www.asha.org/Events/convention/handouts/2011/Rush-Helling/>
- Savolainen, I., Klippi, A., Tykkyläinen, T., Higginbotham, J. & Launonen, K. (2020). The structure of participant's turn-transition practices in aided conversation that use speech-output

technologies. *Augmentative and Alternative Communication*, 36, pp. 1-13. Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07434618.2019.1698654>

Searle, J.-R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*. Paris : Hermann.

Searle, J.-R. (1982). *Sens et Expression*. Paris : Minuit.

Verpoorten, R., Noens, I., & van Berckelaer-Onnes, I. (2012). *ComVoor-Evaluer la communication et intervenir. Manuel d'utilisation pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

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

Wilkinson, K.M. & Rosenquist, C. (2006). Demonstration of a Method for Assessing Semantic Organization and Category Membership in Individuals with Autism Spectrum Disorders and Receptive Vocabulary Limitations. *Augmentative and Alternative Communication*, 22-4, pp. 242-257. Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07434610600650375>

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Ancienneté de la pratique en CAA.....	p.26
Figure 2 : Fréquence d'utilisation des moyens de CAA.....	p.26
Figure 3 : Fréquence d'introduction d'un moyen de CAA.....	p.27
Figure 4 : L'outil est-il pertinent ?..	p.28
Figure 5 : L'outil est-il écologique ?	p.29
Figure 6 : Le vocabulaire vous semble-t-il convenir à la pratique autour des outils de CAA et des utilisateurs ?	p.30
Figure 7 : Les exemples vous paraissent-ils appropriés ?	p.30
Figure 8 : Quel était l'âge du patient concerné ?	p. 33
Figure 9 : Les questions ont-elles été bien comprises par la personne interrogée ?	p. 34

ANNEXES

Annexe i : Le Profil Pragmatique pour utilisateurs de CAA.....	p.50
Annexe ii : Questionnaire à destination des experts.....	p.64



Publié par

Ace Centre Hollinwood Business Centre Albert Street Oldham OL8 3QL

Tel 0161 358 0151

enquiries@acecentre.org.uk

www.acecentre.org.uk

Registered Charity No. 1089313

Adapté par

Suzanne Martin, Katherine Small et Rachel Stevens.

Traduit en français par

Clémentine Viard, Marion Dohen et Amélie Rochet-Capellan.

Remerciements

La version originale du Profil Pragmatique des Compétences de Communication Quotidienne chez l'Enfant (Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children) a été écrite par Hazel Dewar et Susie Summers. Cette version révisée a été créée avec la permission de NFER-Nelson.

Nous souhaitons remercier les familles et les professionnels qui ont pris le temps de nous donner leur avis sur cette version.

Toute demande concernant l'utilisation ou la réutilisation de cette ressource doit être adressée à enquiries@acecentre.org.uk

Introduction

Le Profil Pragmatique des Compétences de Communication Quotidienne chez l'Enfant

Le Profil Pragmatique des Compétences de Communication Quotidienne chez l'Enfant, développé à l'origine en 1988 par Hazel Dewart et Susie Summers, est grandement utilisé par les orthophonistes depuis de nombreuses années. Initialement conçu pour une utilisation auprès d'enfants d'âge pré-scolaire, il a, en 1995, été révisé et publié pour être également utilisé auprès d'enfants allant jusqu'à 10 ans. Un Profil des Compétences de Communication Quotidienne Adultes a été développé en 1996 pour pouvoir examiner la communication à plusieurs périodes de la vie, de l'adolescence jusqu'à l'avancée en âge.

Dewart et Summers (1995) identifieront le besoin de développer un outil qui explorait les compétences de communication au quotidien chez les enfants. Les approches traditionnelles, telles que l'évaluation et les tests standardisés en situation clinique, ne reflétaient pas comment les enfants communiquaient dans divers environnements et avec différents interlocuteurs. Le développement du Profil a eu pour but de fournir aux professionnels un moyen de collecter des informations sur les capacités de communication d'un enfant en dehors du contexte clinique, de manière plus centrée sur leurs compétences dans la vie quotidienne. Le Profil a été basé sur une approche pragmatique de la compréhension du langage, qui met en valeur la façon de communiquer, la manière dont le langage est utilisé pour communiquer différentes intentions, les besoins connexes de l'interlocuteur et la façon dont les enfants participent aux conversations et aux échanges (Bates 1976, cité dans Dewart et Summers 1995).

Dewart et Summers (1995) se basèrent sur la structure du questionnaire aux parents développé par Kay Mogford (1973, cité dans Dewart et Summers 1995). Le questionnaire est pensé pour être renseigné de façon informelle au cours de discussions avec les parents ou les aidants de l'enfant. Le questionnaire est constitué de questions ouvertes qui offrent davantage de liberté dans les réponses, laissant aux parents ou aux aidants l'opportunité de partager leurs connaissances quant à la communication de l'enfant.

Dewart et Summers (1995) sont transparentes dans leur manuel à propos de la fiabilité et de la validité de leur Profil. Elles affirment que le Profil adopte une approche descriptive et qualitative, et ne constitue pas une

mesure étalonnée. La validité du Profil repose sur les recherches en pragmatique plutôt que sur des corrélations quelconques avec des scores d'autres évaluations ou échelles développementales.

Le développement du Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA

Dewart et Summers (1995) ont suggéré que le Profil Pragmatique des Compétences de Communication Quotidienne chez l'Enfant pouvait être utilisé avec une multitude d'enfants, y compris ceux qui ont des problèmes moteurs et des enfants non-verbaux. Dewart et Summers (1995 :19) font des suggestions sur la manière d'utiliser le Profil avec des groupes particuliers d'enfants et conseillent :

« Lors d'entretiens avec des parents ou des aidants d'enfants essentiellement non-verbaux, les questions mentionnant « parler » ou « conversation » peuvent être reformulées en utilisant plutôt le terme « interactions ». »

Nous avons utilisé le Profil Pragmatique des Compétences de Communication Quotidienne chez l'Enfant avec des utilisateurs de Communication Alternative ou Augmentée (CAA) pendant plusieurs années et l'avons adapté de manière ad hoc. Mener des entretiens repose sur une expertise importante pour pouvoir passer rapidement du questionnement à la transcription des réponses, tout en répondant aux questions. Nous avons parfois trouvé ardu de devoir non seulement mener l'entretien, mais aussi d'adapter la formulation des questions et des exemples simultanément.

Notre but était d'adapter le Profil Pragmatique des Compétences de Communication Quotidienne chez l'Enfant pour le rendre plus approprié à la CAA, afin qu'il ne soit plus nécessaire de l'adapter tout en menant l'entretien. Nous voulions créer une ressource facile à administrer, qui permettrait aux professionnels de collecter des informations sur les raisons qui poussent une personne à communiquer et sa capacité à participer aux interactions. Nous voulions produire une ressource permettant aux professionnels de décrire au mieux les capacités de communication fonctionnelle d'une personne, plutôt que de se focaliser sur un modèle de description linguistique tel que « la personne peut produire des énoncés de 3 mots ». Cela permettrait alors aux professionnels de mieux définir quelles compétences doivent être développées et ainsi de contribuer à définir des objectifs plus pertinents pour les individus utilisant la CAA.

Chaque question a été systématiquement évaluée en termes de pertinence et d'adéquation aux individus utilisant la CAA, et des modifications ont été

effectuées. Des changements significatifs ont été apportés aux exemples fournis. L'ordre des questions a été modifié, et quatre sections créées : Etablir le contexte et la motivation, Raisons de communiquer et réactions à la communication, Variations contextuelles, Participation en situation de conversation.

Le Profil peut être utilisé avec des individus utilisant déjà un outil de CAA ou avec des individus qui ont une communication informelle et à qui l'on souhaiterait apporter un outil plus formalisé.

Le Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA n'a pas été conçu pour être une évaluation générale de la communication et de la pragmatique. D'autres ressources, telles que *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* (Dewart and Summers 1995), *The Early Communication Assessment* (Coupe-O'Kane and Goldbart 1998), *Affective Communication Assessment* (Coupe-O'Kane and Goldbart 1998) et *The Manchester Pragmatics profile* (Coupe-O'Kane and Goldbart 1998) peuvent être utilisées pour recueillir des informations non spécifiquement liées aux CAA.

Utiliser le Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA

Dewart et Summers (1995) fournissent des consignes détaillées sur la passation du Profil de base. Pour ceux qui n'ont jamais fait passer le Profil, nous recommandons au préalable la lecture de leurs consignes complètes.

Il est conseillé de se familiariser avec le Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA avant de commencer l'entretien. Une bonne connaissance des questions vous aidera à prêter attention aux points importants, et la connaissance préalable des sections à venir vous aidera à structurer la discussion afin d'obtenir un aperçu global des capacités de la personne.

Le Profil peut soit être imprimé pour que le professionnel note les réponses, soit être rempli informatiquement. S'il est complété informatiquement, l'espace après chaque question s'agrandira automatiquement. Le Profil doit être mené comme un entretien informel et ne doit pas être distribué aux parents/aidants pour qu'il-elle-s le remplissent indépendamment.

Le professionnel ne doit pas lire à haute voix l'intitulé des sections mais plutôt poser chacune des questions (inscrites en vert). Le professionnel devra utiliser le nom de la personne lorsqu'il est écrit [nom] dans la

question.

Les personnes questionnées doivent être encouragées à décrire le comportement habituel de l'individu avec leurs propres mots ; les professionnels ne doivent utiliser les amorces (en italique noir) que si la personne interrogée a des difficultés à répondre. Les amorces ne doivent pas être lues à voix haute en guise de consignes ou comme une liste.

Nous avons constaté que les amorces peuvent être utiles si l'on souhaite explorer la réponse d'une personne interrogée plus en détails, et/ou lorsqu'on souhaite développer une réponse donnée. Les professionnels doivent user de leur jugement clinique pour déterminer quand il peut être approprié d'approfondir une réponse. Par exemple, quand une réponse décrit un individu comme utilisant principalement des vocalisations pour de nombreuses choses, le professionnel pourra chercher plus de détails à propos de ces vocalisations – en termes de hauteur, de ton, de contexte, etc.

Nous avons proposé des amorces pour chaque question et avons essayé de prendre en compte les capacités physiques des individus et de tenir compte de la diversité d'âges/expériences/etc. Cependant, ces amorces peuvent évidemment être modifiées. On peut utiliser les informations dont on dispose sur l'individu : ce qu'il-elle aime, ce qu'il-elle n'aime pas, des personnes clés et des lieux de la Partie A du Profil pour vous aider à rendre les questions plus personnelles et pertinentes.

Il n'est pas nécessaire de compléter tout le Profil en une seule séance, et, de même, toutes les questions ne seront pas pertinentes pour chaque individu. Les professionnels pourront choisir d'omettre ou de modifier l'ordre des questions si nécessaire. Il est probable qu'en répondant à une question, les personnes interrogées donnent des informations répondant également à une ou plusieurs autres questions – ce n'est pas un problème. Dans la mesure du possible, il convient de maintenir une fluidité informelle à l'entretien, et, si nécessaire, de retranscrire les réponses en-dessous des questions correspondantes après l'entretien.

Lorsque nous avons testé cette version Profil, nous avons observé que la durée des passations variait entre une et trois heures selon la quantité de détails notifiés. Il peut être utile de faire passer le Profil à plusieurs proches, car peuvent ainsi être révélées des différences de comportement en fonction des interlocuteurs ou des environnements : par exemple, un enfant peut user d'une façon de communiquer à la maison, et une autre à l'école avec son enseignant. Le Profil peut être proposé plusieurs fois au cours de l'accompagnement pour évaluer les progrès de la personne.

Synthèse des réponses fournies lors de l'entretien

La page « Table des matières/Fiche Synthèse » au début du Profil peut aussi servir de fiche de résumé. Il est recommandé de compiler les informations récoltées lors de l'entretien pour noter si le patient « fait », « peut faire » ou « ne fait pas ». A l'instar du Profil de base, le Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA adopte une approche descriptive et qualitative, de sorte que les cotations seront basées sur votre jugement clinique de l'information fournie lors de l'entretien.

Une colonne « ne s'applique pas » est proposée pour indiquer que la fonction pragmatique n'est pas attendue chez cette personne, compte tenu de son âge et en regard du développement typique des compétences. Des informations sur le développement typique des fonctions pragmatiques peuvent être trouvées au Chapitre 2 du Profil Pragmatique des Compétences de Communication Quotidienne chez l'Enfant (Dewarts and Summers, 1995).

La colonne « peut faire » peut être utilisée dans diverses situations. Par exemple, elle peut être cochée lorsque l'utilisation de la fonction pragmatique n'est pas consistante à travers tous les environnements et les interlocuteurs, ou lorsque la personne a besoin d'une amorce ou d'un étayage pour l'utiliser. La colonne « peut faire » peut aussi être choisie lorsqu'une personne utilise cette compétence, mais que sa communication serait améliorée par l'utilisation d'un autre moyen. Un exemple de l'utilisation de cette colonne pourrait être lorsqu'un individu s'automutile pour rejeter une action ou un événement. Dans ce cas, on cocherait la colonne « peut faire », mais il faudra aussi cocher la colonne « cible potentielle ».

La colonne « cible potentielle » est une manière de cerner tous les domaines que l'on souhaitera explorer plus en détail. Cocher cette colonne permettra de lister les points qu'il faudra évoquer avec l'utilisateur de CAA et/ou son entourage ainsi que les équipes de professionnels pour identifier quelles sont leurs priorités et leurs attentes.

Le tableau des Moyens de Communication de l'Annexe 1 pourra être complété pour aider à analyser plus spécifiquement les moyens utilisés par l'individu et à cerner les compétences à travailler dans le projet. Les informations obtenues grâce à ce tableau peuvent également servir à informer les aidants ou l'entourage moins familier du moyen de communication privilégié. Elles pourront aussi aider à la formation de nouveaux aidants, ou être insérées dans un Passeport de Communication.

Le Profil Pragmatique pour Utilisateurs de CAA donne la possibilité d'explorer les attentes en matière de communication, selon les environnements et les interlocuteurs. Cela aidera l'entourage et les équipes professionnelles à déterminer quelle cible potentielle à développer est la plus appropriée à chaque situation ; par exemple, un moyen informel pour communiquer avec une personne familière lors d'une toilette, en contraste avec l'utilisation d'une synthèse vocale avec une personne non familière pour refuser une action ou un objet.

Les cibles potentielles pourront enfin servir à identifier quelles futures compétences un utilisateur de CAA aura à développer. Via la passation du Profil, vous pourrez avoir remarqué que les compétences de communication actuelles de la personne correspondent à son environnement, mais qu'elle pourrait être amenée à fréquenter un nouvel environnement dans lequel les modalités actuelles de communication seront moins efficaces, et où elle aura besoin de communiquer avec un plus grand nombre d'interlocuteurs. Identifier les compétences-cibles grâce au Profil, tout comme analyser les réponses via le tableau Méthodes de Communication, vous aidera à repérer les compétences à développer en prévision de ces changements.

Fiche patient

Patient

Nom :

Date de naissance :

Personne interrogée (1)

Nom :

Lien avec l'utilisateur de CAA :

Date du 1er entretien :

Nom du professionnel :

Date du 2ème entretien :

Nom du professionnel :

Personne interrogée (2)

Nom :

Lien avec l'utilisateur de CAA :

Date du 1er entretien :

Nom du professionnel :

Date du 2ème entretien :

Nom du professionnel :

Références

Bates, E. (1978). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.

Coupe O'Kane, J. & Goldbart, J. (1998) *Communication Before Speech: development and assessment*. 2nd Edition. London: Taylor & Francis.

Dewart, H. & Summers, S. (1995) *The Pragmatic Profile of Everyday Communication Skills in Children*. NFER-Nelson.

Mogford, K. (1973). *Communication schedule*. Child Development Research Unit: University of Nottingham.

Bibliographie

Burkhardt, L.J. (1993) *Total Augmentative Communication in the Early Childhood Classroom*. Wauconda, IL: Don Johnston.

Goodwin, S., Jans, D. & Wise, R. (2011) *C.O.D.E.S. Framework*. Keycomm Resource Centre.

Harding, C., Lindsay, G., O'Brien, A., Dipper, L. & Wright, J. (2011) 'Implementing AAC with children with profound and multiple learning disabilities: a study in rationale underpinning intervention' *The Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), pp. 120-129.

Light, J., Beukelman, D. & Reichle, J. (2003) *Communicative Competence for Individuals who use AAC: From Research to Effective Practice*. London: Brookes Publishing Company.

Porter, G. (2007) *Pragmatic Organisation Dynamic Display (PODD) communication books: Direct Access Templates Manual*. Melbourne: Cerebral Palsy Education Centre

Van Tatenhove, G.M. (2005) *Language Functions & Early Generative Language Production*. [Online] [Accessed on 21st July 2017] <http://www.vantatenhove.com>

Table des matières / Fiche synthèse

Partie A : Établir le contexte et la motivation

1	
1.1	Ce que la personne aime
1.2	Ce que la personne n'aime pas
1.3	Les personnes importantes
1.4	Les lieux fréquentés

Partie B : Raisons de communiquer et réactions à la communication

	Fait	Peut être	Ne fait pas	Ne s'applique pas	Cible potentielle
2 Attirer l'attention pour communiquer					
2.1 Intérêt pour l'interaction					
2.2 Attirer son attention					
2.3 Compréhension des gestes					
2.4 Attirer l'attention pour débiter une interaction					
3 Attirer l'attention					
3.1 Attirer l'attention sur soi-même					
3.2 Attirer l'attention sur un événement ou une action					
3.3 Attirer l'attention sur un objet					
3.4 Attirer l'attention sur quelqu'un d'autre					
4 Demander					
4.1 Solliciter une personne					
4.2 Demander la répétition					
4.3 Demander l'arrêt					
4.4 Demander de l'aide					
4.5 Demander un objet					
4.6 Répondre à une demande directe d'action					
4.7 Demander un événement ou une action					
4.8 Demander de l'information					
4.9 Répondre à une demande d'information					
4.10 Demander la confirmation d'une information					
4.11 Comprendre les demandes indirectes					
5 Refuser					
5.1 Refuser une personne					
5.2 Refuser un objet					
5.3 Rejeter une action, une tâche ou un événement					
5.4 Refuser de l'aide					
5.5 Protester					
5.6 Répondre au « non »					
5.7 Négocier					
5.8 Répondre à une proposition de négociation					

	Fait	Peut être	Ne fait pas	Ne s'applique pas	Cible potentielle
6 Nommer					
6.1 Nommer un objet					
6.2 Nommer une action ou un événement					
7 Commenter					
7.1 Commenter la présence de personnes, d'objets ou l'occurrence d'événements					
7.2 Commenter l'absence de personnes, d'objets ou d'événements					
7.3 Commenter une caractéristique de l'environnement immédiat					
8 Donner des informations					
8.1 Donner des informations sur soi-même					
8.2 Donner des informations sur autrui ou des événements					
8.3 Donner des informations pour orienter autrui ou une action					
9 Poser des questions					
9.1 Poser des questions de type « qui ? »					
9.2 Poser des questions de type « quoi ? »					
9.3 Poser des questions de type « où ? »					
9.4 Poser des questions de type « quand ? »					
9.5 Poser des questions de type « pourquoi ? »					
9.6 Poser des questions de type « comment ? »					
Partie C : Variations contextuelles					
10					
10.1 Personnes					
10.2 Lieux					
10.3 Temps					
10.4 Sujet					
Partie D : Participation à la conversation					
11 Stratégies employées					
11.1 Bris de conversation					
11.2 Signaler un bris de communication					
11.3 Réparer un bris de communication					
11.4 Demande de clarification					
11.5 Maintenir une interaction ou une conversation pendant plus de 2 tours					
11.6 Donner un retour à un interlocuteur en l'écoutant					
11.7 Donner un retour à un interlocuteur lors de la préparation d'un message					
11.8 Changer de sujet					
11.9 Prendre part à une conversation					
11.10 Conclure une interaction					
12 Utilisation des conventions sociales					
12.1 Utiliser les formules sociales de salutation					
12.2 Se conformer aux conventions sociales					
12.3 Raconter des blagues					
12.4 Répondre aux blagues					

Partie A : Etablir le contexte et la motivation

- 1.1 Ce que la personne aime
- 1.1.1 Qu'est-ce que [nom] aime/aimer faire ?
- 1.1.2 Comment [nom] montre-t-il-elle qu'il-elle aime ou apprécie quelque chose ?
- Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- utilise des expressions faciales, des mouvements du corps, des gestes associés au plaisir, par ex. le sourire, le rire
 - utilise des expressions faciales, des mouvements du corps ou des gestes pouvant être interprétés comme signifiant « encore », etc
 - vocalise pour demander, par ex. « encore », etc ou des approximations de ces formules
 - utilise un moyen de CAA pour demander, par ex. « encore », etc
 - vocalise pour commenter, par ex. « drôle », « j'aime », etc ou des approximations
 - utilise un moyen de CAA pour commenter, par ex. « drôle », « j'aime », etc ou des approximations
 - autre - pouvez-vous développer ?
- Donner des exemples concrets de chacune des stratégies utilisées.
- 1.2 Ce que la personne n'aime pas
- 1.2.1 Qu'est-ce que [nom] n'aime pas/n'aime pas faire ?
- 1.2.2 Comment [nom] montre-t-il-elle qu'il-elle n'aime pas ou n'apprécie pas quelque chose ?
- Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- utilise des expressions faciales, des mouvements du corps, des gestes associés au mécontentement, par ex. la moue, les pleurs
 - utilise des expressions faciales, des mouvements du corps ou des gestes pouvant être interprétés comme signifiant « stop », etc
 - vocalise pour initier une interaction, par ex. « aide », etc ou des approximations de ces formules
 - utilise un moyen de CAA pour initier une interaction, par ex. « aide », etc
 - vocalise pour dire ce qui ne va pas, par ex. « mal », etc ou des approximations de ces formules
 - utilise un moyen de CAA pour dire ce qui ne va pas, par ex. « mal », etc ou des approximations
 - autre - pouvez-vous développer ?
- Donner des exemples concrets de chacune des stratégies utilisées.

1.3 Les personnes importantes

Qui sont les personnes importantes dans la vie de [nom] ?

1.4 Les lieux fréquentés

Lors d'une semaine/d'un mois typique, où aime-t-il-elle passer du temps – lister tout ce qui peut être pertinent

Partie B : Raisons de communiquer et réactions à la communication

2 Attirer l'attention pour communiquer

- 2.1 Intérêt pour l'interaction
- Si vous vous asseyez près de [nom] et le-la regardez, comment réagit-il-elle généralement ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- se tourne pour vous regarder
- sourit
- se penche vers vous
- tend la main pour vous toucher
- attend que vous disiez quelque chose
- vocalise [pour montrer qu'il-elle est intéressé-e]
- utilise un moyen de CAA [pour montrer qu'il-elle est intéressé-e]
- autre ? Pouvez-vous développer ?

2.2 Attirer son attention

Si vous voulez attirer l'attention de [nom], comment faites-vous ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- dire son nom
- le-la toucher
- établir le contact oculaire
- agiter la main
- utiliser un geste compris
- autre ? Pouvez-vous développer ?

2.3 Compréhension des gestes

Si vous pointez vers quelque chose que vous voulez que [nom] regarde, que fait-il-elle habituellement ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- vous regarde plutôt que dans la direction vers laquelle vous pointez
- regarde dans cette direction, si c'est proche
- regarde dans cette direction, même si c'est assez éloigné
- autre ? Pouvez-vous développer ?

2.4 Attirer l'attention pour débiter une interaction

Comment [nom] vous fait-il-elle savoir qu'il-elle a quelque chose à dire/à communiquer ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- pleure
- bouge son corps [fendre la main ou autre]
- vocalise
- vous regarde
- utilise un moyen de CAA – par ex. pour dire « je veux dire quelque chose » ou « va chercher mon cahier de communication »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

3 Attirer l'attention

3.1 Attirer l'attention sur soi-même

Comment [nom] attire-t-il-elle habituellement votre attention ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- pleure
- bouge son corps [fendre la main ou autre]
- vocalise
- vous regarde
- utilise un moyen de CAA – par ex. pour dire « bonjour »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

3.2 Attirer l'attention sur un événement ou une action

Si [nom] et vous êtes quelque part et qu'il-elle voit quelque chose qui l'intéresse [par ex. un hélicoptère dans le ciel ou un gyrophare qui se met en marche], quelle serait sa réaction la plus probable ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- autre ? Pouvez-vous développer ?
- 4.4 Demander de l'aide**
Si [nom] a besoin de votre aide pour quelque chose [par ex. pour détacher sa ceinture dans la voiture, ou débiter un aliment], comment la demandera-t-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- pléure
 - fait un mouvement du corps ou un geste [décrivez]
 - vocalise, par ex. avec des expressions de requête
 - vous regarde avec une expression faciale indiquant son besoin d'aide
 - utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « aide »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?
- 4.5 Demander un objet**
Si [nom] veut un objet [par ex. son jouet préféré ou son doudou], que fait-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- pléure
 - fait un mouvement du corps ou un geste [par ex. pointer, tendre la main pour attraper]
 - vocalise, par ex. des expressions de requête
 - regarde l'objet puis vous pour dire « donne »
 - utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « aide » ou « donne »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?
- 4.6 Répondre à une demande directe d'action**
Si vous donnez une consigne à [nom] [par ex. « lève les bras » ou « choisis quel livre tu veux »], comment réagit-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- vous regarde, mais ne semble pas savoir quoi faire
 - effectue l'action si elle fait partie d'une routine habituelle, mais pas si c'est une nouvelle demande/consigne
 - fait ce que vous lui demandez autre ? Pouvez-vous développer ?
- 4.7 Demander un événement ou une action**
Si [nom] veut que vous fassiez quelque chose [par ex. le-la porter, inviter un ami, lui faire la lecture], comment le demandera-t-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- vous regarde
 - utilise un mouvement du corps ou un geste [décrivez]
 - vocalise
 - utilise un moyen de CAA pour faire une demande directe, par ex. pour dire « porter », « lire un livre »
 - utilise un moyen de CAA pour faire une demande indirecte, par ex. « je ne suis pas à l'aise » s'il-elle est mal installé e
 - autre ? Pouvez-vous développer ?
- 4.8 Demander de l'information**
Si [nom] remarque quelque chose de nouveau, ou veut en savoir plus sur quelque chose, comment le demande-t-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- regarde vers l'objet ou l'événement
 - utilise un mouvement du corps ou un geste [décrivez]
 - utilise un mouvement du corps ou un geste [comme pour pointer] puis vous regarde
 - vocalise avec une intonation interrogative
 - utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « quoi ? » ou « quand ? »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?
- 4.9 Répondre à une demande d'information**
Si vous demandez une information à [nom] [par ex. « qu'as-tu fait

- regarde l'action qui l'intéresse
 - bouge une partie de son corps, par ex. un bras ou autre, comme pour pointer
 - regarde l'action puis vous regarde
 - vocalise
 - utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « regarde »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?
- 3.3 Attirer l'attention sur un objet**
Si [nom] voit un objet qui l'intéresse, quelle serait sa réaction la plus probable ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- regarde vers l'objet d'intérêt
 - bouge une partie de leur corps, par ex. un bras ou autre, comme pour pointer
 - regarde l'objet puis vous regarde
 - vocalise
 - utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « regarde »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?
- 3.4 Attirer l'attention sur quelqu'un d'autre**
Si [nom] et vous êtes quelque part à l'extérieur et qu'il-elle voit quelqu'un vers qui il-elle souhaite attirer votre attention, comment s'y prendrait-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- regarde vers la personne
 - bouge une partie de leur corps, par ex. un bras ou autre, comme pour pointer
 - regarde la personne puis vous regarde
 - vocalise
 - utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « regarde »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?
- 4 Demander**
- 4.1 Solliciter une personne**
Si [nom] veut appeler quelqu'un, comment fait-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- regarde la personne
 - bouge une partie de leur corps, par ex. un bras ou autre, comme pour leur faire signe de s'approcher
 - vocalise
 - utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « viens »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?
- 4.2 Demander la répétition**
Si vous faites une activité avec [nom], par ex. écouter de la musique, et qu'il-elle voudrait réécouter la chanson, comment vous le ferait-il-elle savoir ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- sourit
 - fait un mouvement du corps ou un geste exprimant le plaisir
 - vocalise, par ex. par des expressions de requête
 - utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « plus » ou « encore »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?
- 4.3 Demander l'arrêt**
Si [nom] veut que vous arrêtiez de faire quelque chose ou terminer une activité, que ferait-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- pléure
 - fait un mouvement du corps ou un geste [décrivez]
 - vocalise
 - vous regarde avec une expression faciale signifiant « non »
 - utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « stop »

aujourd'hui », comment ré pondra-t-il-elle ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- pointe du doigt
- vous montre quelque chose
- utilise un moyen de CAA pour dire quelque chose avec des mots simples, par ex. « parc »
- utilise un moyen de CAA pour donner plus de détails, par ex. « ai fait de la peinture », « je ne sais pas »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

4.10 Demander la confirmation d'une information

Si [nom] veut vérifier une information qui lui a déjà été donnée, comment s'y prendra-t-il-elle [par ex. si on lui a dit que Maman était partie au travail, comment s'en assurerait-il-elle ?]

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- fait un mouvement ou un geste [décrivez]
- vocalise avec une intonation interrogative
- utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « maman » ou « maman travail »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

4.11 Comprendre les demandes indirectes

Si vous dites une phrase qui sous-entend que vous voulez que [nom] fasse quelque chose [par ex. « tu ne vas pas pouvoir passer » lorsqu'il-elle s'approche d'une porte et qu'il-elle étend ses bras, pour signifier que vous aimeriez qu'il-elle rentre ses bras], comment réagit-il-elle ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- comprend ce que vous demandez et le fait
- vous prend au mot sur le ton de la blague
- attendez
- autre ? Pouvez-vous développer ?

5 Refuser

5.1 Refuser une personne

Si [nom] ne veut pas interagir avec quelqu'un, comment le montre-t-il-elle ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- ferme ses yeux
- se détourne de la personne
- fait un mouvement du corps
- pleure, dit « non »
- vocalise
- utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « va-t'en »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

5.2 Refuser un objet

Si [nom] ne veut pas d'un objet que vous lui donnez, comment le montre-t-il-elle ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- pleure
- se détourne ou détourne le visage
- fait un mouvement du corps ou un geste pour dire « non » [décrivez]
- vocalise
- utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « non », « stop », « je n'aime pas »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

5.3 Rejeter une action, une tâche ou un événement

Si [nom] ne veut pas faire quelque chose que vous lui proposez [par ex. se coiffer, rentrer à la maison, etc], comment montre-t-il-elle ce refus ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- pleure
- détourne le visage/l'expression faciale de mécontentement
- fait un mouvement du corps ou un geste pour dire « non » [décrivez]
- vocalise
- utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « non », « stop », « je n'aime pas »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

5.4 Refuser de l'aide

Si vous essayez d'aider [nom] [par ex. pour déballer un cadeau ou tourner une page d'un livre] et qu'il-elle ne veut pas de votre aide, comment vous le fait-il-elle savoir ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- pleure
- détourne le visage/l'expression faciale de mécontentement
- fait un mouvement du corps ou un geste pour dire « non » [décrivez]
- vocalise
- utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « non », « stop », « je vais le faire »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

5.5 Protester

Si [nom] ne veut pas que quelque chose se produise, même s'il-elle n'a pas le choix [par ex. prendre un médicament, changement de personnel], comment le montre-t-il-elle ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- pleure (lorsque la chose se produit)
- détourne le visage/l'expression faciale de mécontentement
- fait un mouvement du corps ou un geste pour dire « non » [décrivez]
- vocalise
- utilise un moyen de CAA, par ex. pour dire « non », « stop », « je ne veux pas »
- autre ? Pouvez-vous développer ?
- pas de réponse, il-elle laisserait la chose se produire

5.6 Répondre au « non »

Si vous dites « non » à [nom], comment réagit-il-elle habituellement ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- l'accepte
- se fâche/se vexe
- utilise un moyen de CAA pour demander à nouveau
- utilise un moyen de CAA pour faire une proposition alternative, par ex. « un seul », « demain ? »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

5.7 Négocier

Si un pair n'est pas d'accord avec ce que [nom] lui demande de faire, comment [nom] réagit-il-elle ?

Les réponses peuvent comprendre mais ne se limitent pas à :

- pleure
- fait un mouvement du corps ou un geste, par ex. toucher, pousser, frapper [décrivez]
- vocalise
- abandonne
- utilise un moyen de CAA pour argumenter avec le pair
- utilise un moyen de CAA pour demander à quelqu'un d'autre de résoudre le problème
- utilise un moyen de CAA pour négocier avec le pair, par ex. avec « si... » « alors... »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

5.8 Répondre à une proposition de négociation

Si vous devez répondre « attends un peu » « dans une minute », comment [nom] réagit-il-elle ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- ne comprend pas et continue à demander
 - s'ennuie/ s'agace
 - attend puis redemande après un certain laps de temps
 - autre ? Pouvez-vous développer ?
- 6 Nommer
- 6.1 Nommer un objet
- Quand [nom] voit quelque chose dont il-elle connaît le nom [par ex. un train], comment le dénomme-t-il-elle ?
- Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- utilise un mouvement du corps ou un geste représentant un mot en particulier [donnez un exemple]
 - vocalise un mot, une approximation du mot ou un son associé à l'objet, par ex. « tohou tohou » pour identifier le train
 - utilise un moyen de CAA pour dire le nom de l'objet
 - utilise un moyen de CAA pour dire une phrase, par ex. « c'est une... » ou « il y a une... »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

6.2 Nommer une action ou un événement

Quand [nom] parle de quelque chose qu'il-elle aime faire, comment le nomme-t-il-elle ?

- Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- utilise un mouvement du corps ou un geste représentant un mot spécifique, par ex. sauter sur place pour parler d'un trampoline
 - vocalise un mot, une approximation de mot ou un mot/son associé à l'action, par ex. « sauter » ou « boing » pour le trampoline
 - utilise un moyen de CAA pour dire le mot
 - utilise un moyen de CAA pour dire une phrase, par ex. « je fais du trampoline »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

7 Commenter

7.1 Commenter la présence de personnes, d'objets ou l'occurrence d'événements

Si vous êtes en train de ranger des choses et que [nom] voit quelque chose qui l'intéresse que fera-t-il-elle ?

- Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- regarde dans cette direction avec une expression faciale intéressée
 - fait un mouvement du corps ou un geste comme pour pointer [mais pas de la même façon que pour demander] ou pour dire « à moi » ou pour commenter à ce sujet, par ex. un geste signifiant « cassé », « sale », etc [donnez un exemple]
 - vocalise un mot ou une approximation de mot pour commenter sur l'élément pour dire « c'est le mien », « cassé », « sale », etc
 - utilise un moyen de CAA pour commenter « à moi »
 - utilise un moyen de CAA pour construire un message et commenter « la voiture bleue »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

7.2 Commenter l'absence de personnes, d'objets ou d'événements

Si [nom] remarque que quelque chose (ou quelqu'un) n'est pas là où la chose ou la personne devrait se trouver, que dirait-il-elle ?

- Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- regarde à l'endroit en question et utilise une expression faciale comme pour demander « où ? »
 - fait un mouvement du corps ou un geste pour nommer l'objet/la personne ou commenter, par ex. un geste pour « où »

- vocalise un mot ou un son pour nommer l'objet/la personne ou commenter, par ex. « partit-e »
- utilise un moyen de CAA pour commenter
- utilise un moyen de CAA pour construire une phrase et commenter, par ex. « où le livre ? »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

7.3 Commenter une caractéristique de l'environnement immédiat

Si [nom] entre dans un endroit qui paraît différent ou occasionne une sensation différente, comment décrit-il-elle ce qu'il-elle pense ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- regarde autour/l'objet et utilise des expressions faciales
- fait un mouvement du corps ou un geste pour commenter, par ex. un geste signifiant « grand »
- vocalise un son ou un mot, par ex. « waouh »
- utilise un moyen de CAA pour commenter
- utilise un moyen de CAA pour construire un message et commenter, par ex. « il fait sombre ici »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

8 Donner des informations

8.1 Donner des informations sur soi-même

Si [nom] veut vous donner des informations sur lui/elle-même [par ex. son nom, qu'il/elle vient de nager, qu'il-elle a mal], comment vous le dit-il-elle ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- fait un mouvement du corps ou un geste représentant l'information, par ex. signe la première lettre du prénom, montre ses cheveux mouillés, etc
- vocalise un mot, une approximation de mot ou un son associé à l'information qu'il-elle donne, par ex. « aïe » pour une douleur, etc
- utilise un moyen de CAA pour dire un mot
- utilise un moyen de CAA pour dire une phrase, par ex. « ai-je suis allé-e nager »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

8.2 Donner des informations sur autrui ou des événements

Si quelque chose s'est passé en votre absence, par ex. quelque chose s'est cassé, quelqu'un est tombé ou quelqu'un est venu rendre visite, comment [nom] vous en informera-t-il-elle ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- fait un mouvement du corps ou un geste représentant l'information, par ex. signe le nom de la personne, pointe l'endroit où l'événement s'est produit, etc
- vocalise un mot, une approximation de mot ou un son associé à l'information à donner, par ex. « oups » pour dire que l'objet s'est cassé, tentatives pour nommer la personne, etc
- utilise un moyen de CAA pour dire un mot
- utilise un moyen de CAA pour dire une phrase, par ex. « il est tombé »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

8.3 Donner des informations pour orienter autrui ou une action

Si [nom] essaye de donner des instructions à quelqu'un sur comment faire quelque chose [par ex. attacher sa ceinture, faire se lever un pair], comment s'y prend-t-il-elle ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- fait un mouvement du corps ou un geste pour montrer/expliciter
- vocalise un mot ou une approximation de mot pour expliquer
- utilise un moyen de CAA pour avec un seul mot [r. pousse y]
- utilise un moyen de CAA pour construire une phrase explicative [r. pousse ça vers le haut y]
- autre ? Pouvez-vous développer ?

- 9.6 Poser des questions de type « comment ? »
Si [nom] veut savoir comment faire quelque chose ou comment quelque chose fonctionne, comment fait-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
 - fait un mouvement du corps ou un geste, par ex. un signe personnel pour « comment »
 - utilise une expression faciale interrogative/confuse et regarde l'objet
 - vocalise avec une intonation interrogative un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. « oment ? »
 - utilise un moyen de CAA pour demander « comment ? »
 - utilise un moyen de CAA pour poser la question « comment faire ça ? »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

Partie C : Variations contextuelles

- 10.1 Personnes
Y a-t-il des personnes avec qui [nom] aime plus communiquer que d'autres ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
 - la famille
 - les camarades
 - les aidants/les professionnels
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

- 10.2 Lieux
Y a-t-il des lieux où [nom] communique plus ? Si oui, veuillez donner des détails.

- 10.3 Temps
Y a-t-il des moments de la journée durant lesquels [nom] est plus communicatif-ve ? Si oui, veuillez donner des détails.

- 10.4 Sujet
De quoi [nom] aime-t-il-elle parler généralement ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- les situations présentes
- il s'en tient plutôt à un sujet
- des situations autres que celle dans laquelle il se trouve à l'instant T
- parle d'idées abstraites
- autre ? Pouvez-vous développer ?

Partie D : Participation à la conversation

- 11 Stratégies employées
 11.1 Bris de conversation
Lorsqu'une conversation/interaction entre [nom] et vous devient difficile, quelle en est habituellement la raison ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
 - a des difficultés à vous comprendre
 - n'arrive pas à se concentrer assez longtemps
 - ne trouve pas le vocabulaire qu'il-elle veut dans son outil de CAA
 - ne dispose pas du vocabulaire nécessaire dans son outil de CAA
 - utilise le vocabulaire disponible dans son outil de CAA mais qui ne semble pas pertinent pour la conversation/interaction
 - ne donne pas suffisamment d'informations pour que vous sachiez à quoi ou à qui il fait référence
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

- 11.2 Signaler un bris de la communication

- 9 Poser des questions
 9.1 Poser des questions de type « qui ? »
Si [nom] veut savoir à qui vous parlez au téléphone ou qui est à la porte, comment le demande-t-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
 - fait un mouvement du corps ou un geste, par ex. le signe pour « qui »
 - utilise une expression faciale interrogative/confuse et vous regarde [ou regarde la personne si elle est présente]
 - vocalise avec une intonation interrogative, un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. « i ? »
 - [pour « qui »]
 - utilise un moyen de CAA pour demander « qui ? »
 - utilise un moyen de CAA pour poser la question « qui est-ce ? »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

- 9.2 Poser des questions de type « quoi ? »
Si [nom] veut savoir ce qu'est quelque chose, comment fait-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
 - fait un mouvement du corps ou un geste, par ex. un signe personnel pour « quoi »
 - utilise une expression faciale interrogative/confuse et regarde la chose
 - vocalise avec une intonation interrogative un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. « oi ? » [pour « quoi »]
 - utilise un moyen de CAA pour demander « quoi ? »
 - utilise un moyen de CAA pour poser la question « c'est quoi ? »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

- 9.3 Poser des questions de type « où ? »
Si [nom] veut savoir où vous allez, comment s'y prend-t-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
 - fait un mouvement du corps ou un geste, par ex. un signe personnel pour « où » ou pointe
 - utilise une expression faciale interrogative/confuse
 - vocalise avec une intonation interrogative un mot, une approximation de mot ou un son
 - utilise un moyen de CAA pour demander « où ? »
 - utilise un moyen de CAA pour poser la question « où vas-tu ? »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

- 9.4 Poser des questions de type « quand ? »
Si [nom] veut savoir quand quelque chose va se passer, comment fait-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
 - fait un mouvement du corps ou un geste, par ex. pointe vers une horloge/une montre/son poignet, signe « quand »
 - utilise une expression faciale interrogative/confuse et regarde l'horloge
 - vocalise avec une intonation interrogative un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. « maintenant ? »
 - utilise un moyen de CAA pour demander « quand ? »
 - utilise un moyen de CAA pour poser la question « quand est-ce que... ? »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

- 9.5 Poser des questions de type « qui ? »
Si [nom] veut savoir pourquoi quelque chose se passe [par ex. pourquoi vous partez], comment fait-il-elle ?
 Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
 - fait un mouvement du corps ou un geste, par ex. un signe personnel pour « pourquoi »
 - utilise une expression faciale interrogative/confuse et regarde ce qu'il se passe [vous qui vous marchez vers la porte]
 - vocalise avec une intonation interrogative un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. « pourquoi ? »
 - utilise un moyen de CAA pour demander « pourquoi ? »
 - utilise un moyen de CAA pour poser la question « pourquoi tu... ? »
 - autre ? Pouvez-vous développer ?

- utilise un moyen de CAA pour montrer qu'il-elle écoute par un seul mot/pictogramme, par ex. « oui »
- utilise un moyen de CAA pour montrer qu'il-elle écoute par une phrase, par ex. « c'est intéressant ».
- Si c'est le cas, comment fait-il-elle ? Quel vocabulaire emploie-t-il-elle ?
- autre ? Pouvez-vous développer ?

11.7 Donner un retour à un interlocuteur lors de la préparation d'un message

Comment [nom] montre-t-il-elle qu'il-elle est en train de préparer un message/qu'il-elle souhaite que vous attendiez ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- utilise une expression faciale, un regard ou un geste, par ex. un air frustré si quelqu'un prend son tour dans la conversation, ou une main levée pour signifier « attends »
- vocalise un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. « oh », « eh », « moi »
- utilise un moyen de CAA pour vous demander d'attendre par une seule mot/pictogramme, par ex. « mon tour »
- utilise un moyen de CAA pour demander que vous attendiez par un énoncé, par ex. « j'ai besoin de temps ».
- Si c'est le cas, comment fait-il-elle ? Quel vocabulaire emploie-t-il-elle ?
- autre ? Pouvez-vous développer ?

11.8 Changer de sujet

Comment [nom] change-t-il-elle de sujet dans une conversation ? Imaginons

qu'il-elle fasse le lien entre un sujet et un autre, comment fait-il-elle le lien entre le sujet précédent et le nouveau, et comment introduit-il-elle un nouveau sujet quand le précédent est épuisé ?

- Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- utilise une expression faciale, un regard ou un geste pour signaler un changement de sujet
- vocalise un mot, une approximation de mot ou un son
- utilise un moyen de CAA pour changer de sujet via un seul mot/pictogramme
- utilise un moyen de CAA pour changer de sujet via un message. Si c'est le cas, comment fait-il-elle ? Quel vocabulaire emploie-t-il-elle ?
- autre ? Pouvez-vous développer ?

11.9 Prendre part à une conversation

Si [nom] veut rejoindre une conversation déjà engagée entre d'autres interlocuteurs, comment procède-t-il-elle ?

- Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- utilise une expression faciale, un regard ou un geste pour montrer qu'il-elle souhaite prendre part à la conversation
- vocalise un mot, une approximation de mot ou un son
- utilise un moyen de CAA pour rejoindre la conversation par un seul mot/pictogramme/signe
- utilise un moyen de CAA pour rejoindre la conversation par une phrase. Si c'est le cas, comment fait-il-elle ? Quel vocabulaire emploie-t-il-elle ? Utilisez-il-elle des formules appropriées, par ex. « excusez-moi », « j'en ai entendu parler »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

11.10 Conclure une interaction

Si [nom] veut mettre fin à une interaction avec vous, comment fait-il-elle ?

- Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :
- utilise une expression faciale, un regard ou un geste pour signaler qu'il-elle veut mettre fin à l'interaction, par ex. en détournant le regard
- vocalise un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. « au revoir »
- utilise un moyen de CAA pour terminer la conversation via un seul mot/pictogramme/signe
- utilise un moyen de CAA pour terminer la conversation par une expression, par ex. « c'était sympa de parler avec toi », « à plus tard ». Si c'est le cas, comment fait-il-elle ? Quel vocabulaire emploie-t-il-elle ?
- autre ? Pouvez-vous développer ?

12 Utilisation des conventions sociales

12.1 Utiliser les formules sociales de salutation

Comment [nom] signale-t-il-elle que la communication s'est interrompue, par exemple lorsqu'il-elle ne comprend pas ce que vous dites ou que vous l'avez mal compris-e ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- utiliser une expression faciale, un regard ou un geste, par ex. un air perdu, les yeux écarquillés
- vocalise un son, un mot ou une approximation de mot, par ex. dit « non non »
- utilise un moyen de CAA pour indiquer le bris de communication via un seul mot/signe et/ou pictogramme
- utilise un moyen de CAA pour indiquer que le bris de communication via une expression. Si c'est le cas, comment fait-il-elle ? Quel vocabulaire emploie-t-il-elle ?
- autre ? Pouvez-vous développer ?

11.3 Réparer un bris de communication

Que fait [nom] si vous avez mal compris ce qu'il-elle essaie de communiquer ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- utilise une expression faciale, un regard ou un geste, par ex. une expression frustrée
- change de moyen de communication, par ex. s'il-elle utilisait des expressions faciales/gestes, il-elle passe à l'oral ou à un autre moyen de CAA
- répète son message. Si c'est le cas, est-ce par l'intermédiaire de l'oral, par un seul mot via le moyen de CAA ou un message via le moyen de CAA ?
- reformule son message ou le complète. Si c'est le cas, est-ce par l'intermédiaire de l'oral, par un seul mot via le moyen de CAA ou par un message via le moyen de CAA ?
- utilise un vocabulaire approprié à la résolution du problème, par ex. « ce n'est pas dans mon cahier/tablette », « je vais te donner un indice », « je vais essayer de l'épeler » ...
- demande l'aide pour trouver le message, par ex. « aide-moi à trouver »
- autre ? Pouvez-vous développer ?

11.4 Demande de clarification

Que fait [nom] s'il-elle ne comprend ce que vous lui avez dit ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- utilise une expression faciale, un regard ou un geste, par ex. un air confus
- utilise un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. emploie une intonation interrogative ou dit « hein ? »
- vocalise un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. emploie un mot/pictogramme, par ex. « quoi ? »
- utilise un moyen de CAA pour indiquer l'incompréhension via un message, par ex. « Je ne comprends pas »
- utilise un moyen de CAA pour indiquer l'incompréhension via un message, par ex. « Je ne comprends pas »
- Tu peux répéter ?
- Si c'est le cas, comment fait-il-elle ? Quel vocabulaire emploie-t-il-elle ?
- autre ? Pouvez-vous développer ?

11.5 Maintenir une interaction ou une conversation pendant plus de 2 tours

Lorsqu'une interaction débute, comment [nom] la fait-il-elle durer ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- utilise une expression faciale, un regard ou un geste pour signaler qu'il-elle souhaite continuer à communiquer avec vous, par ex. hocher la tête en signe d'accord
- vocalise un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. « mh mh », « oui »
- utilise un moyen de CAA pour maintenir la conversation par des formules, par ex. « mh mh », « je comprends », « je vois ».
- Est-ce fait en utilisant un seul ou plusieurs mots/pictogrammes/signes ?
- utilise un moyen de CAA pour maintenir la conversation en apportant des informations utiles, par ex. un mot pertinent. Est-ce par un seul ou plusieurs mots/pictogrammes/signes ?
- autre ? Pouvez-vous développer ?

11.6 Donner un retour à un interlocuteur en l'écoutant

Comment [nom] montre-t-il-elle qu'il-elle vous écoute lorsque vous parlez ?

Les réponses peuvent inclure mais ne se limitent pas à :

- utilise une expression faciale, un regard ou un geste, par ex. se tourner vers vous, hocher la tête
- vocalise un mot, une approximation de mot ou un son, par ex. « mh mh », « oui »

Annexe ii : Questionnaire aux experts

Section 1 – Définition du profil des experts

1.1 Quel est votre statut/profession ?

- Orthophoniste/logopède
- Ergothérapeute
- Parent
- Formateur
- Autre : ...

1.2 Dans quel pays francophone vivez-vous/exercez-vous ?

- France
- Belgique
- Suisse
- Québec
- Autre : ...

1.3 Depuis combien de temps utilisez-vous des outils de CAA ?

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 10 et 15 ans
- Entre 15 et 20 ans
- Plus de 20 ans

1.4 A quelle fréquence êtes-vous amené·e à utiliser des outils de CAA ?

- Quotidiennement
- Plusieurs fois par semaine
- Plusieurs fois par mois

- Plusieurs fois par an

Section 2 – Section réservée aux professionnels

2.1 A quelle fréquence êtes-vous amené·e à introduire un outil de CAA avec des personnes qui en ont besoin ?

- Plusieurs fois par semaine
- Plusieurs fois par mois
- Plusieurs fois par an
- Une fois par an ou moins

2.2 A quelle fréquence êtes-vous amené·e à réaliser des bilans d'évolution auprès d'utilisateurs de CAA ?

- Plusieurs fois par semaine
- Plusieurs fois par mois
- Plusieurs fois par an
- Une fois par an ou moins

2.3 Quelles sont les pathologies présentées par les personnes auprès desquelles vous introduisez un outil de CAA ou vous évaluez l'outil de CAA déjà mis en place ?

- Paralysie cérébrale
- Autisme
- Déficience intellectuelle
- Troubles acquis (SLA, Maladie de Parkinson, AVC...)
- Autres : ...

2.4 Quels domaines évaluez-vous lors de ce bilan ? [Réponse libre]

2.5 Avez-vous le sentiment que vous disposez de tous les outils nécessaires pour réaliser une évaluation complète des compétences de vos patients ?

- Oui
- Non

2.6 Si non, que manque-t-il selon vous ? [Réponse libre]

Section 3 – Passations

3.1 Quel était l'âge du patient concerné ?

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 10 et 15 ans
- Entre 15 et 20 ans
- Entre 20 et 50 ans
- Entre 50 et 70 ans
- Plus de 70 ans

3.2 Quel était l'outil de CAA du patient concerné ?

- Gestes, langue des signes...
- Pictogrammes isolés
- Cahier/classeur de communication
- Communication alphabétique
- Logiciel sur tablette
- Synthèse vocale dédiée
- Autre : ...

3.3 Quelle était la ou les pathologie(s) du patient ?

- Paralyse cérébrale
- Autisme
- Déficience intellectuelle
- Troubles acquis (SLA, Maladie de Parkinson, AVC...)
- Autre : ...

3.4 Quelle était la relation de la personne interrogée avec le patient ?

- Parent
- Famille proche (frère, sœur ou autre personne vue quotidiennement)
- Famille éloignée (vue ponctuellement)

- Enseignant
- Aidant régulier (AVS, éducateur·trice spécialisé·e, infirmier·ère, aide-soignant·e...)
- Autre : ...

3.5 Les questions ont-elles été bien comprises ? [Echelle de 1 à 4]

3.6 Si non, laquelle/lesquelles et pourquoi ? [Réponse libre]

3.7 Vous êtes-vous servi des exemples proposés ?

- Oui
- Non

3.8 Si oui, les exemples ont-ils été bien compris par la personne interrogée ?

- Oui
- Non

3.9 Si non, lequel/lesquels et pourquoi ? [Réponse libre]

3.10 Combien de temps avez-vous mis à faire la passation ?

- Moins d'une heure
- Entre 1h et 1h30
- Entre 1h30 et 2h
- Plus de 2h

3.11 Comment qualifieriez-vous la passation ?

- Fluide
- Compliquée
- Naturelle
- Artificielle
- Adaptée
- Laborieuse
- Autre : ...

3.12 Pensez-vous vous servir de cette adaptation par la suite dans votre pratique clinique ?

- Oui
- Non

3.13 Si non, pourquoi ? [Réponse libre]

3.14 Le feriez-vous si certaines modifications étaient apportées ?

- Oui
- Non

3.15 Si oui, lesquelles ? [Réponse libre]

Section 4 – Evaluation de l'adaptation proposée

4.1 Le questionnaire vous a-t-il paru pertinent ? [Echelle de 1 à 4]

4.2 Si non, pourquoi ? [Réponse libre]

4.3 Trouvez-vous le questionnaire écologique ? [Echelle de 1 à 4]

4.4 Si non, pourquoi ? [Réponse libre]

4.5 Le vocabulaire vous semble-t-il convenir à la (votre) pratique autour des outils de CAA et des utilisateurs ? [Echelle de 1 à 4]

4.6 Si non, pourquoi ? [Réponse libre]

4.7 Les exemples proposés vous paraissent-ils appropriés ? [Echelle de 1 à 4]

4.8 Si non, lesquels et pourquoi ? [Réponse libre]

4.9 Avez-vous des modifications à proposer, et si oui, lesquelles ? [Réponse libre]

LETTRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Titre de l'étude : Proposition d'adaptation française du Pragmatics Profile for People who use AAC

Consentement de participation de :

Nom : Prénom :

Date de naissance : Lieu de naissance :

Adresse :

Dans le cadre de la réalisation d'une recherche portant sur l'évaluation des pratiques et des conséquences des pratiques orthophoniques, Mme Clémentine Viard, étudiante en orthophonie, m'a proposé de participer à une investigation organisée par le Centre de Formation Universitaire en Orthophonie (CFUO) de Nantes.

Mme Clémentine Viard m'a clairement présenté les objectifs de l'étude, m'indiquant que je suis libre d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche. Afin d'éclairer ma décision, il m'a été communiquée une information précisant clairement les implications d'un tel protocole, à savoir : le but de la recherche, sa méthodologie, sa durée, les bénéfices attendus, ses éventuelles contraintes, les risques prévisibles, y compris en cas d'arrêt de la recherche avant son terme. J'ai pu poser toutes les questions nécessaires, notamment sur l'ensemble des éléments déjà cités, afin d'avoir une compréhension réelle de l'information transmise. J'ai obtenu des réponses claires et adaptées, afin que je puisse me faire mon propre jugement.

Toutes les données et informations me concernant resteront strictement confidentielles. Seule Clémentine Viard y aura accès.

J'ai pris connaissance de mon droit d'accès et de rectification des informations nominatives me concernant et qui sont traitées de manière automatisées, selon les termes de la loi.

J'ai connaissance du fait que je peux retirer mon consentement à tout moment du déroulement du protocole et donc cesser ma participation, sans encourir aucune responsabilité. Je pourrai à tout moment demander des informations complémentaires concernant cette étude.

Ayant disposé d'un temps de réflexion suffisant avant de prendre ma décision, et compte tenu de l'ensemble de ces éléments, j'accepte librement et volontairement de participer à cette étude dans les conditions établies par la loi.

Fait à :, le

Signature du participant

Signature de l'étudiant

ENGAGEMENT ÉTHIQUE

Je, soussignée Clémentine Viard, dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin d'études orthophoniques à l'Université de Nantes, m'engage à respecter les principes de la déclaration d'Helsinki concernant la recherche impliquant la personne humaine.

L'étude proposée vise à présenter une adaptation française du Pragmatics Profile for people who use AAC, à juger de la pertinence de cette adaptation et de l'intérêt pour l'outil grâce à un questionnaire. Les entretiens menés ont un but purement expérimental et les informations recueillies ne seront pas réutilisées ; seules les observations pratiques à propos des conditions de passation serviront à étayer l'étude.

Conformément à la déclaration d'Helsinki, je m'engage à :

- informer tout participant sur les buts recherchés par cette étude et les méthodes mises en œuvre pour les atteindre,
- obtenir le consentement libre et éclairé de chaque participant à cette étude
- préserver l'intégrité physique et psychologique de tout participant à cette étude,
- informer tout participant à une étude sur les risques éventuels encourus par la participation à cette étude,
- respecter le droit à la vie privée des participants en garantissant l'anonymisation des données recueillies les concernant, à moins que l'information ne soit essentielle à des fins scientifiques et que le participant (ou ses parents ou son tuteur) ne donne son consentement éclairé par écrit pour la publication,
- préserver la confidentialité des données recueillies en réservant leur utilisation au cadre de cette étude.

Fait à : la Chapelle sur Erdre, le 10 mai 2020

Signature : Clémentine Viard



RESUME

L'évaluation des compétences pragmatiques chez les utilisateurs de moyens de CAA manque d'outils dédiés en langue française, mais il existe un support en anglais qui pourrait pallier cette lacune : le Pragmatics Profile for people who use AAC. Le présent mémoire en propose une version traduite et adaptée, soumise à la critique d'experts de la CAA. Un questionnaire a été présenté à un panel d'experts pour juger de l'intérêt pour l'outil et de la pertinence de son adaptation et des passations tests permirent de vérifier son utilisation en situation. Cette étude a montré que le Profil avait suscité curiosité et intérêt chez la majorité des experts, prêts à s'en servir dans leur pratique, mais a aussi révélé certains aspects demandant des révisions ainsi que d'éventuelles lacunes de l'outil, qui ouvrent la réflexion sur des compléments à penser et créer pour faciliter la prise en main et l'utilisation du Profil.

MOTS CLEFS

Pragmatique, communication alternative ou améliorée, évaluation, adaptation, questionnaire

ABSTRACT

Pragmatic competence assessment in AAC users lacks specific tools in French language, but there is an English medium that could fix this problem: the Pragmatics Profile for people who use AAC. This thesis offers a translated and adapted version of this document, which has been submitted to a panel of AA expert's criticism, via a questionnaire to appraise interest in the tool and the pertinence of its adaptation. Several experimental interviews aimed to verify if it was suitable for gathering information about an AAC user's skills. This study showed that the Profile provoked curiosity and interest in the majority of the experts, who would be ready to use this medium in their practice, but also revealed a few aspects that require further revision. Moreover, observations pointed out potential gaps that lead to reflection on additional tools to think and create to ease the picking up of the Profile and its use.

KEY WORDS

Pragmatics, alternative and augmentative communication, assessment, adaptation, questionnaire